

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

UTILISATION PAR DES APPRENANTS DE FRANÇAIS LANGUE TIERCE DE
LEUR RÉPERTOIRE LANGAGIER DANS UNE TÂCHE D'ÉCRITURE
COLLABORATIVE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

HÉLOÏSE SCONTRINO

AOÛT 2021

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je voudrais tout d'abord remercier ma directrice, Mme Caroline Payant pour sa disponibilité, sa patience et ses conseils. Ses encouragements tout au long de ce travail de recherche m'ont aidée à surmonter les difficultés que j'ai rencontrées et à atteindre mon objectif. Je remercie également mes lectrices, Mmes Gladys Jean et Véronique Fortier, pour avoir accepté de lire ce mémoire et pour leurs précieux conseils qui m'ont permis d'améliorer ce travail.

Cette étude n'aurait pas été possible sans la disponibilité des participants volontaires qui m'ont consacré plus de 2 heures de leur temps. Un grand merci à vous, chers participants, pour votre engagement et votre bonne volonté. Je remercie aussi les traductrices qui m'ont aidé dans les transcriptions, et qui se reconnaîtront.

Un grand merci à mes collègues, Maria et surtout Zeina, pour m'avoir aidée avec la rédaction de mon mémoire : un grand merci pour votre temps, vos conseils et votre sens de l'analyse!

Un remerciement spécial aussi et surtout à mon amoureux, Ali. Merci de m'avoir soutenue tout au long de ce projet. Merci pour ta patience, ton écoute et ton amour. Merci à mes amies, Clémence, Joan, Audrey, Aline et Rachida, qui, de près ou de loin, ont cru en moi et m'ont toujours encouragée. Nos Skypes et conversations téléphoniques m'ont été de grand réconfort, et encore plus pendant la quarantaine.

Je remercie également mes grands-parents pour leur soutien et leur amour inconditionnel.

Enfin, je souhaiterais remercier la professeure Elisabetta Bonvino qui, pendant mon parcours universitaire à Rome, m'a fait découvrir ce qu'est la didactique des langues, et m'a encouragée à continuer sur cette voie. *Grazie davvero per aver condiviso con me la sua passione e per avermi incoraggiata a proseguire in questo campo.*

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	vii
LISTE DES TABLEAUX	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	x
RÉSUMÉ	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Le contexte	3
1.2 L'écriture collaborative en langue seconde.....	6
1.3 La médiation par les langues	8
1.4 Les apprenants multilingues.....	9
1.5 Limites des connaissances sur le sujet	10
1.6 Objectifs visés : pertinences scientifique et sociale	11
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE.....	13
2.1 Survol théorique : la théorie socioculturelle.....	13
2.2 L'écriture collaborative en classe de langues secondes et additionnelles	16
2.3 La médiation par les langues : le recours aux langues du répertoire langagier d'apprenants de L2.....	18
2.4 Les apprenants multilingues.....	21
2.4.1 Les apprenants multilingues : un profil singulier	21
2.4.2 Le recours aux langues du répertoire langagier d'apprenants d'une L3/n lors de tâches d'écriture collaborative	22

2.4.3	Les taxonomies des fonctions des langues lors de tâches d'écriture collaboratives.....	25
2.4.4	Synthèse des recensions des écrits dans le domaine de l'enseignement et l'apprentissage d'une L3/n	28
2.5	Questions de recherche.....	29
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE.....		30
3.1	Type de recherche	30
3.2	Recrutement des participants.....	31
3.3	Participants	32
3.4	Contexte de la recherche	34
3.5	Instruments de collecte de données.....	35
3.5.1	Les tâches de rédaction et de révision collaboratives.....	35
3.5.2	Groupe de discussion.....	37
3.5.3	Questionnaire.....	38
3.6	Déroulement de la recherche.....	38
3.7	Méthode d'analyse	40
3.8	Considérations éthiques.....	50
CHAPITRE IV RÉSULTATS.....		52
4.1	La proportion d'utilisation des langues par des apprenants de français L3/n dans une tâche d'écriture collaborative.	52
4.2	La fréquence des fonctions servies par les langues utilisées dans une tâche d'écriture collaborative.....	56
4.2.1	Synthèse des observations	65
4.3	Les perceptions des participants sur le recours aux langues lors d'une tâche d'écriture collaborative.....	66
4.3.1	L'importance du répertoire langagier	67
4.3.2	La réticence à utiliser la L1.....	70
4.3.3	Les facteurs non linguistiques.....	72
4.3.4	Synthèse des perceptions des participants	74
CHAPITRE V DISCUSSION		75
5.1	La proportion d'utilisation des langues et les fonctions qu'elles servent lors de l'accomplissement d'une tâche écrite collaborative.	75

5.2 Les perceptions des apprenants de français L3/n sur l'utilisation du répertoire langagier	81
5.3 Implications pédagogiques	84
5.4 Pistes de recherche	86
CONCLUSION.....	88
ANNEXE A FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	91
ANNEXE B CONSIGNES DE LA TÂCHE DE RÉDACTION	94
ANNEXE C CONSIGNES DE LA TÂCHE DE RÉVISION.....	97
ANNEXE D QUESTIONS DU GROUPE DE DISCUSSION	99
ANNEXE E QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE	101
ANNEXE F CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE	107
ANNEXE G AVIS FINAL DE CONFORMITÉ.....	108
RÉFÉRENCES	109

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
3.1 Schéma du déroulement de la recherche	40

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	Page
2.1 Les taxonomies des fonctions des langues adoptées par différents auteurs lors de tâches d'écriture collaboratives en L3/n.....	25
3.1 Les catégories de fonctions des langues utilisées pendant les tâches de rédaction et de révision collaboratives.	42
3.2 Les sous-catégories de fonctions des langues utilisées pendant les tâches de rédaction et de révision collaboratives	43
3.3 Un exemple de tour de parole en français exclusif lié au contenu	48
3.4 Un exemple de tour de parole monolingue en français exclusif lié à la fois à la tâche et au contenu.....	48
3.5 Un exemple de tour de parole auquel sont associées plusieurs fonctions et plusieurs langues.	49
3.6 Les thèmes extraits des entrevues en lien avec les perceptions des apprenants de français L3/n sur le recours aux langues	50
4.1 La proportion d'utilisation des langues d' Édith et d'Élisa pendant la tâche de rédaction collaborative	53
4.2 La proportion d'utilisation des langues de Félix et de Javier pendant la tâche de rédaction collaborative	54
4.3 La proportion d'utilisation des langues d' Édith et d'Élisa pendant la tâche de révision collaborative.	55
4.4 La proportion d'utilisation des langues de Félix et de Javier pendant la tâche de révision collaborative.....	55
4.5 Le nombre de tours de parole et le pourcentage des fonctions des langues utilisées par Édith et Élisa pendant la tâche de rédaction collaborative.....	57
4.6 Le nombre de tours de parole et les pourcentages des fonctions des langues utilisées par Félix et Javier pendant la tâche de rédaction collaborative	59

4.7	Le nombre de tours de parole et les pourcentages des fonctions des langues utilisées par Édith et Élixa pendant la tâche de révision collaborative.....	62
4.8	Le nombre de tours de parole et les pourcentages des fonctions des langues utilisées par Félix et Javier pendant la tâche de révision collaborative.....	64

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

L1 : Langue première/ maternelle

L2 : Langue seconde

L3/n : Langue tierce ou additionnelle

LE : Langue étrangère

RÉSUMÉ

La recherche dans le domaine de l'enseignement d'une langue tierce a fait l'objet d'une attention croissante ces dernières années, en raison du nombre de personnes qui apprennent une langue additionnelle après leur L2 qui ne fait que grandir (Cenoz et Gorter, 2011 ; Kim, Cho et Ren, 2020 ; Payant et Kim, 2015). L'apprentissage d'une langue tierce ou additionnelle (L3/n) renvoie à toutes les langues que l'apprenant a apprises après la L2 (De Angelis, 2007). Pour développer des compétences langagières dans une langue additionnelle, et pour interagir dans un monde qui a de plus en plus recours à l'écrit pour communiquer, la compétence à l'écrit est fondamentale (Elola et Oskoz, 2010). Ainsi, de plus en plus d'enseignants ont recours à l'écriture collaborative avec leurs apprenants (Elola et Oskoz, 2010 ; Limbu et Markausaite, 2015 ; Zhang, 2018). Néanmoins, les recherches sur l'écriture collaborative en classe de L3/n sont rares, et très peu ont ciblé des locuteurs multilingues avancés (Elola et Oskoz, 2010 ; Strobl, 2014). Nous avons donc réalisé une étude qui examine spécifiquement l'utilisation des langues du répertoire langagier d'apprenants de français L3/n avancés lors du processus d'écriture collaborative et leurs perceptions sur l'utilisation de celles-ci.

Nos quatre participants étaient des locuteurs avancés de français L3/n qui avaient un niveau de conscience élevé concernant l'apprentissage d'une langue, un véritable atout pour notre étude. Nous leur avons proposé deux tâches d'écriture collaborative afin d'étudier les langues utilisées et pour examiner les fonctions de ces langues et leur fréquence pendant la réalisation de telles tâches. Nous avons aussi mené un groupe de discussion avec chacune de nos dyades dans le but de connaître les perceptions de nos apprenants sur le recours aux diverses langues connues par ceux-ci. Nos résultats suggèrent que le répertoire langagier des apprenants multilingues représente un atout important lorsqu'ils doivent réaliser des tâches d'écriture collaborative, et que la L1 est un outil cognitif et social important. Nous discuterons de nos résultats plus en détail ainsi que de leurs implications pédagogiques à la lumière de la recherche sur l'enseignement/ apprentissage d'une L3/n.

Mots clés : Français langue tierce; apprenants multilingues; écriture collaborative; langue seconde.

ABSTRACT

Research on third language learning has received increasing attention in recent years due to the growing number of individuals who learn an additional language after their L2 (Cenoz et Gorter, 2011 ; Kim, Cho et Ren, 2020 ; Payant et Kim, 2015). Learning a third or additional language (L3/n) refers to all languages that the learner has learned after the L2 (De Angelis, 2007). To develop language competence in an additional language, developing writing competence is fundamental (Elola et Oskoz, 2010). As a result, more and more teachers are using collaborative writing with their learners (Elola et Oskoz, 2010 ; Limbu et Markausaite, 2015 ; Zhang, 2018). Nevertheless, research on collaborative writing in L3/n classrooms is scarce, and very few have targeted advanced multilingual learners (Elola et Oskoz, 2010 ; Strobl, 2014). Therefore, we have carried out a study that specifically examines the use of languages in the linguistic repertoire of advanced L3/n French learners during collaborataive writing and their perceptions of their use.

Our 4 participants were advanced speakers of L3/n French who had a high level of awareness of language learning, a real asset for our study. We proposed two collaborative writing tasks in order to study the languages used by our learners and to examine the functions of these languages and the frequency of their use during the performance of such tasks. We also conducted a focus group with each of our dyads to explore our learners' perceptions of language use. Our results suggest that the linguistic repertoire of multilingual learners is an important tool when performing collaborative writing tasks, and that the the languages known other than the targeted language serve important cognitive and social functions. We will discuss our results in more detail and their pedagogical implications in the light of the L3/n teaching research.

Keywords : French as a third language; multilinguals; collaborative writing; second language.

INTRODUCTION

La recherche dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue tierce ou additionnelle (L3/n) connaît un intérêt croissant en didactique des langues. En effet, les apprenants d'une L3/n, dits aussi multilingues en ce sens qu'ils sont des apprenants d'une langue non native qui ont déjà appris ou sont en train d'apprendre deux autres langues (Haukås, 2015), sont des individus qui attirent de plus en plus notre attention en didactique des langues, au vu du nombre grandissant de multilingues dans le monde (Cenoz et Gorter, 2011 ; Kim *et al.*, 2020 ; Payant, 2015). Peu d'études se sont penchées sur les multilingues à ce jour, et la confusion pour définir ces apprenants est encore fréquente (De Angelis, 2007). En effet, les nombreuses recherches dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue seconde (L2) font souvent référence à tout apprenant d'une langue qui n'est pas sa langue maternelle (L1) comme un apprenant d'une L2, sans tenir compte du répertoire complet des apprenants (Hammarberg, 2010). Il devient alors nécessaire de distinguer un apprenant monolingue qui apprend une première L2, d'un apprenant qui a déjà des compétences dans deux langues ou plus, qui apprend une L3/n.

Lorsque nous apprenons une nouvelle langue, le développement de la compétence à l'écrit peut s'avérer important, bien qu'il ait été observé que les apprenants ne reçoivent pas toujours l'enseignement dont ils ont besoin pour les aider avec le processus d'écriture (Guasch *et al.*, 2013). Dans les classes de langues secondes et étrangères, l'écriture collaborative est une pratique de plus en plus exploitée pour pratiquer la langue cible, parce qu'elle permet aux apprenants d'une langue additionnelle de mobiliser leurs ressources cognitives et linguistiques et de les mettre en commun avec

leurs pairs pour réaliser une tâche (Limbu et Markauskaite, 2015 ; Zhang, 2018). Cependant, les recherches concernant l'écriture collaborative en classe de L3/n sont rares, et très peu ont ciblé des apprenants multilingues avancés. Notre étude examine spécifiquement la fréquence d'utilisation des langues du répertoire langagier d'apprenants avancés de français L3/n, les fonctions que l'utilisation de ces langues servent, et leurs perceptions sur l'utilisation de celles-ci. Nous avons choisi ce sujet afin d'approfondir les recherches dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage d'une L3/n. Dans le cadre de notre problématique (chapitre 1), nous expliquons le concept de médiation par les langues et la pertinence d'approfondir les recherches avec des apprenants multilingues. Dans notre cadre théorique (chapitre 2), nous tentons de définir les concepts centraux à notre étude, tels que le processus d'écriture en L2, la médiation par les langues et les apprenants multilingues. Nous passons également en revue les études principales qui ont exploré le recours aux langues dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage d'une L2, et les quelques études menées en L3/n jusqu'à ce jour. À partir de cela découlent nos objectifs de recherche, qui sont de connaître les langues qui sont utilisées, établir un inventaire des fonctions puis étudier la fréquence des fonctions qu'elles servent pendant la réalisation d'une tâche d'écriture collaborative en L3/n, et de sonder les perceptions d'apprenants avancés de français L3/n sur l'utilisation des langues de leur répertoire langagier. Ensuite, notre chapitre 3 présente la méthodologie que nous avons adoptée pour cette recherche. Dans notre chapitre 4, nous présentons les résultats obtenus, que nous tentons d'interpréter dans notre chapitre 5, en tenant compte des études phares de notre cadre théorique. Nous terminons ce mémoire avec les principales implications pédagogiques de notre recherche, puis nous concluons avec un résumé de nos résultats, les limites méthodologiques retenues ainsi que des pistes de recherches possibles pour enrichir les connaissances sur le sujet.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous commencerons par évoquer la situation du français au Québec, en insistant sur l'importance de l'apprentissage de cette langue, notamment à l'écrit (1.1). Nous nous attarderons ainsi à l'écriture en langue seconde (L2), en présentant le processus d'écriture et en introduisant l'écriture collaborative (1.2). Dans une troisième section, nous expliquerons le concept de médiation par les langues lors de la réalisation de tâches écrites collaboratives (1.3). Nous examinerons ensuite le profil des apprenants multilingues (1.4), puis les limites des connaissances sur le sujet (1.5). Enfin, nous concluons avec les objectifs de cette recherche, en spécifiant les retombées scientifiques et sociales qu'elle implique (1.6).

1.1 Le contexte

Le Québec connaît un fort taux d'immigration depuis plusieurs années : selon le Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI), en 2019, cette province canadienne a accepté 40 565 nouveaux arrivants venant du monde entier (Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, 2020). Parmi ces nouveaux arrivants accueillis au Québec en 2019, 49,8% ont déclaré connaître le français, ce qui implique qu'un peu plus de la moitié ne connaissaient ni ne parlaient cette langue. La connaissance du français est souhaitable pour toute personne désirant résider au Québec de façon permanente. En effet, étant donné que cette province est

officiellement francophone, les nouveaux arrivants doivent pouvoir comprendre le français et s'exprimer aisément s'ils veulent intégrer le marché du travail et s'intégrer dans la société québécoise. Selon le Conseil supérieur de la langue française (2020), les communications officielles entre la direction et les employés dans les entreprises devraient se faire en français, tout comme les interactions entre les membres du personnel, d'où l'intérêt de développer des compétences en français.

Lorsque nous apprenons une langue additionnelle, le développement de la compétence à l'écrit peut s'avérer important. Certains chercheurs en didactique de l'écriture affirment que l'écrit est nécessaire pour appuyer le développement des compétences langagières (Limbu et Markausaite, 2015 ; Polio, 2017). Dans une perspective académique, Polio (2017) atteste qu'apprendre une langue est plus facile lorsqu'on se concentre davantage sur les formes écrites, car l'écriture comporte une production linguistique plus lente et réfléchie que la parole. Par conséquent, les apprenants peuvent se concentrer sur le développement des idées et sur la forme plus facilement. Du même avis, Limbu et Markausaite (2015) ont affirmé que les compétences écrites sont à la base du succès professionnel et académique parce qu'elles favorisent l'expression des apprenants, la compréhension et le développement des connaissances. Les chercheurs en didactique de l'écriture préconisent un processus qui comprend plusieurs activités, dont la génération de texte (rédaction) et le contrôle des processus (révision) (Wang et Wen, 2002). Ces deux activités étant souvent difficiles dans une langue additionnelle, des chercheurs ont affirmé qu'il est bénéfique pour les apprenants d'écrire collaborativement, en ce que la collaboration facilite l'apprentissage et permet de développer des compétences linguistiques (Elola et Oskoz, 2010 ; Fernandez Dobao, 2012).

De nombreuses recherches ont examiné la pratique de l'écriture collaborative par des apprenants d'une L2 et ont montré que les apprenants produisent des textes de meilleure qualité quand ils travaillent en collaboration – en termes de contenu et

d'organisation – puisque les interactions permettent la mise en commun de ressources linguistiques et cognitives (Elola et Oskoz, 2010 ; Fernández Dobao, 2012 ; Kim *et al.*, 2020 ; Zhang, 2018). La majorité de ces études a été menée avec des apprenants débutants et intermédiaires (Fernández Dobao, 2012 ; Kim *et al.*, 2020 ; Zhang, 2018) où il a été démontré que les apprenants intermédiaires produisent des textes plus précis et plus complexes par rapport aux apprenants débutants (Fernandez Dobao, 2012 ; Zhang, 2018). Par ailleurs, les apprenants avancés semblent produire des textes avec une meilleure précision comparés aux apprenants intermédiaires (Elola et Oskoz, 2010 ; Strobl, 2014). De plus, le recours à la L1 pendant les tâches d'écriture collaborative s'est révélé être un outil utile, notamment au niveau cognitif (Storch et Wigglesworth, 2003 ; Zhang, 2018). Ainsi, nous proposons l'hypothèse que les apprenants avancés produisent des textes plus complexes et plus précis par rapport aux débutants et aux intermédiaires, et qu'ils ont un recours minime aux langues de leur répertoire langagier.

À ce jour, très peu d'études se sont penchées sur le cas d'apprenants d'une L3/n. Les multilingues sont des individus qui apprennent une langue non native après avoir déjà appris deux langues ou étant en train d'apprendre deux autres langues (Haukås, 2015). Cenoz (2003) explique que « l'acquisition des deux premières langues peut être simultanée (comme dans le bilinguisme précoce) ou consécutive » (p.71, traduction libre). Les multilingues ont un répertoire langagier plus étendu et des connaissances de différents systèmes linguistiques par rapport à leurs pairs bilingues qui n'ont que deux langues dans leur répertoire langagier (Bono et Stratilaki, 2009 ; Cenoz et Gorter, 2011 ; Haukås, 2015 ; Kemp, 2007). Il nous importe donc de savoir ce que les apprenants avancés d'une L3/n ont la capacité de faire à l'écrit quand ils disposent de davantage de ressources linguistiques par rapport à leurs pairs bilingues, mais avant de nous concentrer sur ces études, nous allons, dans la prochaine section, nous pencher sur les études de l'écriture d'une L2 menées jusqu'à ce jour.

1.2 L'écriture collaborative en langue seconde

Rédiger un texte est une tâche complexe, autant dans notre langue maternelle que dans une L2 (Alvarez *et al.*, 2012 ; Limbu et Markauskaite, 2015). Selon Wang et Wen (2002), le processus d'écriture comprend cinq activités: l'analyse de la tâche, la génération d'idées, l'organisation des idées, la génération de texte et le contrôle des processus. Ces activités ne suivent pas d'ordre séquentiel rigide, ce qui décrit bien la « nature récursive de l'écriture » (Wang et Wen, 2002, p. 243, traduction libre).

En général, les activités du processus d'écriture ne sont pas toujours explicitement enseignées et il n'y a pas assez de soutien donné aux apprenants pour les aider avec celles-ci, bien que la recherche ait démontré que cela est nécessaire pour assurer le bon développement des compétences rédactionnelles (Guasch *et al.*, 2013). En effet, les apprenants devraient davantage être guidés dans ce processus et être encouragés à utiliser les ressources qu'ils ont à disposition, telles que la rétroaction par les pairs et par les enseignants, mais aussi l'utilisation des outils en ligne. Aussi, l'écriture a longtemps été considérée comme étant principalement une activité d'apprentissage individuelle. Cependant, les enseignants découvrent de plus en plus de nouveaux avantages pédagogiques à ce que les apprenants écrivent en collaboration (Limbu et Markauskaite, 2015).

L'écriture collaborative est définie comme étant une activité qui requiert que deux ou plusieurs scripteurs s'impliquent dans toutes les étapes du processus d'écriture en partageant la responsabilité et la propriété du texte produit (Storch, 2019). Zhang (2018), à son tour, explique qu'il s'agit d'une activité dans laquelle deux ou plusieurs apprenants interagissent à travers le processus d'écriture pour produire un texte ensemble. Cela requiert un engagement mutuel entre les apprenants, soutenu par la coopération et l'interaction des pairs (Limbu et Markauskaite, 2015), « la prise de

décision partagée, et des responsabilités partagées pour l'accomplissement de la tâche » (Zhang, 2018, p. 2, traduction libre).

Pour les apprenants d'une L2, toutes les activités du processus d'écriture peuvent être appuyées par la L2 ainsi que la L1 (Wang et Wen, 2002). En effet, ayant deux langues dans leur répertoire langagier, les apprenants peuvent avoir recours à la fois à la L1 et à la L2 lorsqu'ils écrivent un texte dans la L2, notamment pour « chercher des expressions appropriées, ou encore pour raisonner sur des choix linguistiques dans la L2 » (Wang et Wen, 2002, p. 226, traduction libre). Selon une approche socioculturelle, l'écriture collaborative a un grand potentiel, en ce qu'elle encourage la mise en commun de connaissances sur la langue entre deux ou plusieurs scripteurs (Elola et Oskoz, 2010 ; Fernandez Dobao, 2012). En outre, de nombreuses études ont identifié les diverses fonctions que sert la L1 pendant la rédaction de textes narratif ou argumentatif (Storch et Aldosari, 2010 ; Wang et Wen, 2002 ; Zhang, 2018). Toutefois, il demeure que peu, voire aucune étude n'a proposé de tâche de rédaction suivie d'une tâche de révision pour évaluer le recours aux langues et les fonctions que ces langues servent lors de ces deux processus clés. Les études menées jusqu'à présent ont proposé des tâches d'écriture telles que des tâches de composition conjointe, qu'elles soient narratives ou argumentatives (Elola et Oskoz, 2010 ; Fernandez Dobao, 2012 ; Storch et Aldosari, 2010 ; Storch et Wigglesworth, 2003 ; Wang et Wen, 2002 ; Zhang, 2018), des tâches de reconstruction de texte (Storch et Wigglesworth, 2003), et des *jigsaw* (Storch et Aldosari, 2010). De plus, les études sur les fonctions des langues dans des tâches d'écriture ont surtout été menées dans le cadre de l'apprentissage de la L2 (Storch et Aldosari, 2010 ; Storch et Wigglesworth, 2003 ; Zhang, 2018). Ainsi, nous expliquerons dans la prochaine section le recours aux langues, aussi appelé médiation, dans les recherches menées dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage d'une L2.

1.3 La médiation par les langues

Dans les recherches menées auprès d'apprenants de L2, les auteurs ont souvent soulevé la question de l'utilité de la L1 en classe de L2 (Storch et Aldosari, 2010 ; Storch et Wigglesworth, 2003 ; Zhang, 2018). Selon la théorie socioculturelle proposée par Vygotski, la L1 est considérée comme un outil psychologique sur lequel nous nous appuyons pour permettre le développement de fonctions mentales supérieures, y compris le développement de la L2 (Lantolf, 2011). En d'autres termes, les langues nous permettent de penser et de partager des idées. Ainsi, lorsque nous apprenons une L2, nous avons la possibilité de recourir à notre L1 afin de réguler et organiser nos pensées (Cook, 2001). En outre, Alegría de la Colina et García Mayo (2009) considèrent la L1 comme « un outil important qui fournit un espace cognitif et social dans lequel les apprenants peuvent s'entraider lors de l'accomplissement des tâches » (p. 328, traduction libre).

Pendant la réalisation d'une tâche d'écriture collaborative, nous remarquons que les apprenants ont recours à leur L1 comme outil de communication, mais aussi d'apprentissage (Murphy et Roca de Larios, 2010 ; Storch et Aldosari, 2010 ; Storch et Wigglesworth, 2003 ; Zhang, 2018). Ainsi, pour les tâches cognitivement lourdes et complexes, telle que la rédaction en L2, le recours à la L1 est considéré comme un support cognitif qui permet d'analyser la langue et de travailler à un niveau plus élevé que si les apprenants avaient simplement recours à la L2 (Storch et Wigglesworth, 2003 ; Zhang, 2018). Il a été affirmé que les apprenants de L2 sont souvent confrontés à des problèmes de langue pendant une tâche écrite, et que la L1 permet d'accéder et de récupérer des mots et des expressions dans leur L1 (Murphy et Roca de Larios, 2010). Elle est également utilisée pour la « négociation des connaissances métalinguistiques, ainsi que l'évaluation et la compréhension de la signification du texte » (Storch et Aldosari, 2010, p. 356, traduction libre), et elle aide les apprenants à

développer des stratégies et approches afin de rendre la tâche plus facile à accomplir (Storch et Wigglesworth, 2003 ; Zhang, 2018). La L1 sert aussi une fonction sociale car son utilisation favorise l'interaction entre les pairs pendant l'accomplissement d'une tâche de rédaction collaborative (Storch et Wigglesworth, 2003). Par conséquent, cela permet de maintenir l'intérêt des apprenants pendant la réalisation de la tâche.

Même si l'utilisation de la L1 a longtemps été contestée, étant considérée comme un élément néfaste à l'apprentissage des langues qui peut conduire à la perte de motivation des apprenants (Turnbull, 2001), nous venons de voir qu'aujourd'hui, recourir à sa L1 est perçu comme étant utile pour développer ses connaissances dans la L2. Ce que font les apprenants multilingues, cependant, est encore incertain, car les études dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage d'une L3/n sont en cours. Ainsi, nous nous attarderons sur le cas des apprenants multilingues dans la prochaine section.

1.4 Les apprenants multilingues

Les apprenants d'une L3/n sont des locuteurs qui attirent de plus en plus l'attention des chercheurs en didactique des langues (Cenoz et Gorter, 2011 ; Payant et Kim, 2015) au vu de leur répertoire langagier étendu et varié. En effet, les multilingues peuvent s'appuyer sur différentes langues lorsqu'ils effectuent une tâche dans la langue cible. Puisque la L1 semble jouer un rôle important lors de la rédaction collaborative en contexte de L2, il serait possible de concevoir que la L2 puisse, elle aussi, jouer un rôle important avec des apprenants d'une L3/n. À ce jour, les études menées avec des L3/n à l'écrit, quoique peu nombreuses, montrent que pendant la réalisation d'une tâche écrite, les apprenants d'une L3/n ont recours à toutes les langues de leur répertoire, d'une manière multidirectionnelle (Cenoz et Gorter, 2011 ; Kobayashi et Rinnert, 2013). Cela veut dire que les apprenants ne se limitent pas à puiser seulement dans la L1, mais aussi dans la L2. D'autres études indiquent que ces apprenants multilingues utilisent leur L1 au lieu de la L2 (Payant et Kim, 2015 ; Tullock et Fernández-

Villanueva, 2013), notamment parce que la L1 des participants dans ces études était linguistiquement plus proche de la langue cible. Certains chercheurs se sont également intéressés aux fonctions des langues pendant la réalisation de tâches écrites en contexte académique (Boksay Pap, 2016 ; Kim *et al.*, 2020 ; Payant et Kim, 2015). Cependant, les fonctions attribuées aux langues ne sont pas claires puisqu'au sein d'une même tâche de rédaction, les langues peuvent servir différentes fonctions (Kim *et al.*, 2020), et selon d'autres recherches, les fonctions dominantes sont desservies par des langues différentes (Boksay Pap, 2016 ; Payant et Kim, 2015). En outre, les études menées ont été réalisées avec des apprenants de niveau débutant et/ ou intermédiaire, et n'ont quasiment jamais ciblé des apprenants adultes d'un niveau avancé dans une L3/n.

Jusqu'à présent, peu d'études se sont penchées sur les fonctions des langues et leur fréquence pendant la réalisation d'une tâche d'écriture collaborative avec des apprenants multilingues qui ont plusieurs années d'expérience avec la langue cible. Ainsi, nous voulons, par le biais de cette étude, enrichir les recherches sur les fonctions des langues menées jusqu'à présent, dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage d'une L3/n. En effet, nous pourrions nous servir de nos données en lien avec les apprenants avancés pour guider nos pratiques avec des apprenants de L3/n d'autres langues que le français. Nous présenterons maintenant les limites des connaissances sur les fonctions des langues dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage d'une L3/n dans la prochaine section.

1.5 Limites des connaissances sur le sujet

Nous constatons que le domaine de l'écriture en L2 a été vastement exploré. Les études sont souvent menées avec des apprenants intermédiaires et débutants d'anglais, et montrent que le recours à leur L1 est sporadique pendant la réalisation de tâches d'écriture collaborative (Storch et Aldosari, 2010 ; Storch et Wigglesworth, 2003). Nous avons également fait ressortir que les recherches avec les apprenants d'une L3/n

se font plus rares, et que celles qui concernent l'écriture collaborative en classe de langues demeurent sous-étudiées. Par conséquent, il serait important de réaliser davantage d'études avec des apprenants qui apprennent une langue tierce autre que l'anglais (Polio, 2017). Les études ont été conduites avec des apprenants adultes intermédiaires et débutants, scolarisés dans des programmes d'écriture académique, les préparant plutôt pour des études universitaires. Or, peu d'études se sont penchées sur des apprenants avancés de français L3/n, hors parcours académique, alors qu'il serait intéressant de connaître les langues auxquelles les apprenants adultes avancés ont recours lors d'une tâche d'écriture collaborative, et pour quelles fonctions. De plus, le fait qu'ils ne suivent pas de cursus académique serait d'autant plus intéressant, car les participants ne seraient probablement pas formés à suivre un processus d'écriture. Ainsi, notre étude a pour objectif de connaître les langues auxquelles des apprenants adultes avancés de français L3/n ont recours pendant une tâche écrite collaborative, et les fonctions que servent ces langues dans le processus d'écriture, un sujet peu, voire pas, abordé en didactique des langues à ce jour. Ainsi, nous verrons plus en détail les objectifs visés par cette étude dans la prochaine section.

1.6 Objectifs visés : pertinences scientifique et sociale

L'objectif de cette étude est d'approfondir les connaissances dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage d'une L3/n, en portant une attention particulière sur (1) les langues du répertoire langagier d'apprenants avancés de français L3/n qui sont utilisées lorsqu'ils accomplissent une tâche écrite collaborative en français, (2) la fréquence des fonctions que servent ces langues, mais aussi (3) les perceptions des apprenants d'une L3/n sur le recours aux langues. La plupart des recherches effectuées à ce jour ont été menées en contexte académique avec des adolescents ou adultes, ou encore avec des apprenants d'anglais L2. Notre étude fait ressortir la complexité de la compétence scripturale en français L3/n, en soulignant les avantages de l'écriture collaborative, d'une part, et en mettant l'accent sur l'importance du répertoire langagier

des apprenants multilingues, d'autre part. Elle comble ainsi un écart important en examinant de plus près les fonctions que servent les langues lors d'une tâche de rédaction avec des adultes multilingues, ayant comme langue cible le français. De plus, les fonctions des langues et leur fréquence n'ont pas encore été prises en considération dans les recherches lors du processus d'écriture. Cela permettrait aux enseignants d'observer à quels moments clés de la tâche d'écriture les apprenants ont recours à leur répertoire langagier afin de mieux les guider à l'avenir, et cela permettrait parallèlement aux apprenants, en plus d'utiliser leur répertoire langagier à des moments particuliers de la tâche d'écriture, d'accomplir plus facilement les tâches d'écriture en classe et d'atteindre leurs objectifs d'apprentissage.

Les résultats de cette étude pourraient aider nos collègues enseignants de langues secondes et étrangères, afin qu'ils ré-évaluent le recours aux langues dans leur enseignement, notamment lorsque les apprenants doivent effectuer une tâche écrite dans la langue cible. De cette manière, ils pourraient percevoir ces langues comme des outils utiles à l'apprentissage, et encourager leurs apprenants à se servir davantage des ressources linguistiques dont ils disposent. En outre, proposer des tâches collaboratives dans les classes de L3/n pourrait aussi être bénéfique aux apprenants, en ce qu'elles fourniraient aux apprenants des opportunités pour partager des solutions aux problèmes rencontrés pendant les tâches, d'obtenir de la rétroaction par les pairs et de co-construire leurs connaissances.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous commencerons par un survol de la théorie socioculturelle afin de situer notre étude dans la recherche en rédaction collaborative (2.1), puis nous expliquerons ce qu'implique l'écriture collaborative en classe de langues secondes et additionnelles (2.2), en soulignant ses avantages pour la rédaction. Dans une troisième section, nous nous intéresserons à la médiation par les langues, et plus particulièrement aux études menées en L2 dans ce domaine (2.3). Nous étudierons ensuite les apprenants d'une L3/n en faisant état de la recherche dans ce domaine, notamment du point de vue de leurs particularités et des langues auxquelles ils ont recours pendant la réalisation d'une tâche écrite (2.4). Après cela, nous énoncerons nos questions de recherche (2.5).

2.1 Survol théorique : la théorie socioculturelle

Notre étude s'ancre dans la théorie socioculturelle, introduite par Vygotski, qui voit la langue comme « un outil psychologique qui sert à réguler et à organiser nos pensées » (Swain et Lapkin, 2013, p. 104, traduction libre). Le concept de médiation est central à cette théorie. Comme l'expliquent Lantolf et Thorne (2006), « la médiation est le processus par lequel les humains déploient des artefacts, des concepts et des activités culturellement construits afin de réguler le monde matériel et les activités sociales et mentales » (p.79, traduction libre). Pour ce qui est des artefacts symboliques, la langue est le principal moyen de médiation que les humains déploient pour réguler

la pensée. La langue sert également pour faire la médiation avec les fonctions mentales supérieures, telles que focaliser son attention, mais aussi développer, organiser et contrôler (Swain et Lapkin, 2013). En effet, Vygotski soutient que toutes les formes supérieures d'apprentissage naissent dans l'interaction sociale (DiCamilla et Antón, 2012). L'interaction sociale est médiée par des systèmes sémiotiques, et notamment la langue qui est le système sémiotique primaire (DiCamilla et Antón, 2012). Il a d'ailleurs été affirmé que les individus sont en mesure de verbaliser leurs pensées et d'échanger des idées grâce à l'utilisation des langues, et il a été mentionné à ce sujet que notre L1 est un moyen de réguler nos processus de pensée, de réflexion (Lantolf et Thorne, 2006).

Lorsque nous verbalisons nos pensées lors des interactions, et que la langue sert de médiateur pour ces fonctions mentales supérieures, on se réfère au concept de *linguaging*. Le *linguaging*, ou le dialogue collaboratif, est défini comme l'utilisation d'une langue, « entre autres, pour focaliser l'attention, résoudre des problèmes et créer de l'affect » (Swain et Lapkin, 2013, p. 105, traduction libre). Le *linguaging* est également défini comme la construction jointe de la langue et de la connaissance de la langue par deux ou plusieurs individus (Swain et Lapkin, 2013).

Lors des interactions, les apprenants utilisent les langues comme outil pour développer leurs compétences. La co-construction de savoirs se fait, dans un premier temps, en contexte social ou inter psychologique (entre deux personnes) (Lantolf et Thorne, 2006). Dans les recherches avec des enfants, une personne dite experte – un enseignant ou un apprenant plus compétent – peut aider les apprenants à aller au-delà de ce qu'ils peuvent faire seuls, en les dotant d'outils nouveaux et plus efficaces qui favorisent l'appropriation des connaissances linguistiques (Lantolf et Thorne, 2006). En contexte d'apprentissage d'une L2, des études ont démontré que pendant les interactions, les apprenants co-construisent leurs savoirs en mettant en commun des ressources pour réaliser la tâche, notamment le recours à la L1 (Zhang, 2018). Ce processus est appelé

l'échafaudage (*scaffolding*). L'échafaudage est défini par Lantolf et Thorne (2006) comme étant « un processus inter psychologique produit de manière dialogique par lequel les apprenants intériorisent les connaissances qu'ils co-construisent avec des pairs plus compétents » (p.282, traduction libre). Ce processus est étroitement lié au concept de zone proximale de développement (*zone of proximal development*), introduit par Vygotski. Cette zone décrit « la distance entre le niveau de développement réel tel que déterminé par la résolution indépendante de problèmes, et le niveau de développement potentiel tel que déterminé par la résolution de problèmes sous la direction d'un adulte ou en collaboration avec des pairs plus compétents » (Lantolf et Thorne, 2006, p. 266, traduction libre). C'est une interaction au cours de laquelle, grâce à la médiation, un apprenant fait plus que ce qu'il aurait pu faire s'il avait travaillé seul (Swain et Lapkin, 2013). Ainsi, pendant les interactions, les apprenants novices peuvent améliorer leurs compétences dans la langue cible, grâce à la mise en commun de connaissances linguistiques avec des apprenants de même niveau ou plus compétents, puisque le simple fait de discuter et de « négocier » le sens ou la forme peut aider, la parole étant l'élément clé pour mieux définir sa pensée (Swain et Watanabe, 2013).

En adoptant les concepts de la théorie socioculturelle, nous pouvons motiver l'écriture collaborative qui, selon certains auteurs, est bénéfique puisqu'elle permet aux apprenants de réfléchir sur la langue à travers le langage (Zhang, 2018). Les apprenants peuvent interagir avec des pairs de même niveau ou plus compétents, et mettre en commun leurs connaissances et, en ce faisant, intérioriser ces connaissances plus facilement que s'ils avaient travaillé seuls. Nous présenterons donc l'écriture collaborative, ainsi que ses avantages sur le plan de la rédaction et du développement linguistique en faisant état de la recherche dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage d'une L2.

2.2 L'écriture collaborative en classe de langues secondes et additionnelles

Les apprenants d'une langue seconde et additionnelle doivent développer leurs compétences linguistiques dans la langue cible. Pour appuyer les apprenants à développer leurs compétences, nous avons davantage recours à l'écriture collaborative (Elola et Oskoz, 2010 ; Fernandez Dobao, 2012 ; Limbu et Markausaite, 2015 ; Strobl, 2014 ; Zhang, 2018). L'écriture collaborative est une activité qui requiert que deux ou plusieurs scripteurs s'impliquent dans toutes les étapes du processus d'écriture en partageant la responsabilité et la propriété du texte produit (Storch, 2019), notamment par le biais de la planification et de la collaboration (Liu *et al.*, 2018). Cela requiert un engagement mutuel entre les apprenants, soutenu par la coopération et l'interaction des pairs, la prise de décision partagée, et des responsabilités partagées pour l'accomplissement de la tâche de rédaction (Zhang, 2018).

Tel qu'expliqué dans le modèle du processus d'écriture de Wang et Wen (2002), les étapes de génération de texte (rédaction) et les activités de contrôle des processus (révision) requièrent une attention particulière de la part des scripteurs et entraînent davantage d'interactions. En effet, pour ce qui est de la génération de texte, les apprenants ont tendance à échanger sur les termes et les structures de phrase à utiliser, tandis que les activités de contrôle des processus impliquent une relecture de la part des apprenants et peuvent engendrer des modifications sur le texte.

Depuis plusieurs années, de nombreuses études ont étudié les avantages de l'écriture collaborative en explorant le *languaging*, opérationnalisé en termes de résolution d'épisodes relatifs au langage (ERLs) et de qualité et précision dans les textes produits (Storch, 2019). En s'assistant mutuellement, les apprenants co-construisent leurs savoirs et utilisent la langue comme outil de médiation. Ces nombreuses études se sont notamment penchées sur l'importance des interactions en classe de L2.

En Europe, Strobl (2014) a mené une étude pour observer les effets de la collaboration sur le texte produit par 48 étudiants néerlandais, apprenants d'allemand. Ils ont rédigé deux synthèses informatives individuellement ou en petit groupe de trois, sur Google Docs. Les textes rédigés en collaboration ont montré une meilleure sélection et organisation du contenu. Lors des échanges, les apprenants sont également arrivés à faire de nombreuses révisions. L'auteur explique que c'est grâce aux interactions qui ont permis la mise en commun des connaissances linguistiques et des ressources cognitives. Nous retrouvons des résultats similaires dans l'étude de Elola et Oskoz (2010). Effectivement, les auteurs ont voulu connaître les différences entre l'écriture collaborative et l'écriture individuelle, et comment les scripteurs abordent l'écriture collaborative en utilisant des outils en ligne. Ils ont également sondé les perceptions des participants sur l'écriture individuelle et collaborative, et le travail collaboratif réalisé avec l'utilisation d'outils en ligne. Les résultats de cette étude avec huit apprenants d'espagnol d'une université américaine ont montré que les interactions qui ont lieu entre les apprenants les aident à développer et à améliorer le contenu, la structure et l'organisation de leurs textes. Tous les apprenants ont indiqué dans un questionnaire post-tâche que la qualité globale de leur travail s'est améliorée lorsqu'ils ont travaillé en collaboration, et les auteurs ont conclu en affirmant que lorsqu'ils travaillent ensemble, les apprenants réalisent ensemble une performance qui dépasse leurs compétences individuelles.

Pour ce qui est de la précision linguistique, Fernández Dobao (2012) s'est intéressée au *language* qu'elle a opérationnalisé avec des ERLs afin d'examiner comment le nombre de participants impliqués dans une tâche d'écriture peut affecter la fréquence et la nature des ERLs, ainsi que la qualité du texte produit. L'étude a été menée avec 111 étudiants universitaires volontaires de 2e année d'espagnol LE. Parmi eux, 21 ont travaillé individuellement, 30 en dyades et 60 en groupes de quatre. Le nombre de participants a eu un effet positif sur la fréquence et la résolution des ERLs. Dans l'ensemble, les apprenants travaillant en groupe de quatre ont mieux réussi à résoudre

les ERLs. L'auteure a conclu que l'écriture collaborative est bénéfique pour les apprenants, et qu'elle a un impact positif sur le dialogue collaboratif. De plus, elle permet une meilleure précision grammaticale et lexicale, car les apprenants ont accès à davantage de ressources linguistiques.

Nous avons vu que l'écriture collaborative favorise le dialogue entre les pairs, ce qui est un atout autant pour la rédaction que pour le développement des compétences linguistiques. L'interaction permet aux apprenants de mettre en commun leurs ressources linguistiques par le biais d'ERLs (Strobl, 2014), ce qui améliore nettement la qualité de leurs textes, notamment en ce qui concerne la précision linguistique (Fernández Dobao, 2012), mais également sur le plan du contenu et de l'organisation (Elola et Oskoz, 2010). Nous allons maintenant étudier la médiation par les langues dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage d'une L2. Nous verrons d'abord le rôle de la L1 dans l'apprentissage d'une L2, puis nous ferons état de la recherche sur le recours aux diverses langues dans ce domaine.

2.3 La médiation par les langues : le recours aux langues du répertoire langagier d'apprenants de L2

Comme relaté dans la section 2.1, les langues premières et additionnelles servent d'outils symboliques qui permettent le développement des fonctions mentales supérieures, y compris le développement de la L2 (Lantolf, 2011). Les auteurs qui s'appuient sur la théorie socioculturelle s'accordent sur le fait que la L1 a sa place dans le contexte d'apprentissage d'une L2, car c'est un outil qui sert des fonctions cognitives, sociales et affectives essentielles pour le bon apprentissage de la L2 (DiCamilla et Antón, 2012 ; Swain et Watanabe, 2012). En effet, « la L1 joue un rôle crucial qui va bien plus loin que le simple transfert linguistique, car elle permettrait, entre autres, d'aller chercher des informations pertinentes pour s'exprimer dans la L2 » (DiCamilla et Antón, 2012, p. 162, traduction libre). Plus particulièrement, en utilisant la L1, les

apprenants peuvent « plus facilement focaliser leur attention, organiser leurs pensées et apprendre de nouvelles définitions » (Swain et Lapkin, 2013, p. 106, traduction libre). En somme, la L1 permet aux apprenants de mieux véhiculer leurs idées dans la L2. Nous ferons maintenant état de la recherche en L2 sur le sujet.

De nombreuses études ont été menées avec des apprenants d'une L2 afin d'étudier les fonctions de la L1 lors d'une tâche d'écriture. Par exemple, Storch et Wigglesworth (2003) voulaient savoir si, pendant la réalisation de tâches d'écriture collaborative, des étudiants universitaires d'anglais L2 avaient eu recours à leur L1, quelles fonctions avaient servi la L1, et ce que pensaient les apprenants sur l'utilisation de leur L1. En tout, 24 étudiants, regroupés en 12 dyades, se sont portés volontaires pour compléter une tâche de reconstruction et une courte tâche de composition pendant lesquelles ils étaient enregistrés. Les résultats ont montré que l'utilisation de la L1 partagée par les étudiants a été minimale et qu'elle a servi des fonctions diverses, telles que clarifier et organiser la tâche, mais également résoudre des problèmes de vocabulaire, de définitions et discuter des structures grammaticales à utiliser. Les étudiants ont admis s'être moins servis de leur L1 pour ne pas être ralentis dans l'exécution des tâches et pour se servir un maximum de leur L2 pour optimiser leur apprentissage. Toujours en lien avec la collaboration, Storch et Aldosari (2010) ont observé la quantité de L1 utilisée par 36 apprenants d'anglais LE qui travaillent en dyades, et la fonction qu'elle servait pendant leurs interactions lors de la réalisation de tâches d'écriture collaboratives. Les fonctions étaient identifiées au préalable, à savoir la gestion de tâche, la génération d'idées, les réflexions grammaticales, les réflexions liées au vocabulaire et les réflexions mécaniques (la ponctuation et l'orthographe, entre autres). L'utilisation de la L1 (en termes de mots et de tours de paroles) a été plutôt limitée dans les tâches écrites. Elle a toutefois été utilisée, notamment pour la gestion de tâche, ce qui lui vaut un statut d'outil social qui maintient la relation que forment les pairs. L'étude a également démontré que la L1 sert des fonctions cognitives et pédagogiques importantes. En effet, les auteurs soutiennent que plus la tâche est difficile, plus les

apprenants – et notamment les moins compétents – doivent utiliser toutes les ressources dont ils disposent pour la compléter.

Dans le contexte espagnol, Murphy et Roca de Larios (2010) se sont intéressés au rôle de la L1 au niveau de la recherche des mots. Les sept participants hispanophones de niveau avancé d'anglais ont réalisé deux tâches d'écriture, une narrative et une argumentative. Pour explorer le rôle de la L1 lors de ces tâches, les chercheurs ont utilisé le protocole du *think-aloud* (qui consiste à dire à voix haute ce que l'on fait pendant la réalisation d'une tâche). Les résultats ont indiqué que l'utilisation de la L1 reste fréquente, malgré le niveau avancé des participants et que cette utilisation dépend, entre autres, de la difficulté de la tâche. Les chercheurs précisent que la L1 est utilisée pour évaluer l'exactitude et la pertinence des mots. En effet, la L1 aide les apprenants à compenser leur manque d'accès à des connaissances linguistiques pertinentes en L2, mais ils s'en servent aussi comme stratégie pour résoudre les problèmes liés aux idées et au discours rencontrés lors de la formulation de leurs textes. Enfin, la L1 a été utilisée pour se questionner soi-même sur ces mots et pour la production du pré-texte, soit le fait de générer des morceaux de texte de différentes tailles qui doivent ensuite être convertis en L2.

Les études recensées nous ont montré que s'appuyer sur la L1 est positif, même si elle est utilisée à moindre mesure par rapport à la langue cible, puisqu'elle sert d'importantes fonctions cognitives et sociales favorisant l'apprentissage de la langue cible. Toutefois, ces études ont été effectuées dans le cadre de recherches en enseignement et apprentissage d'une L2, dont la plupart avec des apprenants intermédiaires. Lorsqu'il s'agit d'apprenants qui parlent plus de deux langues, le répertoire langagier de ces apprenants s'agrandit, et ces derniers peuvent s'appuyer sur davantage de langues. La prochaine section explorera les apprenants d'une L3/n, un profil attirant de plus en plus l'attention des chercheurs en didactique des langues. Nous ferons maintenant état de la recherche dans le domaine de l'enseignement et de

l'apprentissage d'une L3/n, en portant une attention particulière au profil des apprenants multilingues, puis en faisant la recension des études sur le recours aux langues des apprenants multilingues pendant la réalisation de tâches d'écriture.

2.4 Les apprenants multilingues

La recherche dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage d'une L2 fait souvent référence à tout apprenant d'une langue qui n'est pas sa langue maternelle comme un apprenant d'une L2, sans tenir compte du répertoire complet des apprenants (Hammarberg, 2010). Bien que l'intérêt envers les locuteurs d'une L3/n soit plus récent, les études dans ce domaine émergent (Cenoz et Gorter, 2011 ; De Angelis, 2007) et le terme L3/n est, par conséquent, de plus en plus défini. Ainsi, nous avons retenu la définition de De Angelis (2007) qui soutient que l'apprentissage d'une L3/n renvoie à toutes les langues que l'apprenant a apprises après la L2. Les apprenants multilingues ayant appris une seconde langue après avoir acquis la L1 auraient plus d'expériences d'apprentissage d'une langue, et donc plus de facilité pour apprendre une langue additionnelle (Haukås, 2015). Cette facilité se traduit notamment par une conscience métalinguistique plus poussée (Moore, 2006). Il est donc important de distinguer un apprenant monolingue qui apprend une première L2 d'un apprenant qui a déjà des compétences bilingues qui apprend une L3/n. Nous étudierons ainsi le profil si particulier des apprenants multilingues dans la prochaine section.

2.4.1 Les apprenants multilingues : un profil singulier

Les études portant sur les apprenants d'une L3/n, à l'oral et à l'écrit, montrent qu'ils ont une conscience métalinguistique plus développée qu'un apprenant d'une L2, celle-ci étant « la capacité de manipuler des caractéristiques, des règles ou des données linguistiques et de réfléchir sur celles-ci » (Rutgers et Evans, 2017, p. 789, traduction libre). Cette conscience des langues qu'ils ont, grâce à leur répertoire, les aiderait à

apprendre plus facilement un nouveau système langagier (Bono, 2007 ; Bono et Stratilaki, 2009 ; Cenoz, 2013 ; Rutgers et Evans, 2017). Il a été observé que les apprenants multilingues ont également recours à un plus grand nombre de stratégies, et ce, plus fréquemment que les apprenants de L2 (Kemp, 2007). Par exemple, l'expérience des différents systèmes grammaticaux des multilingues leur permettrait d'internaliser la forme grammaticale dans une nouvelle langue plus rapidement par rapport aux apprenants ayant moins d'expériences (Kemp, 2007). Cependant, cet atout n'est pas toujours documenté (Haukås, 2015).

Les apprenants multilingues ont une plus grande accessibilité à certaines ressources pour faciliter la communication, telle que la possibilité de recourir à toutes les langues qu'ils connaissent pour réaliser des tâches orales ou écrites (Boksay Pap, 2016 ; Cenoz et Gorter, 2011 ; Payant, 2015 ; Payant et Kim, 2015 ; Tullock et Fernández-Villanueva, 2013). En effet, ils peuvent s'appuyer sur leur répertoire complet pour servir leur objectif communicatif (Boksay Pap, 2016 ; Cenoz et Gorter, 2011 ; Payant et Kim, 2015), et combiner différentes langues pendant leurs interactions (Cenoz et Gorter, 2011 ; Tullock et Fernández-Villanueva, 2013). Néanmoins, comme l'ont précisé certains auteurs, ils ne font pas obligatoirement appel aux mêmes langues : ils peuvent recourir à leur L1, mais également à leur L2 (Cenoz et Gorter, 2011).

2.4.2 Le recours aux langues du répertoire langagier d'apprenants d'une L3/n lors de tâches d'écriture collaborative

L'étude de Cenoz et Gorter (2011) a exploré le développement des compétences scripturales de 165 apprenants multilingues à l'école secondaire ayant trois langues dans leur répertoire : le basque, l'espagnol et l'anglais. Les participants ont rédigé trois compositions à l'école, une dans chaque langue. Les auteurs ont relevé plusieurs recours aux langues, de la L1 (espagnol) à la L2 (basque), mais également de la L1 à la L3 (anglais), et de la L3 vers la L1. Cette multidirectionnalité est fréquente dans les tâches d'écriture avec des apprenants multilingues. Les transferts de la L1 vers la L2

sont les plus courants, et se justifient ici au vu de leur faible niveau d'anglais, mais cette multidirectionnalité se traduit également par le fait que les scripteurs pensent que certains termes correspondent plus à leur situation de communication que d'autres. D'une manière générale, l'utilisation des ressources du répertoire langagier des apprenants multilingues sert leurs objectifs de communication. De la même manière, Kobayashi et Rinnert (2013) ont mené une étude de cas longitudinale de deux ans et demi avec une participante de L1 japonais, L2 anglais et L3 chinois dans le but d'étudier le développement de la compétence scripturale. La participante devait écrire trois textes argumentatifs, un dans chaque langue. Les résultats ont montré que des interactions multidirectionnelles ont lieu entre les langues, des interactions qui sont influencées par la compétence dans chaque langue, le total des connaissances acquises en écriture, ainsi que par les perceptions de l'écriture dans chaque langue.

En visant plus spécifiquement le lexique, Tullock et Fernández-Villanueva (2013) ont étudié la manière dont 10 apprenants multilingues dans une école secondaire en Espagne se servent de leur répertoire langagier pour résoudre des problèmes lexicaux lorsqu'ils réalisent une tâche écrite dans leur L4, l'anglais. Les résultats ont démontré que les apprenants se servent de toutes les langues apprises antérieurement, bien qu'une majorité préfère utiliser sa L1. Les participants dont la L1 est l'allemand ont rencontré moins de difficultés au niveau lexical par rapport à ceux dont la L1, l'espagnol, est plus éloignée de la langue cible. Enfin, les raisons principales pour lesquelles les langues antérieures ont été utilisées sont pour la pré-écriture et pour combler les écarts linguistiques dans la langue cible. Cependant, les langues sont utilisées de différentes manières pour chacun, en fonction de leurs différences individuelles, telles que la motivation et l'engagement dans la tâche proposée, par exemple.

Pour ce qui est de l'étude des fonctions des langues, Boksay Pap (2016) s'est intéressée à la manière dont les langues antérieures sont utilisées à l'écrit par 12 apprenants bilingues dans deux écoles secondaires en Europe de l'Est qui apprennent l'anglais L3.

Les résultats ont permis d'affirmer que les participants font autant appel à leur L1 qu'à leur L2 pendant la réalisation de la tâche, mais pour différentes fonctions. La L1 est utilisée pour lire les instructions, fixer des objectifs et expliquer les décisions prises, alors que la L2 est plus utilisée comme langue de soutien linguistique. De même, Payant et Kim (2015) ont étudié les fonctions de médiation spécifiques des langues de quatre apprenants de français L3 dans une université au Mexique pendant une tâche écrite collaborative. Les résultats ont montré que, pendant cette tâche en dyades, la médiation dans la L3 était plus forte, suivie par la L1. La L3 est surtout utilisée par les apprenants pour parler du contenu et de la signification de leur texte (fonction métacognitive). Par ailleurs, la L1 est plutôt utilisée pour les discussions sur la tâche, comme prendre contrôle de la tâche ou négocier ses responsabilités (fonctions cognitives et sociales). De leur côté, Kim et *al.* (2020) ont examiné l'occurrence de la L1 et de la L2 pendant l'exécution de tâches d'écriture collaborative chez quatre apprenants débutants de coréen L3. Plus particulièrement, ils voulaient savoir quelles langues étaient utilisées pendant la réalisation de six tâches d'écriture collaborative, les fonctions qu'elles servaient et comment les apprenants ont perçu le recours aux langues pendant ces tâches lors d'une entrevue semi-dirigée. Les résultats ont indiqué que les dyades ont tiré profit de leur répertoire langagier pendant les tâches, mais pas de la même façon: alors qu'une dyade a eu principalement recours à la L1, l'autre a davantage utilisé la L2 et la L3. Ces mêmes langues ont servi la plupart des fonctions, soient la gestion de la tâche, la clarification de la tâche, la gestion du contenu, les questions en lien avec la langue (vocabulaire, grammaire, mécanique) et la performance de la tâche, bien que les questions en lien avec la langue étaient davantage représentées. Enfin, les apprenants multilingues ont affirmé que divers facteurs tels que les niveaux de compétence et la distance perçue entre les langues ont eu une incidence sur leurs choix linguistiques lors de la réalisation des tâches collaboratives.

2.4.3 Les taxonomies des fonctions des langues lors de tâches d'écriture collaboratives

Nous avons fait état, dans la section précédente, de plusieurs études qui visaient spécifiquement les fonctions des langues lors de l'accomplissement de tâches collaboratives par des apprenants d'une L3/n. Le tableau 2.1 ci-dessous nous donne une vue d'ensemble des taxonomies des fonctions adoptées par différents auteurs des études recensées précédemment.

Tableau 2.1 : Les taxonomies des fonctions des langues adoptées par différents auteurs lors de tâches d'écriture collaboratives en L3/n

Études	Fonctions principales des langues	Définitions
Payant et Kim (2015)	Langue	Quand les apprenants délibéraient au niveau de la grammaire, du vocabulaire et de la phrase.
	Contenu et signification	Quand les apprenants généraient des idées, posaient des questions sur ces idées et les évaluaient.
	Tâche	Quand les apprenants discutaient sur les instructions de la tâche, les lisaient à voix haute ou évaluaient leur texte.
Kim et al. (2020)	Gestion de la tâche	Discussions sur comment la tâche doit être accomplie ou comment le texte doit être écrit et structuré.
	Clarification de la tâche	Discussion sur la signification des consignes.
	Gestion du contenu	Quand la langue a été utilisée pour générer ou commenter des idées générées.
	Délibérations sur le vocabulaire	Quand la langue a été utilisée pour discuter de la signification des mots et des phrases, de la recherche et du choix des mots.
	Délibérations sur la grammaire	Quand la langue a été utilisée pour discuter de la morphosyntaxe et de la structure du texte.

Délibérations sur la mécanique

Quand la langue a été utilisée pour discuter de la ponctuation, de l'orthographe et de la prononciation.

Performance de la tâche

Production dans la langue cible, y compris des répétitions de la production écrite et des autocorrections ou des refontes sans autre discussion de l'erreur.

Nous pouvons constater que les catégories de fonction liées à la tâche et à la langue sont présentes dans toutes les études. Nous ferons référence à ces taxonomies dans notre méthodologie, dans la section 3.7. Nous résumerons maintenant les études menées dans le domaine de l'apprentissage et l'enseignement d'une L3/n.

2.4.4 Synthèse des recensions des écrits dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage d'une L3/n

Les recherches dans le domaine de l'écriture en L3/n nous ont montré que les apprenants multilingues tirent profit des langues de leur répertoire lorsqu'ils doivent réaliser une tâche d'écriture. La L1 exerce généralement des fonctions cognitives et sociales (Boksay Pap, 2016 ; Payant et Kim, 2015). En effet, les apprenants multilingues l'utilisent pour discuter de tout ce qui est lié à la tâche, mais aussi pour combler le manque de connaissances dans la langue cible, et plus particulièrement le lexique. Cela arrive surtout lorsque la L1 et la langue cible sont linguistiquement proches (Tulloch et Fernández-Villanueva, 2013). Par ailleurs, lorsqu'elle est utilisée, la L2 se trouve être une langue de soutien linguistique aux apprenants, notamment lorsque certains termes et expressions ne sont pas à la disposition immédiate des apprenants (Boksay Pap, 2016). Enfin, la L3 est surtout utilisée pour réaliser la tâche, et plus particulièrement pour discuter du contenu, ce qui lui vaut une fonction métacognitive. Cependant, nous avons constaté que le recours aux langues pendant une tâche d'écriture dépend de divers facteurs, tels que l'intention de communication (Cenoz et Gorter, 2011), ou encore le niveau de compétence dans chaque langue (Kim *et al.*, 2020 ; Kobayashi et Rinnert, 2013). Ainsi, nous énoncerons nos questions de recherche dans la prochaine section.

2.5 Questions de recherche

Question de recherche 1 : Quelles langues du répertoire des apprenants de français L3/n sont utilisées pendant une tâche d'écriture collaborative (rédaction et révision) et dans quelles proportions?

Question de recherche 2 : Quelles sont les fonctions principales que servent chacune des langues du répertoire langagier d'apprenants du français L3/n pendant une tâche d'écriture collaborative (rédaction et révision)?

Question de recherche 3 : Que pensent les apprenants de français L3/n du libre recours aux langues de leur répertoire langagier lors d'une tâche d'écriture collaborative en français?

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous expliquerons la méthodologie qui a été mise en place pour mener notre étude. Ainsi, nous commencerons par présenter le type de recherche dont il s'agit (3.1), le recrutement des participants (3.2) et les participants (3.3). Nous décrirons ensuite le contexte de notre recherche (3.4), ainsi que les instruments qui ont été utilisés pour la collecte de données (3.5). Dans la section suivante, nous expliquerons le déroulement de la recherche (3.6), et la méthode d'analyse des données (3.7). Enfin, nous conclurons ce chapitre avec les considérations éthiques de cette étude (3.8).

3.1 Type de recherche

Pour mener à bien cette étude, nous avons préconisé une étude descriptive, car elle permet de décrire des phénomènes peu connus et d'en faciliter la compréhension (Fortin et Gagnon, 2016). Ce choix d'étude s'explique par notre volonté d'approfondir les recherches dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage d'une L3/n, en visant particulièrement des apprenants avancés de français L3/n, afin de savoir quelles langues de leur répertoire sont utilisées lorsqu'ils doivent accomplir une tâche de rédaction collaborative en français L3/n. Pour atteindre cet objectif, nous avons opté pour une méthodologie mixte, en nous appuyant sur des données quantitatives descriptives, pour décrire le phénomène, et qualitatives pour relater leurs expériences.

3.2 Recrutement des participants

Pour mener cette étude, la chercheuse avait prévu de recruter les participants par le biais d'écoles de langues dans le centre-ville de Montréal, mais à cause de la COVID-19, cela n'a pas pu se produire. La chercheuse a donc opté pour un échantillonnage non probabiliste intentionnel, qui consiste à choisir les participants sur la base de critères précis pour que les données recueillies soient représentatives du phénomène étudié (Fortin et Gagnon, p.271). Elle a fait savoir à des collègues enseignants de français L2 et d'espagnol L2 qu'elle cherchait à recruter des participants, et une enseignante a manifesté son intérêt. Pour ce qui est des autres participants, ils ont été recrutés via une université francophone de Montréal. La chercheuse a fait savoir à une professeure qu'elle souhaiterait recruter des participants pour son étude. La professeure lui a donc communiqué une liste d'étudiants (anciens et actuels) qui pourraient être intéressés à participer. La chercheuse a envoyé un courriel commun à tous ces étudiants en leur proposant de participer à l'étude et trois ont manifesté leur intérêt. La chercheuse a ensuite fait parvenir un formulaire de consentement par courriel aux quatre intéressés (Annexe A). Le formulaire spécifiait qu'il fallait que les participants aient un niveau en français intermédiaire ou avancé, et présentait toutes les modalités de l'étude, ainsi que la demande de permission d'être enregistré pendant la réalisation de la tâche d'écriture collaborative et le groupe de discussion. C'est une fois que la chercheuse a reçu les formulaires signés, toujours par courriel, qu'elle a contacté les participants volontaires par courriel pour convenir d'un jour et d'une heure pour se rencontrer sur Zoom. Elle en a également profité pour leur envoyer le lien du questionnaire sociodémographique afin qu'ils le remplissent.

3.3 Participants

Nous avons recruté quatre participants pour qui le français était leur L3/n, sur une base de volontariat. Nos participants étaient donc des apprenants adultes (âgés de plus de 18 ans) de français L3/n qui ont tous pris des cours de français au Québec et avaient un niveau intermédiaire/ avancé en français, conformément au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) (2001). Les participants ont déclaré avoir un de ces deux niveaux lors de la signature du formulaire de consentement. Pour effectuer les tâches de rédaction et de révision collaboratives de l'étude, il était nécessaire que les participants de chaque dyade partagent le même répertoire langagier, c'est-à-dire qu'ils connaissent à des degrés divers les mêmes langues, dans ce cas précis, l'espagnol, l'anglais et le français. Nous allons maintenant présenter en détail les participants de cette étude. Nous avons modifié leurs prénoms par des pseudonymes pour conserver leur anonymat.

Édith et Éliisa, constituant notre première dyade, sont deux hispanophones établies au Québec depuis plus de 5 ans. Édith a immigré au Québec pour des raisons familiales il y a plus de cinq ans, et est maintenant citoyenne canadienne. Elle parle trois langues couramment: l'espagnol, l'anglais et le français. Elle a étudié le français pendant cinq ans en Colombie et a continué de le perfectionner ici, au Québec, pendant quatre ans. Elle a également suivi des cours dans une université francophone pour perfectionner sa formation en didactique des langues et son français. Toutefois, elle a mentionné ne pas parler en français sur son lieu de travail où elle parle anglais. En tant qu'enseignante d'anglais langue seconde à Montréal, et formée en didactique des langues, elle a un regard critique sur l'utilisation de celles-ci ainsi que sur les méthodes d'enseignement. Enfin, dans le questionnaire sociodémographique, Édith a estimé son niveau de langue parlée et écrite en français à 3/5 (1 étant faible, 3 étant moyen et 5 étant fort).

Élisa, par ailleurs, est venue au Québec pour le travail il y a plus de cinq ans. Elle parle les trois mêmes langues qu'Édith, l'espagnol, le français et l'anglais. Elle a appris le français pendant un peu plus de huit ans au Mexique et a pris des cours de perfectionnement au Québec pendant six mois. En tant qu'enseignante d'espagnol langue seconde, elle a également été formée en didactique des langues. Dans le questionnaire sociodémographique, Élisa a estimé son niveau de langue parlée et écrite en français à 4/5. Son niveau avancé en français est également dû au fait qu'elle l'utilise de manière régulière sur son lieu de travail, dans une école de langues dans le centre-ville de Montréal.

Félix et Javier, notre deuxième dyade, sont deux hispanophones établis au Québec depuis un peu moins de quatre ans. Félix est venu au Québec pour les études. Il était psychologue chercheur dans son pays. Il parle quatre langues: l'espagnol, l'anglais, le portugais brésilien et le français, et a appris le français pendant un an au Chili, son pays natal, puis deux ans au Canada. Il utilise le français régulièrement sur son lieu de travail, qui est une université francophone au Québec où il fait présentement son doctorat à la faculté des sciences humaines. Cela explique son niveau avancé en français autant à l'oral qu'à l'écrit. Dans le questionnaire sociodémographique, il a estimé son niveau de langue parlée à 4/5 et son niveau de langue écrite à 3/5.

De son côté, Javier est arrivé au Québec pour les études, d'une part, et pour des raisons familiales, d'autre part. Il parle trois langues, l'espagnol, l'anglais et le français. Il a appris le français six mois en Colombie, puis a continué de l'apprendre pendant trois ans au Canada. Il était ingénieur chimique dans son pays. Comme Félix, son niveau en français écrit et oral est avancé, car il utilise cette langue régulièrement sur son lieu de travail. En effet, lui aussi effectue un doctorat dans une université francophone, au Québec. Enfin, dans le questionnaire sociodémographique, il a estimé son niveau de langue parlée et écrite en français à 4/5.

Nous avons approché ces participants notamment pour leurs expériences uniques. Édith et Éliisa sont deux enseignantes d'anglais et d'espagnol, respectivement. Leur formation en didactique des langues les dote d'outils importants, tels qu'une connaissance approfondie des méthodes d'enseignement, ainsi que d'un niveau de conscience élevé sur ce que représente l'apprentissage d'une langue seconde/ étrangère. De leur côté, Félix et Javier sont deux doctorants qui travaillent dans des universités francophones québécoises. Eux aussi disposent d'un niveau de conscience élevé concernant l'apprentissage d'une langue puisqu'ils ont atteint un niveau de français suffisamment avancé pour pouvoir effectuer leur doctorat en français. De plus, les exigences de leur travail de recherche impliquent une réflexion plus approfondie et un haut niveau d'écriture académique.

3.4 Contexte de la recherche

La recherche s'est déroulée à Montréal, au Québec, qui reflète un contexte particulier de l'apprentissage du français. Dans le contexte de la pandémie liée à la COVID-19, nous avons dû réaliser la collecte de données à distance puisque les mesures sanitaires en vigueur au moment de réaliser l'étude ne nous permettaient pas de nous réunir en présentiel. Ainsi, les apprenants et la chercheuse se sont réunis sur Zoom, de chez eux, pendant une période de 2 heures et 40 minutes. Les participants devaient dans un premier temps rédiger un texte collaboratif argumentatif, puis, dans un second temps, le réviser à l'aide des corrections suggérées par la chercheuse. Dans un troisième et dernier temps, la chercheuse a posé des questions aux apprenants dans le cadre du groupe de discussion, afin de connaître leurs perceptions sur les langues utilisées pendant cette tâche d'écriture collaborative. Pour faciliter la rédaction collaborative, nous avons utilisé la plateforme Google qui a permis de mieux tracer les modifications effectuées pendant les tâches de rédaction et de révision collaboratives.

3.5 Instruments de collecte de données

Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons préconisé une tâche de rédaction et de révision collaborative, et un groupe de discussion. Nous avons également soumis un questionnaire sociodémographique aux participants afin d'établir leur profil.

3.5.1 Les tâches de rédaction et de révision collaboratives

Les participants ont planifié et rédigé un texte collaboratif en utilisant un document partagé avec la plateforme Google, les obligeant ainsi à verbaliser leurs idées. Les consignes de la tâche présentaient d'abord le scénario (Annexe B): les participants devaient présenter des arguments en faveur ou contre l'apprentissage obligatoire du français pour viser une meilleure intégration des immigrants au Québec. Ils avaient une heure pour produire un texte collaboratif d'environ 300 mots. Ensuite, une section des consignes expliquait comment le texte argumentatif devait être organisé, c'est-à-dire qu'il devait comporter une introduction, trois arguments à développer et une conclusion, et une organisation du temps leur était suggérée. Des conseils pour mener à bien cette tâche collaborative leur ont également été fournis, en particulier l'indication qu'ils pouvaient se servir de n'importe quelle langue de leur répertoire pour discuter avec leur partenaire, et qu'ils pouvaient utiliser des ressources en ligne tels que DeepL, Linguee et le dictionnaire français Larousse.

Nous avons enregistré les interactions des apprenants afin d'observer et analyser les langues utilisées pendant la tâche et les fonctions qu'elles ont servies. Le choix du texte argumentatif est qu'il est plus complexe qu'une simple description ou qu'une écriture libre et aussi parce qu'il est cognitivement plus exigeant (Wang et Wen, 2002), ce qui mènerait les apprenants à aller puiser dans leur répertoire langagier (Storch et

Wigglesworth, 2003 ; Zhang, 2018). De plus, le texte argumentatif est peu étudié dans le domaine de l'écriture collaborative (Zhang, 2018, p. 4, traduction libre).

Après cette première rédaction, une pause de 15 minutes leur était allouée, moment pendant lequel la chercheuse a téléchargé le texte des participants et y a fourni une rétroaction. La chercheuse avait choisi trois éléments à corriger : la grammaire, le lexique et la syntaxe, et avait surligné un maximum de six erreurs puisqu'ils ne disposaient que de 20 minutes. Pour s'assurer que les participants allaient discuter des erreurs, la chercheuse a fourni une rétroaction corrective indirecte avec un indice métalinguistique : les erreurs étaient surlignées et un commentaire les dirigeant vers une autocorrection était donné chaque fois. Ce choix de rétroaction avait pour objectif d' « inciter les participants à s'autocorriger par la voie de commentaires, de questions ou d'autres techniques » (Guénette et Jean, 2012, p. 4).

La seconde partie de la tâche, à la suite de la tâche de rédaction, consistait à ce que chaque dyade révise son texte, après une courte pause allouée aux participants et moment pendant lequel la chercheuse a corrigé leur texte. Les consignes de cette tâche de révision expliquaient aux participants que la chercheuse a suggéré des corrections – surlignées dans un code de couleur – sur leur texte, et qu'ils devaient les corriger (Annexe C). Les consignes consistaient notamment à leur rappeler qu'ils pouvaient se servir de n'importe quelle langue de leur répertoire pour discuter des corrections à apporter au texte et qu'ils pouvaient utiliser les mêmes ressources en ligne que celles de la tâche de rédaction. Les participants avaient ainsi 20 minutes pour discuter des rétroactions apportées par la chercheuse afin de réviser leur texte. Nous avons une nouvelle fois enregistré toutes les interactions produites lors de cette tâche de révision.

Cela nous a permis d'observer, une seconde fois, les langues qu'ils ont utilisées lors de ce processus de rédaction et les fonctions qu'elles ont servies. Le choix des deux étapes de cette tâche d'écriture collaborative s'explique par le fait que nous voulions observer

si la tâche de rédaction et la tâche de révision allaient avoir une influence sur les langues utilisées et leurs fonctions. Par exemple, dans l'étude menée par Wang et Wen (2002), les auteurs ont montré que pendant une tâche d'écriture collaborative en L2, les apprenants se sont davantage servis de leur L2 lors de la rédaction, car cette langue était plus liée à la production textuelle. Cependant, la L1 a été davantage utilisée pour la révision, du fait que cette étape était moins liée à la production textuelle. De plus, en proposant la tâche de rédaction collaborative, nous pensions que les dyades parleraient plus du contenu, et de la même manière, en proposant une tâche de révision collaborative, nous imaginions que les participants discuteraient davantage de la langue.

Pour réaliser ces tâches, les participants avaient à leur disposition divers outils technologiques, le premier étant le traducteur en ligne DeepL.com. Ce traducteur en ligne est un outil efficace, en ce qu'il permet de traduire des mots et des paragraphes d'une langue à une autre avec une grande précision. Le second outil, Linguee.com, est un dictionnaire bilingue pour un certain nombre de paires de langues qui permet de chercher des mots et des expressions en contexte. Enfin, le troisième outil suggéré était le dictionnaire de langue française en ligne, Larousse.fr. Le choix du dictionnaire était motivé par le fait que les participants pouvaient autant y trouver des définitions que des synonymes. Ces trois outils étaient mentionnés dans les consignes de la tâche de rédaction et de révision collaborative.

3.5.2 Groupe de discussion

Pour répondre à notre 3^e question de recherche, nous avons invité les apprenants à participer à un groupe de discussion dans leur dyade respective, à la suite de la tâche de révision collaborative. Cette approche qualitative promeut la spontanéité des interactions entre les participants (Fortin et Gagnon, 2016). Lors du groupe de discussion (Annexe D), nous avons sondé les perceptions des participants sur les langues utilisées pendant la tâche de rédaction et de révision. Les questions cherchaient

à mieux comprendre les fonctions des langues utilisées et d'en savoir plus sur ce que les participants pensent du recours aux langues.

3.5.3 Questionnaire

Afin d'établir le profil de nos participants, nous avons modifié le questionnaire de Gunnarsson *et al.* (2015). Nous avons ainsi organisé le questionnaire en deux parties (Annexe E) ; la première partie avait pour objectif de recueillir des informations démographiques afin de dresser un portrait des participants, puis la seconde partie visait à en savoir davantage sur le parcours linguistique des participants, et notamment sur les contextes d'apprentissage des langues et le degré de maîtrise de celles-ci. Sur les 18 questions posées, 12 étaient obligatoires, car elles relevaient d'une situation commune aux participants de L3/n. Lorsque les participants avaient plus de trois langues dans leur répertoire, ils pouvaient apporter des précisions et s'ils mentionnaient qu'ils avaient vécu dans un autre pays que le Canada, des questions en plus leur étaient posées. Les questions étaient des réponses ouvertes, à choix unique, à choix multiples, ainsi que des grilles de cases à cocher.

3.6 Déroulement de la recherche

La recherche s'est déroulée pendant une rencontre en ligne d'une durée de 2 heures et 40 minutes, sur la plateforme Zoom (voir figure 3.1 ci-dessous). Les participants ont d'abord été accueillis par la chercheuse qui a présenté l'étude aux participants. À la suite des explications sur le déroulement de la rencontre et de l'étude, la chercheuse a confirmé avoir reçu par courriel le formulaire de consentement signé, et vu que le questionnaire sociodémographique a été rempli sur la plateforme Google Forms, dont le lien leur avait été soumis par courriel, avant la rencontre. La chercheuse a ensuite partagé un lien qui donnait accès aux consignes de la tâche de rédaction sur un Google

Doc en utilisant la fonction chat de la plateforme Zoom. Afin que les participants aient une meilleure compréhension de ce qui était attendu d'eux pour la réalisation de cette tâche, la chercheuse leur a montré une courte vidéo (4 minutes) sur l'écriture collaborative, qu'elle avait préparée avec des collègues de la maîtrise. La vidéo montrait deux étudiantes en train de planifier un texte de façon collaborative, en générant des idées et en réfléchissant à voix haute sur la syntaxe d'une phrase en français, en comparant avec leur L1.

À partir du document des consignes, ils pouvaient accéder à un autre Google Doc pour commencer leur tâche de rédaction. Lors de la rédaction, la chercheuse a enregistré les interactions des participants sur la plateforme Zoom. Elle a désactivé son micro et sa caméra, et a observé leur travail sans intervenir, sauf lorsque les participants ont rencontré un problème technique ou voulaient avoir une clarification sur la consigne, dans quel cas elle est intervenue rapidement. La tâche de rédaction a duré une heure.

Au retour de la pause, la chercheuse a partagé avec les participants, sur le clavardage de la plateforme Zoom, un lien vers les consignes de la tâche de révision sur un Google Doc. Ils pouvaient accéder à leur texte commenté grâce à un lien dans les consignes, toujours sur la plateforme Google. Les participants avaient 20 minutes pour réviser leur texte en collaboration, toujours en ligne, sur Zoom. L'enregistrement a repris et, une nouvelle fois, la chercheuse a désactivé son micro et sa caméra et n'est pas intervenue, jusqu'à ce qu'ils finissent la tâche. L'enregistrement a été arrêté à la fin de la tâche de révision.

À la suite de cette tâche de révision, les participants ont été interrogés, en dyades, dans le cadre du groupe de discussion (40 minutes). Le déroulement de la recherche est représenté dans la figure 3.1 ci-dessous, étape par étape.

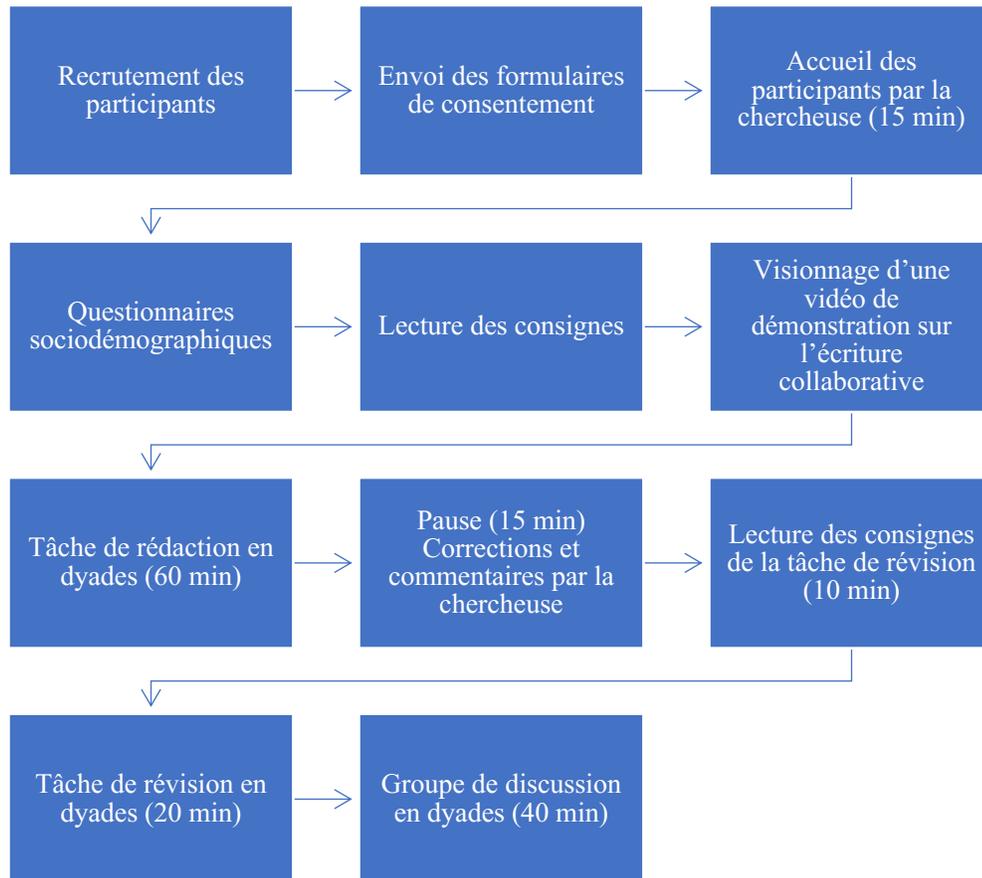


Figure 3.1. : Schéma du déroulement de la recherche

3.7 Méthode d'analyse

Pour répondre à notre première question de recherche, nous avons transcrit la majorité des interactions produites lors des tâches de rédaction pour identifier, de façon globale, les langues qui ont été utilisées. Pour les tours de parole en espagnol, la chercheuse a fait appel à une étudiante hispanophone qui a pu les transcrire et les traduire. Dans un premier temps, cela nous a permis de peindre un portrait général des langues utilisées lors de la rédaction. Dans un second temps, nous avons calculé la fréquence de

l'utilisation de chaque langue lors des interactions. Plus précisément, nous avons compté chaque mot produit dans les diverses langues. Dans ce contexte, un mot a été défini comme la plus petite unité prononcée et porteuse de sens (Kim *et al.*, 2020). Nous avons également identifié une catégorie « Autre » qui regroupe les noms de logiciels, de concepts ou encore d'universités (par exemple : UQAM, Bishop, Google Docs, etc.).

Pour répondre à notre deuxième question de recherche, nous avons adopté le tour de parole comme unité d'analyse, comme dans les études de Payant et Kim (2015) et de Storch et Aldosari (2010). Ensuite, nous avons adopté les taxonomies des fonctions des langues de Kim *et al.* (2020) et de Payant et Kim (2015), notamment les tours de parole en lien avec la tâche, le contenu et la langue. En effet, les tours de parole ont été codés en fonction de leurs fonctions spécifiques pour mieux analyser la médiation par les langues (Payant et Kim, 2015). La chercheuse a donc commencé par faire le codage de 200 tours de parole (75 %) pour la première dyade afin de s'assurer de la pertinence des codes. La chercheuse et sa directrice ont ensuite analysé et révisé 10% du codage de la première dyade : certaines catégories et sous-catégories ont été créées, telles que les catégories « social », « marqueurs de discours » et « métacommentaires », ainsi que les sous-catégories de cette dernière (métacommentaires liés à la tâche, à la langue et à l'écriture), la catégorie de la tâche a été clarifiée, et l'idée de langue dominante pour les tours de parole a été ajoutée. Puis, la chercheuse a terminé le codage de la première dyade et a demandé à deux pairs, eux aussi étudiants à la maîtrise en didactique des langues, de valider ses catégories en faisant l'inter-codage de 10% des tours de paroles de cette même dyade. Les taux d'accord s'élevaient à 85 % avec le premier pair, et à 87 % avec le second. Ils se sont ensuite réunis, ont comparé et discuté des catégories établies et clarifié certaines définitions de catégories.

Ainsi, dans notre étude, nous avons adopté six fonctions en lien avec la tâche, les marqueurs de discours, le contenu, la langue, les métacommentaires et le social. Chaque fonction et sa définition sont partagées dans le tableau 3.1.

Tableau 3.1. : Les catégories de fonctions des langues utilisées pendant les tâches de rédaction et de révision collaboratives.

Catégories de fonctions	Définitions
Tâche	Quand la langue a été utilisée pour discuter, clarifier et expliquer tout ce qui se rapporte à la réalisation de la tâche de rédaction et de révision (p. ex, les consignes, la relecture, la gestion du temps, etc.)
Marqueurs de discours	Énoncés d'un ou plusieurs mots comme des marqueurs qui renforcent ce que disait un pair et qui contribuent à faire avancer les tâches.
Contenu	Quand la langue a été utilisée pour générer des idées ou pour commenter et écrire les idées générées.
Langue	Quand la langue a été utilisée pour délibérer sur la grammaire, le vocabulaire ou la mécanique.
Métacommentaires	Quand la langue a été utilisée pour réfléchir et évaluer la tâche, le processus d'écriture et la langue.
Social	Établir une relation avec ses pairs (encouragements, montrer son accord/ désaccord avec ses idées et donner la parole).

Ces catégories ont elles-mêmes été divisées en sous-catégories. En effet, la chercheuse avait préalablement créé des sous-catégories pour faciliter l'analyse des fonctions des langues. Puis, ces sous-catégories ont été affinées pour arriver à une liste plus courte qui décrit au mieux nos données (Storch et Aldosari, 2010 ; Payant et Kim, 2015). Le tableau 3.2 ci-dessous montre les catégories principales auxquelles correspondent des sous-catégories, leurs définitions et des exemples. Les exemples sont rapportés tels quels. Ainsi, les exemples en espagnol sont accompagnés de leur traduction en français.

Tableau 3.2. : Les sous-catégories de fonctions des langues utilisées pendant les tâches de rédaction et de révision collaboratives

Fonctions	Sous-catégories	Définitions	Exemples
Tâche	Gestion de la tâche	La prise de décision sur comment la tâche devrait être accomplie, les commentaires sur sa gestion (temps, nombre de mots) et comment le texte doit être écrit et organisé.	« Ok... et pour commencer on doit décider si on est pour ou contre? Je pense? »
	Lecture des instructions	La lecture et la référence aux instructions de la tâche de rédaction/ tâche de révision.	« Ok...donc...ok « Le gouvernement Québécois dit qu'il est nécessaire pour les nouveaux arrivants d'apprendre le français pour viser une meilleure intégration au Québec, même s'ils parlent anglais. » ».
	Clarification de la tâche	Discussion sur la signification de la tâche et des instructions.	« D'accord mais je n'ai pas compris est-ce qu'on devait corriger seulement ce que Héloïse a souligné? »
	En lien avec les outils en ligne	Quand les participants ont eu recours aux ressources en ligne et/ ou qu'ils commentent leur efficacité et leur utilisation.	« On peut chercher en ligne aspect culturel comme sur Linguee? »
	Discussion sur l'informatique	Concerne les questions techniques (police, marges, commentaires sur l'écriture sur l'ordinateur et la plateforme utilisée).	« Elisa tu peux changer d'Arial au Times New Roman? » ; « Tu es dans le texte? Oui tu es là »
	Commentaire sur le processus de révision	Quand la langue a été utilisée pour commenter ce qui a été fait pendant la tâche de révision.	« Moi dans le texte j'ai trouvé les erreurs de grammaire que je fais tout le temps comme les possessifs »
	Performance de la tâche	Production cible en français incluant ce qu'ils sont en train d'écrire, les répétitions de la production écrite, les auto-corrections.	« Nous sommes d'accord avec cette déclaration pour trois raisons. Numéro 1... bon je ne sais pas si on peut commencer un texte comme ça. »
Marqueurs de discours	Progression de la tâche	Énoncés d'un ou plusieurs mots comme des marqueurs qui renforcent ce que disait un pair et contribuent à faire avancer les tâches.	« Ah ok. »; « Parfait. », « D'accord. »

Fonctions	Sous-catégories	Définitions	Exemples
Contenu	Contenu	Quand la langue a été utilisée pour générer des idées ou pour commenter et écrire les idées générées.	« Eh oui... moi je pense à quelque chose même si je suis d'accord avec la phrase... je me dis que surtout à Montréal il y a beaucoup de personnes qui ne parlent pas français je connais même des élèves internationaux par exemple à l'université de Montréal que c'est une université francophone qui étudient en anglais »
	Délibérations sur la grammaire	Délibérations pour discuter la morphosyntaxe (syntaxe, genre, nombre, conjugaisons, articles et prépositions) et la structure du texte.	« Ehm no... mais si vous voulez, non, ay... j'ai mis quelque chose que je n'avais bon... eh parce que le sujet c'est « on » mais c'est comme on peut faire ici ay...ce que je voudrais faire ici est de peut-être parler en pluriel... Nous... »
Langue	Délibérations sur le vocabulaire	Délibérations sur la signification des mots/phrases, recherche et choix des mots.	« Enfin? C'est comme <i>finalmente?</i> »
	Délibérations sur la mécanique	Délibérations pour discuter de la ponctuation, l'orthographe et la prononciation.	« Je ne peux pas mettre l'accent sur la a... je sais pas pourquoi »

Fonctions	Sous-catégories	Définitions	Exemples
Métacommentaires	Métacommentaire sur la langue	Les réflexions et les commentaires en lien avec les langues et les comparaisons faites entre les langues.	« Oui c'est parce que le français je crois- le français c'est un peu, c'est une langue qui a différence de l'espagnol le français est une langue qui ne peut pas effacer les pronoms ».
	Métacommentaire sur l'écriture	Les réflexions et les commentaires en lien avec les structures de phrases et la manière d'écrire en général.	« Il faut... je crois que nous maintenir dans le mental que c'est le sujet le verbe et le complément » « Pero, ¿sabes qué? Me gustó mucho trabajar en equipo, es muy bueno porque solo dos personas, pueden hacer más que una sola persona... siempre son dos ojos, dos oídos-, otro cerebro peensando, entonces, no es una sola mente. Entonces es muy interesante el ejercicio... hacerlo con los estudiantes... » (Mais, vous savez quoi ? J'ai vraiment aimé travailler en équipe, c'est très bien parce que seulement deux personnes peuvent faire plus qu'une seule personne... c'est toujours deux yeux, deux oreilles, un autre cerveau qui pense, donc ce n'est pas seulement un esprit. C'est donc un exercice très intéressant... de le faire avec les étudiants...)
	Métacommentaire sur la tâche	Les réflexions et les commentaires en lien avec la nature de la tâche de rédaction ou de révision.	« On est d'accord »; « Je comprends que tu parles espagnol probablement, non? »; « Qu'est-ce que tu en penses? »
Social	Social	Établir une relation avec ses pairs (encouragements, montrer son accord/	

désaccord avec ses idées et donner la
parole)

Après avoir identifié les fonctions pour chaque tour de parole, nous avons procédé à une analyse des langues utilisées pour les fonctions (question de recherche 2). Lorsqu'un tour de parole était en plusieurs langues, les mots ont été comptés par la chercheuse afin de savoir quelle langue était dominante, comme dans les études de Payant et Kim (2015) et de Kim et *al.* (2020). L'analyse a révélé cinq combinaisons des langues : français exclusif, français dominant sur l'espagnol (lorsque 50% des mots ou plus étaient en français dans un tour), espagnol exclusif, espagnol dominant sur le français (lorsque 50% des mots ou plus étaient en espagnol dans un tour) et français/espagnol/anglais. Le tableau 3.3. ci-dessous nous montre un tour de parole en français exclusif auquel est associée une fonction :

Tableau 3.3. : Un exemple de tour de parole en français exclusif lié au contenu.

Participant	Tour de parole	Fonction	Langue
Édith	Il nous manque un troisième argument de pourquoi on doit apprendre le français pour viser une meilleure intégration au Québec	Contenu	Français

Le tableau 3.4. représente un tour de parole en français exclusif auquel sont associées deux fonctions :

Tableau 3.4. : Un exemple de tour de parole monolingue en français exclusif lié à la fois à la tâche et au contenu.

Participant	Tour de parole	Fonction	Langue	Fonction	Langue
		1	1	2	2
Félix	<i>Oui finalement le français c'est-- apprendre le français c'est un avantage pour la réussite -- <u>on laisse tomber ça</u></i>	Contenu Italique	Français exclusif	Tâche Souligné	Français exclusif

Le tableau 3.5. rapporte cette fois un tour de parole en espagnol dominant et en français exclusif auquel sont associées deux fonctions: les délibérations sur la grammaire d'une part, et la fonction sociale, d'autre part :

Tableau 3.5. : Un exemple de tour de parole auquel sont associées plusieurs fonctions et plusieurs langues.

Participant	Tour de parole	Fonction	Langue	Fonction	Langue
		1	1	2	2
Édith	<i>Ok pour moi le conditionnel est difficile en français -- <u>mais je crois que tu m'as bien compris</u>-- si je ne connais pas- si vous n'auriez pas - je ne sais pas comment le dire en espagnol</i>	Gram- maire	Espagnol dominant	Social Souligné	Français exclusif
		Italique			

Note : le texte en gras est une traduction de l'espagnol.

Pour répondre à la troisième question de recherche, les participants ont participé à un groupe de discussion afin d'en savoir davantage sur leurs opinions sur le recours aux langues pendant une tâche d'écriture. Nous avons transcrit toutes les interactions produites lors du groupe de discussion. Ensuite, nous avons lu chaque entrevue plusieurs fois afin d'identifier des mots-clés et, à partir de ces mots-clés, nous avons créé des codes d'analyse de données. De la même manière que l'étude de Payant (2015), nous avons ensuite regroupé les idées récurrentes ensemble, ce qui a mené à l'identification de trois thèmes : l'importance du répertoire langagier, la réticence à utiliser la L1 et les facteurs non linguistiques (tableau 3.6).

Tableau 3.6. : Les thèmes extraits des entrevues en lien avec les perceptions des apprenants de français L3/n sur le recours aux langues

Thèmes	Définitions
L'importance du répertoire langagier	Les perceptions des participants vis-à-vis de l'utilisation de la L1, la L2 et de la L3, pendant les tâches de rédaction et de révision collaboratives.
La réticence à utiliser la L1	Malgré la présence de la L1, l'utilisation de la L1 représente une limite dans la réalisation de la tâche.
Les facteurs non-linguistique	L'influence de la nature de la tâche sur l'utilisation des langues des participants pendant sa réalisation, et sur le comportement social des participants.

3.8 Considérations éthiques

La chercheuse a complété la formation d'éthique de l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains : Formation en éthique de la recherche (EPTC 2 : FER). À la suite de cette formation, elle a pu faire une demande d'approbation d'éthique en présentant son projet de recherche au comité d'éthique plurifacultaire de l'UQAM, qui a été acceptée en juillet 2020 (Annexe F).

L'accord des participants pour participer à l'étude a été obtenu par un formulaire de consentement. Les participants pouvaient poser des questions à la chercheuse pour s'assurer de la bonne compréhension de l'étude et de ce qu'impliquait leur participation. Il était indiqué que la recherche utilisera des pseudonymes et que les données recueillies ne seront diffusées que dans le cadre de cette étude, sauf autorisation de leur part. Les participants étaient informés qu'ils seraient enregistrés, qu'ils pourraient quitter l'étude à tout moment, sans devoir s'expliquer, et que les enregistrements ne

seraient pas divulgués, mais simplement décrits dans les textes. Le formulaire a ensuite été rempli et signé par les quatre participants.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats de cette étude qui sont reportés dans trois sections différentes selon les questions de recherche. Ainsi, la première section (4.1) recense la proportion d'utilisation des langues pendant les tâches de rédaction et de révision collaboratives, la seconde (4.2) la fréquence des fonctions servies par les langues utilisées lors des interactions des tâches de rédaction et de révision collaboratives, puis la troisième section (4.3) décrit les perceptions des participants sur le recours aux langues pendant leurs tâches d'écriture.

4.1 La proportion d'utilisation des langues par des apprenants de français L3/n dans une tâche d'écriture collaborative.

La première question de recherche cherchait à savoir quelles langues du répertoire des apprenants de français L3/n sont utilisées pendant une tâche collaborative et à quelle fréquence. Nous avons réalisé une analyse pour soulever cette utilisation lors de la tâche de rédaction et de révision du texte collaboratif. À titre de rappel, nous avons compté les mots produits dans les langues des participants, notamment le français, l'espagnol et l'anglais à l'aide du logiciel Excel. Nous avons également identifié une catégorie « Autre » qui regroupe les noms de logiciels, de concepts ou encore d'universités. Nous avons ensuite calculé le pourcentage d'utilisation pour chaque langue, à partir des nombres de mots produits.

La tâche de rédaction collaborative exigeait que les participants interagissent pour produire un texte argumentatif en français. À titre de rappel, ils disposaient d'une heure pour écrire leur texte, et ils pouvaient discuter dans toutes les langues de leur répertoire, et utiliser des ressources en ligne suggérées par la chercheuse. Le tableau 4.1 indique le nombre de mots produits par notre première dyade, Édith et Élixa, pendant leurs interactions, par langue et au total, ainsi que les pourcentages d'utilisation des langues pendant ces interactions. Comme nous pouvons le constater, parmi les trois langues partagées des participantes, c'est le français qui a été utilisé le plus souvent pour réaliser cette tâche d'écriture. Ensemble, elles ont produit 82,6% des mots en français, soit 3513 sur 4254. Elles ont également eu recours à l'espagnol, mais à moindre mesure, pour un total de 16,6% et l'anglais n'a presque pas été utilisé. En tout, elles ont produit 44 mots en anglais.

Tableau 4.1. : La proportion d'utilisation des langues d'Édith et d'Élixa pendant la tâche de rédaction collaborative

	Français		Espagnol		Anglais		Autre		Total
	n	%	n	%	n	%	n	%	N
Élixa	1549	84,1%	281	15,3%	2	0,1%	10	0,5%	1842
Édith	1964	81,4%	426	17,7%	5	0,2%	17	0,7%	2412
Total	3513	82,6%	707	16,6%	7	0,2%	27	0,6%	4254

De la même manière, le tableau 4.2 montre le nombre de mots produits pendant les interactions de Félix et Javier, par langue et au total, ainsi que les pourcentages d'utilisation des langues pendant leurs interactions. Bien que le nombre de mots produits au total soit plus élevé que celui d'Édith et Élixa, le nombre de mots produits en espagnol et en anglais demeure nettement inférieur par rapport au français, qui

atteint 99%, avec un total de 40 mots en espagnol (0,7%) et de 10 mots en anglais (0,2%) pour un total de 5846 mots pendant leurs interactions.

Tableau 4.2. : La proportion d'utilisation des langues de Félix et de Javier pendant la tâche de rédaction collaborative

	Français		Espagnol		Anglais		Autre		Total
	n	%	n	%	n	%	n	%	N
Félix	2816	98,4%	35	1,2%	4	0,1%	7	0,3%	2862
Javier	2971	99,6%	5	0,2%	6	0,2%	2	0,1%	2984
Total	5787	99%	40	0,7%	10	0,2%	9	0,1%	5846

Ensuite, la tâche de révision collaborative exigeait que les participants discutent des corrections apportées par la chercheuse sur le texte qu'ils ont produit lors de la tâche de rédaction collaborative puis corrigent leurs erreurs. Pour ce faire, ils disposaient de vingt minutes, et, comme lors de la tâche précédente, ils pouvaient utiliser toutes les langues de leur répertoire, ainsi que les ressources en ligne suggérées par la chercheuse. Le tableau 4.3 montre le nombre de mots produits pendant les interactions d'Édith et Élixa, par langue et au total, ainsi que les pourcentages d'utilisation des langues pendant leurs interactions. Nous pouvons observer que l'utilisation du français, cette fois, est quasi exclusive pour cette tâche de révision, représentée à 96,8% au total. L'espagnol a très peu été utilisé, de manière égale pour les deux participantes, et ne représentant que 2,6%, alors que l'anglais est inexistant.

Tableau 4.3. : La proportion d'utilisation des langues d'Édith et d'Élisa pendant la tâche de révision collaborative

	Français		Espagnol		Anglais		Autre		Total
	n	%	n	%	n	%	n	%	N
Élisa	815	96,8%	24	2,9%	0	/	3	0,3%	842
Édith	1030	96,7%	26	2,4%	0	/	9	0,9%	1065
Total	1845	96,8%	50	2,6%	0	/	12	0,6%	1907

Nous retrouvons des résultats similaires dans le tableau 4.4 des interactions de Félix et Javier. En effet, l'utilisation du français a, encore une fois, été quasi exclusive pour un total de 97,4% pendant la tâche de révision. L'espagnol et l'anglais n'ont pratiquement pas été utilisés, l'espagnol étant représenté à 0,1% et l'anglais à 1,5%. Nous remarquons cependant que Javier a eu davantage recours à l'anglais (2,2%) par rapport à son partenaire (0,3%).

Tableau 4.4. : La proportion d'utilisation des langues de Félix et de Javier pendant la tâche de révision collaborative

	Français		Espagnol		Anglais		Autre		Total
	n	%	n	%	n	%	n	%	N
Félix	323	99,4%	1	0,3%	1	0,3%	0	/	325
Javier	474	96,2%	0	/	11	2,2%	8	1,6%	493
Total	797	97,4%	1	0,1%	12	1,5%	8	1%	818

Nous venons de voir que, pour réaliser ces deux tâches d'écriture collaborative, les deux dyades hispanophones ont utilisé le français plutôt que leur langue maternelle, l'espagnol, ou l'anglais qu'ils avaient en commun. Nous remarquons cependant une différence d'utilisation de l'espagnol pour Édith et Éliisa, qui a été plus importante lors de la tâche de rédaction que lors de la tâche de révision. Nous exposerons dans la prochaine section les fonctions des langues utilisées lors des interactions des tâches de rédaction et de révision collaboratives.

4.2 La fréquence des fonctions servies par les langues utilisées dans une tâche d'écriture collaborative

Notre seconde question de recherche avait pour objectif d'identifier les fonctions que sert le travail collaboratif pour produire un texte lors des tâches de rédaction et de révision collaboratives, et la proportion d'utilisation des langues pour chaque fonction. À titre de rappel, nous avons reporté les interactions des participants dans un tableau Excel. À chaque tour de parole étaient attribuées une ou plusieurs fonctions, ainsi que la langue utilisée pendant l'interaction. Lorsqu'un tour de parole comprenait plusieurs langues, les mots ont été comptés par la chercheuse afin de savoir quelle langue était dominante pour cette fonction. L'analyse a révélé cinq combinaisons : français exclusif, français dominant sur l'espagnol, espagnol exclusif, espagnol dominant sur le français et français/espagnol/anglais. Ainsi, nous avons comptabilisé le nombre de tours de paroles par fonction et par langue, puis nous avons calculé le pourcentage d'utilisation de chaque langue pour chaque fonction, par tours de parole, lors des tâches de rédaction et de révision collaboratives. Ainsi, nous présenterons des résultats quantitatifs et des extraits de tours de parole.

La tâche de rédaction exigeait que les participants interagissent pour produire un texte argumentatif en français. Le tableau 4.5 représente l'utilisation des langues d'Édith et Éliisa pour chaque fonction. Les fonctions dominantes de cette tâche de rédaction

concernaient la tâche (36,9%), le contenu (23,2%) et la langue (19,2%). Nous avons également exploré la relation entre les fonctions et les langues. Dans un premier temps, nous remarquons que les tours de parole avec le français exclusif étaient les plus fréquents (77,5%), suivis de l'espagnol exclusif (17,4%). Ensuite, nous observons que l'utilisation du français exclusif était plus fréquente pour le contenu (n=55; 86%), ensuite la tâche (n=81; 79,4%), la langue (n=41; 77,4%) et les marqueurs de relation (n=17; 77,3%).

Tableau 4.5. : Le nombre de tours de parole et les pourcentages des fonctions des langues utilisées par Édith et Éliisa pendant la tâche de rédaction collaborative

	Français exclusif		Français dominant		Espagnol exclusif		Espagnol dominant		Anglais, Espagnol, Français		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
Tâche	81	79,4%	3	2,9%	18	17,7%	0	0	0	0	102	36,9 %
Contenu	55	86%	0	0	7	10,9%	2	3,1%	0	0	64	23,2%
Marqueurs de relation	17	77,3%	0	0	5	22,7%	0	0	0	0	22	8%
Langue	41	77,4%	5	9,4%	5	9,4%	2	3,8%	0	0	53	19,2%
Méta commentaires	10	47,6%	0	0	10	47,6%	1	4,8%	0	0	21	7,6%
Social	10	71,5%	0	0	3	21,4%	1	7,1%	0	0	14	5,1%
Total	214	77,5%	8	2,9%	48	17,4%	6	2,2%	0	0	276	100%

Nous remarquons cependant que l'usage de l'espagnol exclusif a surtout servi pour discuter des métacommentaires en lien avec la tâche (n=10; 47,6%), comme nous le montre l'extrait ci-dessous :

Pero, ¿sabes qué? Me gustó mucho trabajar en equipo, es muy bueno porque solo dos personas, pueden hacer más que una sola persona-- siempre son dos ojos, dos oídos-, otro cerebro pensando, entonces, no es una sola mente. Entonces es muy interesante el ejercicio--, hacerlo con los estudiantes...

(Mais, tu sais quoi ? J'ai vraiment aimé travailler en équipe, c'est très bien parce que deux personnes, elles peuvent faire plus qu'une seule personne - c'est toujours deux yeux, deux oreilles -, un autre cerveau qui pense, donc ce n'est pas seulement un esprit. Il est donc très intéressant de faire de l'exercice..., de le faire avec les étudiants... [Notre traduction])

L'espagnol exclusif a aussi servi la fonction de marqueurs de relations (n=5; 22,7%). En effet, ces marqueurs qui aident à faire progresser la tâche représentent des types d'interjections spontanées qui viennent de la L1 des participantes hispanophones:

« **¡Perfecto!** »

(Parfait! [Notre traduction])

Enfin, la fonction sociale a été servie en espagnol exclusif (n=3; 21,4%) :

Édith : « **¿Tú eres profesora de español?** »

(Tu es professeure d'espagnol? [Notre traduction])

Élisa : « **Sí, profesora de español.** »

(Oui, professeure d'espagnol. [Notre traduction])

Cette fonction a également été servie en espagnol dominant (n=1; 7,1%) :

Tâche	94	100 %	0	0	0	0	0	0	0	0	94	29,4 %
Contenu	84	100 %	0	0	0	0	0	0	0	0	84	26,2 %
Marqueurs de relation	29	100 %	0	0	0	0	0	0	0	0	29	9,1 %
Langue	78	98,7 %	1	1,3 %	0	0	0	0	0	0	79	24,7 %
Méta commentaires	6	85,7 %	0	0	0	0	0	0	1	14,3 %	7	2,2 %
Social	26	96,3 %	0	0	0	0	1	3,7 %	0	0	27	8,4 %
Total	317	99,1 %	1	0,3 %	0	0	1	0,3 %	1	0,3 %	320	100 %

Concernant la langue, les données indiquent que les tours de parole se sont quasi exclusivement produits en français exclusif (n=78; 98,7%) et très peu en français dominant (n=1; 1,3%). L'extrait ci-dessous représente ce tour de parole en français dominant, où un mot en espagnol a été utilisé afin de résoudre un problème linguistique lié à un mot en français :

« Je sais pas comment- (rit) meilleur avenir- **mejor** oui? -- L'avenir- mais l'avenir c'est féminin ou masculin? Je vais le chercher rapidement. »

Puis, pour ce qui est des métacommentaires, un des sept tours s'est produit en mélangeant l'anglais, l'espagnol et le français (n=1; 14,3%), comme nous le montre l'extrait suivant :

« **Es como un abstract-** un résumé »

(C'est comme un abstract- un résumé [Notre traduction])

Bien que ce tour de parole puisse être considéré comme espagnol dominant, le mot en anglais est tout de même important parce qu'il aide l'autre participant à comprendre l'idée de Javier.

Finalement, la fonction sociale a été servie majoritairement en français exclusif (n=26; 96,3%) :

Javier : « Oui j'ai entendu dire un programme comme ça-- tu te rappelles le nom du programme? »

Félix : « Le nom du programme c'est programme de régionalisation-- ou chose comme ça. »

Cette fonction n'a été servie par l'espagnol dominant qu'une seule fois lors des interactions :

« Colombie ok super- j'ai un voisin colombien-- **eh bueno yo no sé si podemos hablar en espanol yo creo que no- yo creo que no sea una buena idea** -- Tu es dans le texte? Oui tu es là »

(Colombie ok super- j'ai un voisin colombien-- euh, je ne sais pas si on peut parler en espagnol, je pense que non- je ne pense pas que ce soit une bonne idée -- Tu es dans le texte? Oui tu es là [Notre traduction])

Ce tour de parole a eu lieu au début de la tâche. Il a servi à briser la glace entre les deux participants qui ne se connaissaient pas, tout en essayant de savoir si parler dans leur L1 était approprié pour réaliser la tâche, bien que les consignes les encourageaient à se servir de toutes les langues de leurs répertoires.

Ensuite, la tâche de révision collaborative exigeait que les participants interagissent un maximum pour discuter des corrections apportées par la chercheuse sur le texte qu'ils

ont produit lors de la tâche de rédaction collaborative. Le tableau 4.7 représente l'utilisation des langues d'Édith et Élixa pour chaque fonction. Les fonctions dominantes étaient en lien avec la tâche (47,8%), la langue (44,4%), et les métacommentaires (11,2%).

Une fois encore, nous avons exploré la relation entre les fonctions et les langues. L'utilisation du français exclusif était spécifique à la tâche (n=42; 100%), aux marqueurs de relation (n=16; 100%) et au social (n=3; 100%), et était fréquente pour la langue (n=62; 92,5%) et les métacommentaires (n=15; 88,2%).

Tableau 4.7. : Le nombre de tours de parole et les pourcentages des fonctions des langues utilisées par Édith et Élixa pendant la tâche de révision collaborative

	Français exclusif		Français dominant		Espagnol exclusif		Espagnol dominant		Anglais, Espagnol, Français		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
Tâche	42	100%	0	0	0	0	0	0	0	0	42	27,8%
Contenu	6	100%	0	0	0	0	0	0	0	0	6	4%
Marqueurs de relation	16	100%	0	0	0	0	0	0	0	0	16	10,6%
Langue	62	92,5%	2	3%	2	3%	1	1,5%	0	0	67	44,4%
Méta commentaires	15	88,2%	2	11,8%	0	0	0	0	0	0	17	11,2%
Social	3	100%	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2%
Total	144	95,4%	4	2,6%	2	1,3%	1	0,7%	0	0	151	100%

Nous avons remarqué un haut pourcentage de délibérations sur la langue (n=67; 44,4%) lors de cette tâche de révision. Nos données indiquent que les tours de parole de cette

dyade se sont également produits en français dominant pour la langue (n=2; 3%). L'analyse détaillée des interactions indique beaucoup plus de délibérations sur la grammaire par rapport au vocabulaire et à la mécanique. L'extrait suivant montre une délibération sur la grammaire en français dominant :

Mmm--parce que quand on apprend comme avec -d- quand on apprend mais je commence à avoir des doutes sur le subjonctif **cuando-** parce que en espagnol **cuando aprendemos--**quand on apprend-- ok quand on apprend le français-- (...)

(Mmm parce que quand on apprend comme avec -d quand on apprend mais je commence à avoir des doutes sur le subjonctif quand- parce que en espagnol quand nous apprenons-- quand on apprend-- ok quand on apprend le français [Notre traduction])

Cet autre extrait nous montre une délibération sur la grammaire en espagnol dominant :

Parce que il parait que toi tu parles de tes-- quand on utilise le mot profiter, profiter et après un nom-- **osea viene profiter y luego viene un sustantivo osea como usted dice no puede haber nada màs si no un sustantivo** (inaudible) **como lo entendii.**

(Parce que il parait que toi tu parles de tes-- quand on utilise le mot profiter, profiter et après un nom-- c'est-à-dire que vient profiter et puis vient un nom, donc comme vous le dites il ne peut y avoir rien d'autre qu'un nom (inaudible) tel que je l'ai compris. [Notre traduction])

Le français dominant a également servi la fonction des métacommentaires (n=2; 11,8%) qui concernaient surtout la tâche et la langue pour cette tâche de révision. L'extrait ci-dessous illustre un tour de parole en français dominant :

« Ouais parce que moi je vois les-- ici c'est comme toujours Venez-- parce qu'en espagnol je pense que on est plus direct comme on met le **tu -- ven-no vengan** »

(Ouais parce que moi je vois les-- ici c'est comme toujours Venez-- parce qu'en espagnol je pense que on est plus direct comme on met le tu- viens- non venez [Notre traduction])

Nous retrouvons des résultats plutôt similaires pour Félix et Javier dans cette tâche de révision. Le tableau 4.8 représente l'utilisation des langues de Félix et Javier pour chaque fonction, et nous pouvons observer que les fonctions dominantes étaient en lien avec la langue (62%) et la tâche (23,3%). En effet, les tours de parole en lien avec la langue se sont majoritairement produits en français exclusif (n=78; 97,5%), mais aussi en français dominant (n=2; 2,5%).

Tableau 4.8. : Le nombre de tours de parole et les pourcentages des fonctions des langues utilisées par Félix et Javier pendant la tâche de révision collaborative

	Français exclusif		Français dominant		Espagnol exclusif		Espagnol dominant		Anglais, Espagnol, Français		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
Tâche	30	100%	0	0	0	0	0	0	0	0	30	23,3%
Contenu	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
Marqueurs de relation	11	100%	0	0	0	0	0	0	0	0	11	8,5%
Langue	78	97,5%	2	2,5%	0	0	0	0	0	0	80	62%
Méta commentaires	2	100%	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1,5%
Social	6	100%	0	0	0	0	0	0	0	0	6	4,7%
Total	127	98,4%	2	1,6%	0	0	0	0	0	0	129	100%

Contrairement à Éliisa et Édith, l'analyse détaillée des interactions a démontré qu'il y a eu beaucoup plus de délibérations sur la mécanique et le vocabulaire que sur la grammaire. Plus précisément, nos participants ont discuté de l'orthographe des mots. L'extrait ci-dessous illustre des délibérations sur la mécanique en français exclusif :

Félix : « Il manque une lettre peut-être-- banlieu -- ouais -- il manque la lettre e.u.e »

Javier : « La « e », l'autre « e » tu dis? »

Cet autre extrait relate une délibération sur le vocabulaire en français dominant :

Félix : « Parce que dehors -- **fuera de** »

(Parce que dehors-- en dehors de [Notre traduction])

Javier : « Oui »

Félix : « La traduction que (inaudible) -- il y a beaucoup mais oui **fuera, fuera de, fuera** est toujours comme ça »

(La traduction que (inaudible) -- il y a beaucoup mais oui dehors en dehors de, dehors est toujours comme ça [Notre traduction])

Enfin, pour ce qui est des questions en lien avec la tâche, les tours de parole étaient en français exclusivement, tout comme le reste des fonctions pour cette tâche.

4.2.1 Synthèse des observations

Nous avons vu que pour réaliser ces deux tâches d'écriture collaborative, les deux dyades ont utilisé principalement le français pour toutes les fonctions. Lors de la tâche de rédaction, les fonctions les plus récurrentes étaient en lien avec la tâche, le contenu et la langue. Alors que c'est le français qui a essentiellement servi ces fonctions pour

Félix et Javier, Édith et Éliisa ont tout de même eu recours à leur langue maternelle, l'espagnol, notamment pour faire des métacommentaires. Lors de la tâche de révision, les fonctions les plus récurrentes étaient en lien avec la langue et la tâche. Pour les deux dyades, c'est le français qui a principalement servi la fonction de la tâche, alors que pour les questions en lien avec la langue, nous avons remarqué que les deux dyades ont eu recours à leur langue maternelle, mais pas de la même manière. Alors que Javier et Félix s'en sont très peu servi pour résoudre un problème lié au vocabulaire et à la mécanique, Édith et Éliisa y ont plus eu recours, en particulier pour résoudre des problèmes liés à la grammaire. Enfin, l'utilisation de leurs autres langues est restée marginale.

Nous examinerons dans la troisième et dernière section de ce chapitre ce que pensent les participants du recours aux langues, et plus spécifiquement, nous ferons état des raisons pour lesquelles ils ont utilisé ces langues pendant leurs tâches d'écriture collaborative.

4.3 Les perceptions des participants sur le recours aux langues lors d'une tâche d'écriture collaborative

Notre troisième et dernière question de recherche cherchait à connaître les perceptions des apprenants de français L3/n sur le recours aux langues lors d'une tâche écrite collaborative en français. Pour ce faire, des groupes de discussion ont été menés pour chaque dyade ; elles ont été enregistrées puis transcrites. À titre de rappel, nous avons lu chaque entrevue plusieurs fois afin d'identifier des mots-clés et, à partir de ces mots-clés, nous avons créé des codes d'analyse de données. Nous avons regroupé les idées récurrentes ensemble qui a mené à l'identification de trois thèmes : l'importance du répertoire langagier, la réticence à utiliser la L1 et les facteurs non linguistiques.

4.3.1 L'importance du répertoire langagier

Les deux dyades ont exprimé des opinions similaires quant au recours à la L1 pendant la tâche d'écriture collaborative en français. En effet, selon les participants, l'utilisation de la langue maternelle a été un avantage, notamment pour l'aide qu'elle a procurée au niveau du vocabulaire et de la syntaxe. Les deux dyades ont mentionné plusieurs fois au cours de l'entrevue que la L1 était aidante lorsqu'ils ne trouvaient pas les mots dans la langue cible. Par exemple, Félix a expliqué : « mais en fait je crois qu'il avait un ou deux mots qui marchent mieux en espagnol pour préciser quand je parlais de l'expérience de mon voisin, servi à trouver les mots en français pour déterminer le pays (...) ». Éliisa et Javier, eux, ont mentionné que la L1 était utile pour faire des comparaisons avec leur L1 des phrases qu'ils avaient écrites en L3 pour être sûrs qu'ils s'exprimaient clairement. Éliisa nous a expliqué que : « (...) oui on a utilisé l'espagnol pour corriger la syntaxe - pour moi c'était comme un exercice de comparaison on a corrigé--c'était plus rapide et oui on a comparé--les deux langues ». Javier, lui, a mentionné « (...) c'est un peu plus facile quand on essaye d'argumenter quelque chose on dit « ok est-ce que ça a du sens en espagnol? Mais oui ça a du sens en français donc probablement oui. »

Bien que les deux dyades aient déclaré que la L1 soit aidante, la pratique en était autrement, ce qui révèle bien le niveau avancé de nos participants en français. En effet, lors de la réalisation des tâches, les participants ont beaucoup moins utilisé la L1 que la langue cible pour réaliser les tâches d'écriture, ce qui montre que l'utilisation du français ne représente pas une réelle surcharge cognitive. Cette contradiction entre perception et pratique est intéressante et s'aligne avec les recherches antérieures. Dans l'étude de Storch et Wigglesworth (2003), par exemple, des apprenants moins expérimentés ont soutenu qu'ils étaient réticents à utiliser leur L1 alors qu'ils s'en sont plus servi que la langue cible. Cela démontre bien qu'ils utilisent la L1 pour éviter la surcharge cognitive.

Par ailleurs, les quatre participants partageaient la même L2, l'anglais. Bien qu'ils l'aient très peu utilisé pendant les tâches de rédaction et de révision collaboratives, ils ont partagé le même avis sur son utilité. En effet, les participants ont mentionné au cours de l'entrevue que lorsqu'ils ne trouvaient les mots ni en français ni en espagnol, il arrivait qu'ils aient recours à l'anglais. Éliisa a mentionné « (...) des mots que je ne peux pas traduire même en espagnol je fais comme anglais les mots et je ne peux pas dire même ni en français ni en espagnol donc je cherche en anglais- à partir de l'anglais. ». De même, Félix a expliqué que l'anglais joue un rôle de support en soutenant que :

L'anglais c'est plus un langue complémentaire qui est en supervision como c'est la langue native. Mais ça c'est probablement logique mais c'est intéressant parce que de quelque façon il y a un fonction différente donnée à l'anglais dans ce cas -- comme langue de support pour éventuellement trouver un mot...

L'anglais a ainsi représenté une langue de dépannage, qui a facilité l'accès au vocabulaire pour réaliser les tâches d'écriture. Les dyades ont également expliqué que le recours à l'anglais s'explique par un vocabulaire plus « universel ». Javier a indiqué que l'anglais était utile notamment pour donner des exemples de termes ou d'idées pour réussir à trouver le mot dans la langue cible:

c'est plus donner des synonymes, donner des exemples, donner des mots pour qualifier des idées - des fois on trouve pas le mot en français, moi non plus en espagnol mais l'anglais des fois arrive à trouver une solution - un mot que c'est plus universel.

Éliisa, elle, a mentionné qu'elle a recours à l'anglais pour les problèmes de traduction :

(...) l'anglais parfois je l'utilise plus pour le vocabulaire quand je ne trouve pas la traduction en français si je cherche un mot et je pense en anglais--

parfois j'utilise l'anglais--mais peut-être pas pour la grammaire sinon pour le vocabulaire y'a certains mots qui sont plus universels (...)

Pour ce qui est du recours à la L3, le français, nous avons vu dans les sections précédentes que c'est la langue qui a majoritairement été utilisée pour réaliser les tâches d'écriture, notamment pour penser aux arguments et les communiquer à son partenaire. Les deux dyades ont, une nouvelle fois, des perceptions similaires quant au recours à la L3. En effet, ils ont indiqué au cours de l'entrevue qu'utiliser la L3 facilite la réalisation de la tâche, en ce qu'elle évite de créer des confusions. En réponse à la question « Quelles langues ont été les plus utiles pour penser à l'organisation de vos idées (langue de pensée)? Pourquoi? », Javier a relaté qu'utiliser la L3 est plus rapide, car cela évite de faire des traductions avec d'autres langues et, par conséquent, de perdre du temps :

M'éviter de aller je pense des deux langues- mais des fois je le fais mais -- pour me concentrer plus, pour les choses un peu plus dynamiques, un peu plus fluides. Avant comme je disais je le trouve plus difficile mais aujourd'hui je le trouve un peu plus facile -- je dirais plus facile, plus dynamique et moins-- je m'arrête moins de faire de la traduction à chaque fois simplement pour vérifier si c'est vraiment le même sens que je veux dire.

Élisa, quant à elle, a souligné l'importance de recourir à la L3 pour employer les termes appropriés, mais surtout pour éviter d'inventer des mots : « mais les mots les connecteurs logiques est c'était en français que je cherchais les définitions les expressions parce que il y a des faux-amis comme on a vu comme sinon, mais donc ehm ouais pour les connecteurs logiques c'était en français ».

Le recours à la L3 a également été bénéfique pour la grammaire. Javier, Félix et Édith ont mentionné avoir utilisé le dictionnaire français pour vérifier le genre des mots.

Javier a partagé que « (...) pour la correction de l'écriture, l'indication c'est féminin c'est masculin, c'est bien écrit mal écrit - on a utilisé le dictionnaire français. ».

De manière générale, les deux dyades ont démontré avoir les mêmes perceptions quant à l'importance du répertoire langagier. Même si c'est la L3 qui a plus été utilisée, la L1 et la L2 ont aussi joué un rôle dans la réalisation de la tâche d'écriture collaborative. Ils ont tous mentionné que la proximité entre l'espagnol (L1) et le français (L3) était un avantage, mais nous verrons dans la prochaine section que l'utilisation de la L1 représente aussi une limite du répertoire langagier.

4.3.2 La réticence à utiliser la L1

Bien que nous ayons démontré dans la section précédente que le recours à la L1 peut être un avantage, les deux dyades ont rapporté que cette utilisation présente des limites. Tout d'abord, pour ce qui est du vocabulaire, les traductions de la L3 à la L1 n'ont pas toujours été fructueuses pendant l'écriture collaborative, en ce que les participants ont reconnu que les deux langues sont tout de même différentes et que certaines traductions de la L1 à la langue cible n'ont pas de sens. Édith a expliqué :

Je crois que de toute façon on essaye de--penser--bon- de traduire de l'espagnol à la langue française par exemple dans la phrase « l'aspect culturel »--pour arriver à cette phrase là j'ai dû penser plus en français qu'en espagnol -- parce qu'en espagnol on ne dirait el aspecto cultural no on ne dirait pas comme ça (...)

De plus, se servir de la L1 dans une tâche qui doit être accomplie dans la L3 fait en sorte qu'à un certain moment, il faudra faire des traductions dans la L3, ce qui pourrait confondre les participants, et surtout leur faire perdre du temps. Javier a mentionné que :

Ca sera un avantage de avoir commencé la pensée, la réflexion, la discussion en français plutôt qu'en espagnol -- ce sera que probablement

ce sera plus facile de débiter en espagnol mais quand on va faire finalement la production en français ça sera un autre défi comment écrire ça alors en français.

À plusieurs reprises, les participants ont insisté sur le fait qu'ils ont préféré utiliser la L1 en dernier recours. Ainsi, bien que les deux dyades aient trouvé que le recours à la L1 a des avantages, mais aussi des limites, la L1 reste active pendant la réalisation de la tâche. Élixa nous a expliqué que l'espagnol est toujours présent :

J'écris automatiquement--de façon automatique mais pour corriger je pense que je me suis rendue compte que ça venait de l'espagnol donc c'est plus inconscient pour moi l'espagnol -- je pense aux règles en français mais pour corriger peut-être oui c'était comme oui je me suis rendue compte que c'était l'espagnol qui a fait une interférence.

Édith a mentionné que cela l'empêche souvent de pouvoir penser ou écrire dans la L3 : « (...) de toute façon comme je dis ultérieurement l'espagnol-- m'empêche en fait de pouvoir penser à la grammaire française -- de toute façon. ». Félix a fait écho à cette observation : « Attentif si ce qu'il y a quelque problème-- il règle la situation -- mais en même temps el qu'il est resté attentif ça a laissé mon part du cerveau français moins à l'aise finalement. ».

En somme, l'utilisation de la L1 n'est pas toujours perçue comme étant un avantage, même pour des apprenants avancés qui reconnaissent les ressemblances entre l'espagnol et le français. Au contraire, la L1 peut induire en erreur avec des faux-amis ou en faisant des traductions qui ne signifient pas la même chose dans la langue cible. Cependant, il est difficile de la mettre de côté, car elle reste activée dans le cerveau des apprenants. Nous verrons maintenant le troisième thème identifié, les facteurs non linguistiques, qui ont influencé nos participants pendant la tâche d'écriture collaborative.

4.3.3 Les facteurs non linguistiques

Le premier facteur non linguistique représenté dans cette section est l'influence que la nature de la tâche a eu sur nos participants. En effet, ils ont tous déclaré que, étant donné que les consignes étaient en français et que le texte devait être rédigé en français, il y avait comme une prédisposition à penser et à communiquer en français. Cela se retrouve non seulement dans nos résultats quantitatifs, où nous pouvons constater que c'est le français qui a majoritairement été utilisé pour réaliser cette tâche, mais aussi dans l'entrevue. Félix a indiqué que :

(...) d'abord pour l'exercice en particulier il y avait une disposition pour penser en français finalement -- pour mettre le français como la langue principale -- conscient ou inconsciemment je sais pas mais il y avait une disposition plus penser en français (...)

Javier a ensuite spécifié que lorsqu'il s'agit d'une tâche dans la langue cible, il est préférable d'utiliser cette langue pour réaliser la tâche :

(...) mais probablement si c'est un exercice en français on doit essayer à le faire en français -- tous les interventions en français ehm oui je pense que utiliser plutôt le français par rapport aux autres langues (...)

Édith a fait écho à l'observation de Javier, en ciblant plus spécifiquement les instructions de la tâche :

Bon je pense que on commençait l'exercice et qu'on--et bon les instructions ont été données en français alors j'ai essayé de maintenir la langue français tout le temps.

D'ailleurs, Félix a indiqué que le concept de collaboration a créé une certaine pression pour travailler en français :

(...) je crois que c'est la troisième fois que j'ai besoin de travailler dans un texte ensemble comme ça- c'est-à-dire en ligne, avec des partenaires-- et donc il y a une certaine pression pour -- je pense si c'est auto-pression, consciente ou non, de penser en français -- de laisser tomber les autres deux trois langues et avoir- créer l'espace pour il arrive des idées en français (...)

On retrouve une idée similaire dans l'entrevue de la première dyade, lorsqu'Élisa explique qu'elle a « conditionné » son cerveau dans la langue cible :

Peut-être parce qu'on a commencé comme tout le exercice en français donc j'ai changé comme mon cerveau en français je dois je pense que je me dis « tu dois penser en français » donc oui c'est peut-être pour ça c'était comme les instructions donc je me- j'étais préparée pour ça.

Un second facteur correspond à la dimension sociale de la tâche, et plus particulièrement aux perceptions des participants par rapport à leurs interactions. Par exemple, la première dyade a aimé discuter en français pendant cette tâche d'écriture collaborative parce que cela leur a permis de pratiquer leur français. Édith a expliqué : « Eh j'ai bien aimé parce qu'on a parlé beaucoup en français (...) ». À son tour, Élisa a partagé : « Oui pour moi c'était le français je suis contente d'avoir pu parler plus en français avec Édith même si nous sommes hispanophones d'origine donc c'était cool de pouvoir pratiquer avec elle le français (...) ».

Les participants de la seconde dyade, même s'ils n'ont pratiquement pas utilisé l'espagnol, ont tout de même exprimé qu'il est étrange pour deux hispanophones de communiquer en français alors qu'ils partagent la même langue maternelle. Javier a dit : « (...) d'abord on a trouvé bizarre de nous parler en français plutôt qu'en espagnol sachant que les deux on parle espagnol oui (...) ».

Ainsi, les deux dyades s'accordent pour dire que la nature de la tâche les a influencés dans leurs choix linguistiques, c'est-à-dire dans l'utilisation du français pour une tâche à faire en français. Le fait de collaborer avec un partenaire a forcé les participants à communiquer et penser en français, même si cela leur a paru étrange puisqu'ils partageaient tous la même L1, l'espagnol.

4.3.4 Synthèse des perceptions des participants

Nous venons de voir que les quatre participants de l'étude partagent les mêmes perceptions sur le recours aux langues lors d'une tâche d'écriture collaborative. Le répertoire langagier reste un outil incontesté ; en effet, il aide les participants à récupérer des éléments linguistiques des autres langues lorsqu'ils font face à des difficultés dans la langue cible. Les perceptions sur le recours à la L1 ont fait l'objet de contradictions chez les quatre participants : alors qu'elle peut s'avérer être une ressource très utile, elle peut aussi induire en erreur, car chaque langue est différente et dispose de son propre système langagier, d'où le fait qu'ils ne l'aient pas beaucoup utilisée. Cela reste toutefois difficile de ne pas s'en séparer, car elle reste ancrée, surtout quand les participants savent qu'ils partagent la même L1. Enfin, les dyades s'accordent sur le fait qu'il est préférable d'utiliser la langue cible tout au long de la tâche, pour que l'accomplissement de celle-ci soit fluide et qu'ils perdent moins de temps à traduire leurs idées d'une langue à l'autre.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous ferons état des résultats les plus pertinents exposés dans le chapitre précédent. Nous aborderons d'abord les principaux constats liés aux deux premières questions de recherche, à savoir l'utilisation des langues du répertoire langagier et la proportion d'utilisation de ces langues pour chaque fonction dans la réalisation des tâches de rédaction et de révision collaboratives (5.1). Puis, nous discuterons des perceptions des apprenants sur le recours aux langues pendant la réalisation de telles tâches (5.2). Nous terminerons avec une présentation des principales implications pédagogiques (5.3). Enfin, des pistes de recherche seront suggérées en guise de conclusion à ce chapitre (5.4).

5.1 La proportion d'utilisation des langues et les fonctions qu'elles servent lors de l'accomplissement d'une tâche écrite collaborative.

La recherche dans le domaine de la L3/n a fait l'objet d'une attention croissante ces dernières années, en raison du nombre de multilingues qui ne fait que grandir (Cenoz et Gorter, 2011 ; Kim *et al.*, 2020 ; Payant et Kim, 2015). De plus en plus d'études s'intéressent aux répertoires langagiers des apprenants et montrent que « l'apprentissage des langues au-delà de la L2 engendre des mécanismes propres aux apprenants d'une L3/n » (Payant et Kim, 2015, p. 708, traduction libre).

À ce jour, les études sur le recours aux langues et les fonctions qu'elles servent pendant l'accomplissement d'une tâche ont surtout été menées dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage d'une L2. En L2, la seule langue à laquelle les apprenants peuvent recourir est leur langue maternelle. Les études avec des apprenants d'une L3/n, elles, se sont penchées sur l'utilisation du répertoire complet des apprenants multilingues, mais très peu ont étudié les fonctions des langues pendant la réalisation d'une tâche d'écriture collaborative. Les participants de ces études sont généralement des apprenants de niveau débutant ou intermédiaire (Boksay Pap, 2016 ; Kim *et al.*, 2020) et qui apprennent une autre langue que le français (Boksay Pap, 2016 ; Cenoz et Gorter, 2011 ; Kim *et al.*, 2020 ; Tullock et Fernández-Villanueva, 2013). Notre étude descriptive a ainsi étudié comment des apprenants avancés de français L3/n ont interagi pendant une tâche d'écriture collaborative, à savoir s'ils ont eu recours à une ou plusieurs langues. Plus particulièrement, l'étude a examiné les langues utilisées, les fonctions de ces langues et leur fréquence pendant des tâches de rédaction et de révision collaboratives, ainsi que les perceptions des apprenants sur le recours aux langues pendant la réalisation de telles tâches. Les quatre participants de cette étude étaient tous des locuteurs hispanophones adultes qui parlaient au moins trois langues et qui ont immigré au Québec pour des raisons professionnelles.

Notre première question de recherche avait pour objectif de déterminer quelles langues étaient utilisées dans les tâches de rédaction et de révision collaboratives. Nos résultats ont indiqué que c'est la L3/n, le français, qui a majoritairement été utilisée pour effectuer ces tâches, suivie de la L1, l'espagnol, qui est restée assez rare. Cela rejoint en partie les résultats des études de Storch et Wigglesworth (2003) et Storch et Aldosari (2010) qui ont été menées en L2, et où les résultats avaient indiqué un recours limité à la L1 pendant la réalisation d'une tâche dans la langue cible. Nos résultats s'alignent aussi et surtout avec ceux de Payant et Kim (2015), où leurs apprenants de niveau intermédiaire avaient eu surtout recours à la L3, et ensuite à la L1. Dans l'ensemble, nos participants n'ont pas beaucoup tiré profit de leur L1 commune de façon explicite,

et encore moins de leur L2 commune. Nous croyons que cela pourrait s'expliquer par leur niveau avancé en français. En effet, tel que l'ont mentionné Wang et Wen (2002), les apprenants de niveau avancé ont tendance à moins recourir à leur L1 par rapport aux apprenants de niveaux inférieurs. Ainsi, avec un niveau avancé, il est possible que nos participants aient choisi de ne pas recourir à leur L1 en raison des exigences de la tâche, et peut-être aussi parce que celle-ci représentait une occasion de tester leurs capacités en français à l'écrit, tout en pratiquant le français à l'oral.

Nous avons observé que la L1 a peu été utilisée par nos deux dyades hispanophones, bien que d'une façon légèrement différente : alors que Félix et Javier ont réalisé les tâches quasi exclusivement en français et utilisé l'espagnol à raison de quelques mots par tâche, Édith et Éliisa ont eu plusieurs interactions en espagnol au cours des deux tâches d'écriture collaborative, ce qui s'explique par leur niveau intermédiaire à l'écrit. Au sein de chaque dyade, nous avons également remarqué une utilisation différente de la L1. Édith s'est un peu plus appuyée sur sa langue maternelle par rapport à Éliisa, notamment lors de la tâche de rédaction où elle a eu recours à sa L1 à 17,7% contre 15,3% pour Éliisa. Pour ce qui est de la tâche de révision, leur utilisation de la L1 était à peu près égale, à quelques mots près. Concernant la seconde dyade, c'est Félix qui a eu davantage recours à la L1 par rapport à Javier, en particulier lors de la tâche de rédaction, où il a utilisé sa langue maternelle à 1,2% contre 0,2% pour Javier. Lors des entrevues de groupe, ils ont mentionné que le contexte de la tâche les a menés à interagir dans la langue cible. De la même manière, Storch et Aldosari (2010) avaient remarqué que leurs apprenants d'anglais L2 avaient évité de recourir à leur L1 (l'arabe) pendant les tâches d'écriture collaborative, car ils percevaient celles-ci comme une opportunité de pratiquer davantage la langue cible. Storch et Wigglesworth (2003) avaient également trouvé que leurs apprenants avaient eu un recours minimal à la L1, bien qu'ils avaient été encouragés à s'en servir pendant l'exécution des tâches d'écriture conjointes, comme dans notre étude. Il serait ainsi possible que cette tendance à minimiser la L1 s'explique par le fait que les participants pensent qu'il est

mieux d'utiliser la langue cible pendant une tâche qui requiert que le produit final soit écrit dans cette même langue.

Nos participants avaient les trois mêmes langues en commun : L1 espagnol, L2 anglais et L3 français. Nous avons observé que l'anglais était quasiment inexistant pendant les interactions de nos deux dyades, à l'exception de quelques mots au total pour les deux tâches d'écriture collaborative. La quasi-inexistence de la L2 a également été observée dans l'étude de Payant et Kim (2015) où, comme nous l'avons vu précédemment, leurs apprenants avaient eu surtout recours à la L3, puis à la L1. Dans leur étude, elles ont observé que la L2 n'avait pas vraiment été activée dû à l'implémentation des tâches. Les apprenants de Payant et Kim (2015) partageaient les mêmes langues que nos participants. Il se pourrait ainsi que nos apprenants aient moins utilisé leur L2 en raison de la distance linguistique entre l'anglais et le français. Cela rejoindrait les résultats de Tullock et Fernández-Villanueva (2013) qui avaient trouvé que les apprenants dont la L1 était l'allemand avaient eu moins de difficultés au niveau lexical avec la tâche en anglais, comparé aux apprenants dont la L1 était l'espagnol. Il se peut aussi que nos participants aient été moins à l'aise à l'idée de parler en anglais lors d'une tâche à effectuer en français, à l'exception d'Édith peut-être, qui, à titre de rappel, est enseignante d'anglais langue seconde. Ainsi, nous croyons que nos deux dyades hispanophones n'ont pas eu recours à leur L2 dû à leur niveau avancé en français et leurs compétences natives en espagnol.

La seconde question de recherche avait pour objectif d'identifier les fonctions que sert le travail collaboratif pour produire un texte lors des tâches de rédaction et de révision collaboratives, et la proportion d'utilisation des langues pour chaque fonction. Lorsque nous avons analysé les interactions des deux dyades, nous avons observé que des tours de parole pouvaient autant être dans une langue seulement que dans plusieurs langues. Nos résultats ont indiqué que, lors de la tâche de rédaction, les fonctions dominantes étaient liées à la tâche, au contenu et à la langue, et ont été principalement servies en

français. Pour ce qui est de la fonction liée à la tâche, nos résultats sont en contradiction avec les études menées dans les domaines de l'enseignement et de l'apprentissage d'une L2 et d'une L3/n, où les apprenants ont plus recours à leur L1 pour les questions en lien avec la gestion de la tâche et la clarification des instructions (Boksay Pap, 2016). Ayant un niveau avancé, il est probable que nos participants aient été à l'aise de gérer la tâche et de discuter de ses modalités seulement en français.

Toutefois, en ce qui concerne la fonction liée à la langue, nos résultats s'alignent avec ceux de Storch et Wigglesworth (2003) et de Storch et Aldosari (2010) où la L1, lorsqu'elle a été utilisée, a rempli les fonctions en lien avec la langue, et plus particulièrement les délibérations sur le vocabulaire. Dans notre étude, Édith et Élixa ont utilisé leur L1 à moindre mesure, comme soutien à la tâche, notamment pour les questions en lien avec la grammaire et le vocabulaire, et de leur côté, Félix et Javier ont eu très peu recours à leur L1 concernant la langue. Nous pensons que cela reflète non seulement leur volonté de réaliser cette tâche dans la langue des instructions, mais elle reflète aussi leur niveau avancé en français. En outre, pour ce qui est de la fonction liée au contenu, nos résultats rejoignent ceux de l'étude de Payant et Kim (2015) dont les résultats ont révélé que la fonction du français L3 était surtout liée au contenu, parce qu'il semble que cela vienne de la conception et de l'implémentation de la tâche qui était en français seulement.

Nous avons également remarqué que la L1, lorsqu'elle a été utilisée, a servi la fonction métacommentaires lors de ces tâches d'écriture, notamment pour Édith et Élixa. Il est possible que les participantes, étant deux enseignantes, aient voulu communiquer plus rapidement et facilement leurs idées dans leur L1 pour faire des observations sur la construction et les exigences de la tâche. En effet, il se peut qu'elles aient privilégié l'espagnol parce que les commentaires n'étaient pas directement liés à la réalisation de la tâche en français.

Ensuite, lors de la tâche de révision, le français a servi les fonctions liées à la tâche et à la langue. Pour la fonction de la langue, nous avons observé différents patrons entre les dyades. Édith et Élixa ont une nouvelle fois eu recours à leur L1, dans une moindre mesure, pour résoudre des problèmes liés à la grammaire. Cependant, Félix et Javier s'attardaient davantage sur les aspects du vocabulaire et de la mécanique. Nous retrouvons des résultats similaires dans l'étude de Payant et Kim (2015) où leurs apprenants avaient préféré recourir à leur L1 pour résoudre leurs problèmes linguistiques plus rapidement. Il se pourrait que le recours à la L1 pendant cette tâche de révision s'explique par la proximité des langues. N'ayant eu à faire que des corrections liées à la langue, et l'espagnol et le français étant deux langues latines relativement proches, il se peut que les participantes se soient aidées de l'espagnol pour mieux comprendre leurs erreurs et les corriger.

En accord avec la théorie socioculturelle, la langue est un outil cognitif et social. En effet, les ressources linguistiques des apprenants, « que ce soit leur première langue (L1) ou toute autre langue supplémentaire, peuvent servir d'outil de médiation important » (Kim *et al.*, 2020, p. 257, traduction libre). Recourir à la L1 pendant la réalisation d'une tâche dans la langue cible peut permettre aux apprenants de mieux comprendre la tâche et/ou les erreurs commises, mais cela peut également les aider, c'est-à-dire leur apporter le soutien dont ils ont besoin, surtout lorsque la tâche est complexe. Dans notre contexte, avec des apprenants avancés, nous avons tout de même observé un rôle moins important de la L1 que dans les autres études (Payant et Kim, 2015 ; Storch et Aldosari, 2010 ; Storch et Wigglesworth, 2003), bien qu'elle serve des fonctions similaires.

Néanmoins, il est évident que cela a pu aider un minimum nos participants. En effet, nous avons observé que nos participants ont utilisé la L1, non seulement pour la tâche, la langue et le contenu, mais aussi pour faire des métacommentaires, ce qui écarte, d'une certaine façon, les politiques linguistiques traditionnelles selon lesquelles il ne

faut pas utiliser la langue maternelle, mais seulement la langue cible. De plus, il est possible que la proximité entre l'espagnol et le français ait joué un rôle, comme l'ont suggéré les études de Payant et Kim (2015) et Tullock et Fernández-Villanueva (2013). Il serait alors intéressant de mener une étude similaire avec des langues moins proches, pour mieux observer les tendances linguistiques, c'est-à-dire, de savoir vers quelles langues les apprenants se tourneraient lorsqu'ils rencontreraient des difficultés pendant la réalisation de la tâche. De cette façon, nous serions plus à même de définir si la proximité linguistique a un réel impact ou non sur les choix des apprenants.

5.2 Les perceptions des apprenants de français L3/n sur l'utilisation du répertoire langagier

Notre troisième question de recherche a sondé les perceptions des apprenants de français L3/n sur le recours aux langues lors d'une tâche d'écriture collaborative. Les deux dyades ont partagé les mêmes perceptions pendant le groupe de discussion. En effet, les participants ont affirmé que le répertoire langagier est une ressource importante pendant la réalisation d'une tâche parce qu'il aide à récupérer des éléments linguistiques des autres langues lorsqu'ils font face à des difficultés dans la langue cible (Cenoz et Gorter, 2011). Ces difficultés peuvent être liées à la complexité de la tâche, à la fatigue des participants pendant la réalisation de la tâche ou encore à un manque de connaissances dans la langue cible, tel que relaté lors de nos groupes de discussion. Nous retrouvons des résultats similaires dans l'étude de Kim et *al.* (2020) qui avaient mené des entrevues semi-dirigées au cours desquelles deux apprenants chinois de coréen L3 avaient d'abord affirmé que la L2 (dans leur cas, l'anglais) avait été un outil utile pour combler les connaissances manquantes dans la L3. Les apprenants avaient également avancé que la L1 (le chinois) servait principalement pour s'aider avec le vocabulaire et la grammaire, mais aussi qu'en parlant couramment et aisément leur langue maternelle, cela leur permettait de gagner du temps pour discuter et s'entraider. La même tendance a été observée lors des entrevues conduites dans l'étude de Storch

et Wigglesworth (2003), où les apprenants de L2 avaient déclaré que recourir à la L1 était utile non seulement pour les questions linguistiques, soit le vocabulaire et la grammaire, mais aussi pour défendre un point pendant la tâche collaborative et se justifier plus rapidement et clairement par rapport aux autres langues.

Cependant, les perceptions de nos participants sur l'utilisation de la L1 étaient plutôt nuancées : alors qu'ils ont admis qu'elle représente une ressource utile pendant la réalisation de tâches dans la langue cible, ils ont mentionné le fait qu'elle pouvait induire en erreur, car trop se fier à sa langue maternelle peut leur faire faire des erreurs dans la langue cible. Même si l'espagnol et le français se ressemblent, il n'en est pas moins que ces langues représentent deux systèmes langagiers différents avec leurs propres règles, et les apprenants en sont bien conscients. Toutefois, il est difficile de s'en séparer parce qu'elle est toujours active dans le cerveau des apprenants. Nos dyades ont raconté être influencées par leur L1, de telle manière à ne pas pouvoir penser dans la langue cible, et, par conséquent, de ne pas prendre le recul nécessaire pour distinguer les deux langues. De plus, recourir à la L1 fait souvent perdre du temps pendant la réalisation des tâches (Storch et Wigglesworth, 2003). Comme nous l'ont raconté Félix et Javier, le recours à la langue maternelle implique de faire des traductions de la L1 vers la langue cible, imposant alors une étape supplémentaire dans la réalisation de la tâche.

Lors des tâches de rédaction et de révision collaboratives, les participants avaient été encouragés à se servir de toutes les langues de leur répertoire. Malgré cela, nous n'avons pas observé une utilisation fréquente de la L1. Les quatre participants ont reconnu qu'ils avaient été influencés par différents facteurs lors de la réalisation des tâches d'écriture collaborative. Le premier facteur qui les a influencés a été la nature de la tâche : étant une tâche d'écriture collaborative en français, les participants ont déclaré que cela les avait conditionnés à penser et discuter en français pour réaliser la tâche correctement. Ces perceptions se rapprochent des données recueillies dans les

entrevues de l'étude de Storch et Wigglesworth (2003) puisque leurs participants avaient avancé qu'ils avaient utilisé leur L2 à cause du contexte (classe d'anglais L2). Ainsi, il se pourrait que nos participants aient été réticents à utiliser leur L1 à cause du contexte. En effet, la chercheuse étant francophone et la tâche étant proposée en français, il se peut que les participants aient perçu cela comme une opportunité de pratiquer leur français. Il est aussi possible qu'ils n'aient pas eu besoin de se servir de leur L1 pendant la réalisation des deux tâches.

Nos résultats se démarquent ainsi de ceux de Kim et *al.* (2020) car une dyade de leur étude a attesté pendant l'entrevue semi-dirigée que recourir à la L1 dans un contexte de L2/ L3/n pouvait être mal perçu par l'enseignant, surtout si ce dernier ne comprend pas cette langue. Dans notre étude, un des participants a mentionné que la collaboration en elle-même a créé une certaine pression par rapport à l'utilisation des langues. Il se peut donc que nos participants aient eu une crainte d'utiliser d'autres langues, car le recours aux autres langues serait probablement perçu comme une facilité. Il est également possible que cette divergence soit due aux instructions des tâches : dans notre étude, les participants étaient encouragés à discuter et planifier dans toutes les langues qu'ils souhaitaient si cela leur permettait de mieux travailler, tandis que dans l'étude de Kim et *al.* (2020), les enseignants n'avaient pas spécifié de règle particulière pour l'interaction, mais simplement qu'ils étaient obligés d'utiliser la L3 pour écrire leur texte.

Un second facteur qui pourrait les avoir influencés est le comportement linguistique de leurs partenaires. Cette tendance a été relevée dans l'étude de Kim et *al.* (2020) lorsqu'un des apprenants débutants s'est dit être influencé par le niveau – quasi natif – de sa partenaire en anglais L2, ce qui l'a poussé à communiquer avec elle dans cette langue, plutôt que dans leur L1 commune, le chinois. Par conséquent, si un apprenant commence à parler dans la langue cible, il pourrait entraîner l'autre à faire pareil, ou au contraire, s'il commence à parler dans la L1, inciter l'autre à en faire de même.

5.3 Implications pédagogiques

Nous sommes conscientes qu'il s'agit d'une étude descriptive avec un petit échantillon, néanmoins, nous souhaiterions proposer quelques idées pédagogiques. Avec les tâches de rédaction et de révision collaboratives que nous avons proposées et grâce aux données recueillies lors des groupes de discussion, nous avons pu observer les langues qui ont été utilisées ainsi que la fréquence des fonctions qu'elles ont servies pendant ces tâches collaboratives, et nous avons également pris connaissance des perceptions des apprenants de français L3/n sur le recours aux langues. Nos résultats soulignent que les apprenants utilisent la L1 pour des fonctions cognitives et sociales, mais avec une fréquence limitée. Puisque nos participants étaient d'un niveau avancé et ont tout de même eu recours à ces outils, nous pensons qu'il peut s'avérer utile de ne pas décourager les apprenants à tirer profit de leur répertoire langagier en salle de classe (Cenoz et Gorter, 2011). Nous croyons également qu'il faut se fier aux apprenants, puisque c'est eux qui connaissent le mieux ce qui fonctionne pour eux.

Nous savons que la L1 a longtemps été le sujet de débats dans la recherche en langue seconde, remettant en question son efficacité et sa place en classe de langue seconde. Cependant, des études ont démontré qu'il était inutile d'interdire aux apprenants qui partagent la même L1 de s'en servir, car cela reviendrait à les priver d'un outil important (Storch et Aldosari, 2010 ; Storch et Wigglesworth, 2003), et qu'il fallait plutôt la reconnaître comme étant un processus normal qui permet aux apprenants de maintenir le flux d'interaction (Storch et Wigglesworth, 2003). Cette affirmation vaut également pour les recherches dans le domaine de la L3/n, puisque Kim et *al.* (2020) et Payant et Kim (2015) ont suggéré que le recours aux langues peut être un outil utile de l'apprentissage des langues, en ce qu'il permettrait aux apprenants de s'approprier les caractéristiques linguistiques nécessaires pour accomplir une tâche dans une ou plusieurs langues. Bien que nos participants aient été encouragés à utiliser toutes les langues de leur répertoire et aient visionné une courte vidéo de démonstration, ils ne

l'ont pas vraiment fait. Toutefois, ils l'ont fait pour certaines fonctions langagières, notamment pour les métacommentaires et la fonction sociale. Il serait donc intéressant de suggérer aux enseignants de modéliser le recours aux langues en salle de classe pour montrer aux apprenants comment cela se fait concrètement, et ainsi leur présenter les avantages de l'utilisation des langues qu'ils ont à disposition pour des fonctions langagières précises.

Dans le contexte d'apprentissage d'une L3/n, il faudrait que les enseignants réévaluent leurs perceptions ou qu'ils soient plus flexibles sur l'utilisation d'autres langues que la langue cible dans les travaux de groupes (Storch et Wigglesworth, 2003), en les encourageant davantage à se servir des différentes langues qu'ils ont à disposition lorsque c'est nécessaire (Payant et Kim, 2015), car la médiation dans ce cas-ci porte sur le produit final. En effet, l'utilisation des langues serait bénéfique, notamment pour les fonctions cognitives. Cela pourrait se réaliser en implémentant davantage de tâches collaboratives parce qu'elles favorisent le dialogue entre les pairs et permettent la mise en commun des ressources linguistiques (Fernández Dobao, 2012 ; Strobl, 2014). De cette manière, les apprenants multilingues auraient la possibilité d'utiliser les langues qu'ils ont à disposition pour atteindre leurs objectifs communicatifs (Cenoz et Gorter, 2011 ; Kim *et al.*, 2020), et en ce faisant, ils choisiront les langues qu'ils veulent utiliser en fonction de leurs besoins pendant la réalisation de la tâche, mais aussi en fonction de leurs perceptions, c'est-à-dire s'ils jugent utile et nécessaire de les utiliser (Kim *et al.*, 2020).

L'enseignement de l'écrit peut être ardu, et la tâche d'écriture collaborative semble être une opportunité de pratiquer la langue cible, car elle offre aux apprenants « d'abondantes possibilités de verbaliser leurs délibérations sur l'utilisation des langues et de mettre en commun leurs ressources pour résoudre les problèmes linguistiques » (Zhang, 2018, p. 1, traduction libre). Il serait ainsi pertinent d'examiner des pratiques d'enseignement réelles, telles que de recourir à plusieurs langues pendant une

interaction, puisque ce sont des pratiques communes chez les apprenants multilingues qui font partie de leur identité et qui doivent être prises en compte dans les recherches en enseignement et apprentissage d'une L3/n (Boksay Pap, 2016 ; Cenoz et Gorter, 2011). Une manière de l'implémenter serait de proposer des tâches d'écriture collaborative variées et axées sur le sens (par exemple : écrire un courriel, un message texte ou une carte postale de vacances) qui les laisseraient libres de communiquer dans les langues qu'ils veulent, mais en exigeant que le texte soit écrit dans la langue cible (Kim *et al.*, 2020).

Une autre pratique à considérer en salle de classe serait la mise en place de pédagogies linguistiques plus flexibles, et plus particulièrement l'instauration de programmes linguistiques qui ne cloisonnent pas les langues, mais qui favorisent leur utilisation simultanée (Cenoz et Gorter, 2011). En effet, comme le soulignent Cenoz et Gorter (2011), « l'apprentissage multilingue est maximisé lorsque les apprenants sont autorisés et habilités à puiser dans toutes leurs langues » (p. 367, traduction libre). L'objectif de cette approche serait de montrer aux apprenants multilingues que les langues de leur répertoire langagier représentent une ressource importante qui peut les aider à atteindre leurs objectifs communicatifs plus rapidement pendant la réalisation des tâches (Kim *et al.*, 2020), et par conséquent, faciliter leur apprentissage de la langue cible.

5.4 Pistes de recherche

La présente étude a fait état des langues utilisées pendant la réalisation de tâches d'écriture collaborative, de la fréquence de leurs fonctions, et a permis de peindre un portrait des perceptions des apprenants avancés de français L3/n quant à l'utilisation des langues de leurs répertoires langagiers. Notre étude était basée sur une tâche d'écriture collaborative et un groupe de discussion, en ayant eu recours à un petit échantillon ne permettant que des analyses descriptives, rendant les résultats peu

généralisables. Nous avons pu observer le recours aux langues en enregistrant nos participants pendant la réalisation des tâches, mais les perceptions étant complexes à cerner, les données recueillies dans le cadre de la discussion de groupe peuvent manquer de détails et de nuances (Mackey et Gass, 2011). Il importe alors de compléter nos résultats avec d'autres méthodes de collecte de données. Un premier exemple serait de soumettre des sondages post-tâche aux apprenants pour obtenir plus de détails sur les langues utilisées pendant l'accomplissement des tâches. Un second exemple serait de faire des *stimulated recall* à la place des groupes de discussion, dans le but d'acquérir davantage d'informations sur la façon dont ils ont pensé pendant la réalisation des tâches. D'autres tâches d'écriture collaborative pourraient aussi être considérées, telles qu'une composition conjointe (Storch et Aldosari, 2010 ; Storch et Wigglesworth, 2003), un traitement de texte (Storch et Aldosari, 2010), ou encore une reconstruction de texte (Payant et Kim, 2015). Étant donné le contexte d'immigration au Québec, il pourrait également être pertinent de mener une étude similaire, mais avec des apprenants dont la langue maternelle est linguistiquement moins proche de la langue cible, afin de valider ou d'infirmer l'hypothèse de la typologie des langues, selon laquelle elle constitue une variable importante (Payant et Kim, 2015). Enfin, il serait intéressant de recruter plus de participants, ce qui permettrait de mieux observer le recours aux langues : nous pourrions alors généraliser les résultats quant à l'utilisation du répertoire langagier d'apprenants multilingues, et par conséquent contribuer aux recherches dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage d'une L3/n.

CONCLUSION

Notre étude a porté sur l'utilisation des langues du répertoire langagier d'apprenants multilingues, et les fonctions qu'elles ont servies pendant la réalisation d'une tâche d'écriture collaborative. Les études en didactique des langues portent un intérêt croissant envers les multilingues, dû au fait que ces apprenants sont de plus en plus nombreux aujourd'hui (Payant et Kim, 2015 ; Tullock et Fernández-Villanueva, 2013). Par conséquent, le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage d'une L3/n est un champ d'études en pleine expansion qui doit être approfondi. Les études menées sur le sujet en L2 ont montré que les apprenants ont recours à leur L1 quand ils doivent réaliser une tâche d'écriture et qu'elle sert des fonctions spécifiques, notamment cognitives et sociales (Storch et Aldosari, 2010 ; Storch et Wigglesworth, 2003 ; Wang et Wen, 2002 ; Zhang, 2018). En accord avec la théorie socioculturelle de Vygotski, la L1 est un outil cognitif et social important, qui permet de mener à bien des tâches d'écriture, car elle favorise les interactions entre les pairs et la mise en commun de ressources linguistiques. À ce jour, les études menées dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage d'une L3/n sur le sujet ont indiqué que les apprenants d'une L3/n ont un répertoire langagier plus étendu et des connaissances de différents systèmes linguistiques par rapport à leurs pairs bilingues qui n'ont que deux langues dans leur répertoire langagier (Bono et Stratilaki, 2009 ; Cenoz et Gorter, 2011 ; Haukås, 2015 ; Kemp, 2007). C'est pour cela qu'ils peuvent avoir recours à plusieurs langues pendant la réalisation des tâches (Boksay Pap, 2016 ; Kim *et al.*, 2020 ; Payant et Kim, 2015) et qu'elles peuvent servir plusieurs fonctions (Kim *et al.*, 2020 ; Payant et Kim, 2015).

Nous avons mené une étude descriptive qui avait pour objectif d'examiner les fonctions des langues qui ont été utilisées pendant la réalisation d'une tâche d'écriture collaborative, et de connaître les perceptions des apprenants de français L3/n sur le recours aux langues. Nos résultats suggèrent que le répertoire langagier des apprenants multilingues est une ressource précieuse lorsqu'ils doivent effectuer une tâche dans la langue cible. Nos participants ont réalisé la tâche en L3, mais lorsqu'ils ont eu recours aux autres langues, ils ont plus utilisé leur L1 qui a servi des fonctions cognitives et sociales, par rapport à la L2 qui était plus une langue de support linguistique. En effet, le texte collaboratif argumentatif que nous avons proposé est une tâche cognitivement exigeante, et encore plus dans la langue cible (Wang et Wen, 2002 ; Zhang, 2018). Finalement, les participants ont affirmé lors du groupe de discussion que toutes les langues sont importantes, et que le recours à la L1 ne doit pas être systématique parce qu'il peut faire perdre du temps, voire même induire en erreur. Étant des apprenants avancés de français L3/n, les participants ont préféré réaliser la tâche quasi exclusivement en français, mais ils ont admis que la nature de la tâche les avait influencés dans cette direction.

Notre étude permet aux enseignants d'exploiter les avantages du multilinguisme en encourageant leurs apprenants à se servir des langues dont ils disposent pour réaliser des tâches collaboratives en salle de classe pour des fonctions langagières précises. Du côté des apprenants, notre étude leur permet de voir les langues de leur répertoire langagier comme des outils utiles à l'apprentissage de la langue cible. Nous avons également suggéré des pistes pédagogiques à considérer dans les salles de classe de L3/n, notamment au Québec, province d'accueil de milliers de nouveaux arrivants par année.

Bien que nous ayons réussi à extraire des données intéressantes et importantes pour la recherche en enseignement et apprentissage d'une L3/n, notre étude a toutefois présenté des limites sur le plan méthodologique. En effet, nous avons recruté quatre

participants, un petit échantillon qui a été limité aussi en raison de la COVID-19. Les universités et les écoles de langues ont été fortement impactées par la pandémie, l'administration et le personnel enseignant étant surchargés et devant s'adapter à cette nouvelle réalité. Par conséquent, les destinataires des courriels de recrutement n'ont pas toujours donné suite, puis avec l'été qui a suivi, il est possible que les professeurs de certaines institutions n'aient pas consulté leurs courriels. Nous avons donc été limités pour le recrutement que nous avons finalement commencé à la fin du mois d'août 2020. Pour ce qui est de la méthode de collecte des données, la pandémie a, encore une fois, impacté le déroulement de notre recherche qui devait initialement avoir lieu en présentiel. La collecte ayant eu lieu virtuellement, sur Zoom, nous avons rencontré des problèmes de connexion à plusieurs reprises, ce qui nous a rendu la tâche de transcription de données plus difficile.

Ces limites nous aident surtout à mieux planifier les futures recherches sur ce sujet important. Finalement, et malgré ces limites à prendre en considération, cette étude souligne le travail en cours dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage d'une L3/n qui vise, avant tout, à encourager nos apprenants à valoriser leur identité multilingue et à exploiter au maximum les langues qu'ils ont à disposition afin de faciliter leur apprentissage d'une L3/n.

ANNEXE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

L'utilisation des langues première et seconde dans une tâche écrite par des apprenants de français langue tierce.

Étudiante-chercheuse

Héloïse Scontrino, Maîtrise en didactique des langues (514-622-9530 ; scontrino.heloise@courrier.uqam.ca)

Direction de recherche

Caroline Payant, département de didactique des langues (514-987-3000 poste 3734 ; pavant.caroline@uqam.ca)

Préambule

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche qui implique votre participation à la rédaction et la révision d'un texte argumentatif rédigé en français. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

En raison de la situation liée à la COVID-19, la participation à cette étude sera faite en ligne pour respecter les distances sociales et éviter toute contagion.

Description du projet et de ses objectifs

L'objectif de l'étude est d'observer des apprenants de français langue tierce (L3/n) lorsqu'ils effectuent une tâche écrite en français. Nous voulons savoir quelles langues leur sont utiles pendant la réalisation de cette tâche, à quel moment du processus de rédaction les apprenants recourent à ces langues et pourquoi.

Vous êtes invités à participer puisque vous êtes un apprenant adulte (âgé de plus de 18 ans) et que le français est au moins votre troisième langue, c'est-à-dire que vous devez connaître au moins deux langues avant le français. Votre niveau doit être intermédiaire ou avancé.

Pour atteindre les objectifs de la recherche, nous souhaiterions faire participer 10 apprenants qui seront regroupés en dyades, car nous voudrions étudier leurs interactions pendant les tâches de rédaction et de révision collaboratives. La durée de cette étude est de 3 heures et 5 minutes.

Nature et durée de votre participation

Vous allez participer à une rencontre en ligne, sur Zoom. Avant la rencontre, vous devrez répondre à un questionnaire en ligne afin d'en savoir plus sur vous.

Pendant la première partie de la rencontre, la chercheuse expliquera les consignes de la tâche puis vous aurez 60 minutes pour effectuer la tâche de rédaction collaborative sur un document Google, partagé avec la chercheuse. Avec votre partenaire, vous devrez rédiger un texte argumentatif portant sur les avantages ou les inconvénients des cours de français au Québec. Ensuite, vous devrez remplir un court sondage en ligne de 20 minutes sur la manière dont vous avez écrit votre texte. Une pause de 15 minutes aura lieu après ce sondage, et la chercheuse fera des corrections sur votre texte pour la deuxième partie. Pendant la seconde partie, vous disposerez de 20 minutes pour discuter, avec votre partenaire, des corrections apportées au préalable par la chercheuse afin de produire un texte révisé. Toutes les interactions produites lors des tâches de rédaction et de révision seront enregistrées sur Zoom. Lorsque cette tâche de révision sera terminée, vous remplirez un second sondage en ligne de 10 minutes, et vous serez enfin conviés à un groupe de discussion de 40 minutes, pendant lequel la chercheuse vous posera des questions sur les langues que vous aurez utilisées pendant les tâches de rédaction et de révision. Ces interactions seront également enregistrées sur Zoom.

Pour les différentes étapes de la recherche, vous devrez être équipés d'un ordinateur ou d'une tablette vous permettant de communiquer sur la plateforme, de rédiger votre texte de façon collaborative, grâce à un document partagé sur Google Docs, et de remplir le questionnaire.

Avantages liés à la participation

L'avantage personnel à tirer de cette étude est d'améliorer son écriture en français, en recevant une correction de la part de la chercheuse qui est aussi enseignante de français. De plus, en prenant connaissance des résultats de cette étude, vous serez conscients des langues auxquelles vous avez le plus recours lorsque vous produisez un texte en français. Vous pourrez alors vous en servir dans le futur pour écrire des textes en français plus élaborés, et plus rapidement.

D'une manière plus générale, vous contribuerez à l'avancement des recherches scientifiques dans le domaine de la didactique des langues, et plus particulièrement de la langue tierce (L3/n). Enfin, si vous le souhaitez, vous pourrez recevoir un résumé des principaux résultats de l'étude au terme de la recherche. Il suffira d'en informer la chercheuse.

Risques liés à la participation

En principe, il n'y a aucun risque lié à la participation à cette recherche.

Confidentialité

Votre participation à l'étude est anonyme : vos noms seront changés en pseudonymes qui seront utilisés pendant toute la durée de l'étude. Vous verrez votre partenaire lors des rencontres en ligne, bien que votre anonymat restera protégé en dehors de ces rencontres. Une liste de correspondance entre vos noms et pseudonymes sera créée, votre anonymat sera donc protégé. Les transcriptions des tâches de rédaction et de révision, ainsi que du groupe de discussion focalisée seront identifiées à l'aide d'un code alphanumérique. Une liste de correspondance sera également créée entre vos pseudonymes et les codes alphanumériques. De plus, le questionnaire ne requiert pas de données identificatoires.

Les données seront conservées pendant 5 ans, à l'exception des enregistrements qui seront détruits après la publication de l'étude. Une utilisation ultérieure des données est prévue, mais votre anonymat sera protégé en tout temps, grâce aux pseudonymes utilisés. Toutes les données numériques seront gardées dans l'ordinateur de la chercheuse, protégé par mot de passe et empreinte digitale, ainsi que sur une clé USB lui appartenant, à laquelle personne n'a accès. Après ces 5 ans, les notes seront déchetées à la déchiqueteuse, et les données numériques seront éliminées grâce à un logiciel de suppression de données.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Héroïse Scontrino verbalement ; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Caroline Payant (514-987-3000 poste 3734 ; payant.caroline@uqam.ca) ; Héroïse Scontrino (514-622-9530 ; scontrino.heloise@courrier.uqam.ca).

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE plurifacultaire: 514 987-3000, poste 6188 ; cerpe-pluri@uqam.ca.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement de la chercheuse

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ;

- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus ;
(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

_____ Date

ANNEXE B

CONSIGNES DE LA TÂCHE DE RÉDACTION

Apprendre le français à Montréal

Scénario

Pour résider au Québec, les nouveaux arrivants doivent apprendre la langue française. Néanmoins, certaines personnes ne parlent que très peu français, même après avoir complété un cours en francisation. D'autres parlent déjà l'anglais, une langue officielle du Canada.

Le gouvernement Québécois dit qu'il est nécessaire pour les nouveaux arrivants d'apprendre le français pour viser une meilleure intégration au Québec, même s'ils parlent anglais.

Appuyez-vous sur vos connaissances pour indiquer si vous êtes POUR ou CONTRE cette information.

Votre tâche

Écrivez un texte argumentatif d'environ **300 mots** avec votre partenaire. Votre texte devra comprendre :

- Une introduction
- Trois arguments (avec des exemples)
- Une conclusion

Comment organiser votre temps

Planification collaborative – 10 minutes

Rédaction collaborative – 40 minutes

Relecture – 10 minutes

Planification collaborative: Entendez-vous sur le contenu du texte! Si vous prenez des notes pendant cette étape, ÉCRIVEZ-LES sur le Google Doc. N'hésitez pas à suggérer des idées à votre partenaire! N'hésitez pas à utiliser votre langue maternelle ou autre!

Rédaction collaborative: Vous devez vous entraider pendant l'écriture du texte (vous ne pouvez pas écrire les différentes parties du texte, chacun de votre côté). Vous devez donc écrire le texte **ensemble**. Prenez chacun votre tour à rédiger sur le Google Doc!

Relecture collaborative : N'oubliez pas de vous relire! Vérifiez ensemble le contenu du texte, son organisation, ainsi que les éventuelles erreurs de grammaire et d'orthographe.

Comment bien travailler ensemble

- Échangez des idées à l'oral;
- Donnez du feedback à votre partenaire;
- Chaque personne doit prendre le rôle du scripteur;
- Utilisez n'importe quelle langue.

⚠ SI VOUS AVEZ DES QUESTIONS PENDANT LA RÉDACTION, VOUS POUVEZ :

- Demandez à votre partenaire;
- Utilisez des outils en ligne, par exemple :
 - Traducteur: <https://www.deepl.com/translator>
 - Comment utiliser un mot : <https://www.linguee.com>
 - Dictionnaire : <https://www.larousse.fr>

Vous ne devriez PAS demander à la chercheuse, mais si vous n'arrivez pas à vous entendre sur un point de la rédaction, vous pouvez lui poser **quelques questions**.

Lien vers le document :

Bon travail !

ANNEXE C

CONSIGNES DE LA TÂCHE DE RÉVISION

Apprendre le français à Montréal

Votre tâche de révision

La chercheuse a suggéré des corrections sur votre texte.
Vous avez **20 minutes** pour modifier et améliorer votre texte.

Comment travailler ensemble

Pour réviser votre texte, vous devez :

- Vous servir **des ressources en ligne** proposées;
- Utiliser n'importe quelle langue pour discuter des corrections.
- Échanger vos idées sur les corrections proposées avec votre partenaire.

Pistes de révision

→ Les erreurs relevées sont **surlignées** dans un code de couleur qui est expliqué au-dessous de votre texte.

Notez : Vous ne devriez PAS demander à la chercheuse, mais si vous n'arrivez pas à vous entendre sur un point de la rédaction, vous pouvez lui poser **une question**.

Lien vers le document :

Bon travail!

ANNEXE D

QUESTIONS DU GROUPE DE DISCUSSION

Question 1 : Quelles langues ont été les plus utiles pour penser à des idées (Langue de pensée)? Pourquoi?

Question 2 : Quelles langues ont été les plus utiles pour échanger des idées pendant la rédaction de votre texte avec votre partenaire (Langue d'interaction)? Pourquoi?

Question 3a : Quelles langues ont été les plus utiles pour penser à l'organisation de vos idées (Langue de pensée)? Pourquoi?

Question 3b : Quelles langues ont été les plus utiles pour parler à l'organisation de vos idées (Langue d'interaction)? Pourquoi?

Question 4 : Avez-vous pensé aux règles de grammaire du français dans D'AUTRES LANGUES? (Par exemple, vous vous souvenez en anglais des règles de l'accord du genre et du nombre du français).

Question 5 : Avez-vous pensé aux règles de grammaire des autres langues EN FRANÇAIS? (Par exemple, vous avez pensé en français à la règle d'accord de l'espagnol pour ensuite l'appliquer à votre texte en français).

Question 6a : Pour penser au vocabulaire ou pour corriger les erreurs de vocabulaire, avez-vous eu recours à la traduction (Langue de pensée)?

Question 6b: Si oui, vers quelles langues et pourquoi?

Question 7a: Avez-vous eu recours à la traduction avec votre partenaire pour discuter du vocabulaire ou des erreurs de vocabulaire (Langue d'interaction)?

Question 7b: Si oui, vers quelles langues et pourquoi?

Question 8: Quelles langues ont été les plus utiles pour corriger les erreurs de syntaxe? Pouvez-vous m'en dire davantage?

Question 9 : Pour quels éléments du français les ressources proposées vous ont été utiles? (Par exemple, vocabulaire, traduction d'une phrase vers le français, synonyme, etc.)

Question 10 : Se servir d'une autre langue pour penser à ce que l'on va écrire est-il utile ou est-ce un obstacle? (Langue de pensée) Justifiez votre réponse.

Question 11 : Parler une autre langue avec son partenaire pendant la rédaction d'un texte est-il utile ou est-ce un obstacle? (Langue d'interaction) Justifiez votre réponse.

ANNEXE E

QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE

Bienvenue à tous, et merci d'avoir accepté de participer à cette étude! Voici un questionnaire qui nous aidera à en savoir un peu plus sur vous. Il ne prendra pas plus de 10 minutes. Vous pouvez répondre aux questions dans LA LANGUE DE VOTRE CHOIX.

Partie Démographique

- 1) Quel est votre nom?

- 2) Pourquoi avez-vous choisi d'immigrer au Canada?
 - Pour le travail
 - Pour les études
 - Pour des raisons familiales
 - Après un voyage
 - Autre

- 3) Si vous avez choisi « Autre », expliquez :

- 4) Pourquoi avez-vous choisi le Québec comme province d'immigration?

5) Quel est votre statut au Canada?

- Permis d'études
- Permis de travail
- Permis de travail / vacances (PVT)
- Touriste
- Résidence permanente
- Citoyenneté

6) Depuis combien de temps habitez-vous au Québec?

- Depuis 6 mois ou moins
- Entre 6 mois et 1 ans
- Entre 1 an et 2 ans
- Entre 3 ans et 4 ans
- Depuis plus de 5 ans

7) Avez-vous vécu dans une autre province canadienne avant d'habiter au Québec?

- Oui
- Non

8) Si oui, choisissez la province :

Alberta

9) De quel pays venez-vous?

10) Quelle est votre langue maternelle?

11) Quelle est votre profession dans votre pays?

12) Sexe

- Homme
- Femme
- Non-binaire

13) Quel âge avez-vous?

- Entre 18 et 24 ans
- Entre 25 et 34 ans
- Entre 35 et 44 ans
- Entre 45 et 54 ans
- Entre 55 et 64 ans

Partie Linguistique

14) Combien de langues parlez-vous?

1

15) Quelle est votre L1?

16) Quelle est votre L2?

17) Quelle est votre L3?

18) Quelle est votre L4?

19) Quelle est votre L5?

20) Quelle est votre L6?

21) Comment les avez-vous apprises?

	L1	L2	L3	L4	L5	L6
À la maison						
À l'école/ À l'université						
Dans une école de langues						
Autre						

22) Niveau de langue parlé : Selon vous, quel est votre niveau de langue PARLÉ? 1= faible; 3= moyen; 5= fort.

	1	2	3	4	5
L1					
L2					
L3					
L4					
L5					
L6					

23) Niveau de langue écrit : Selon vous, quel est votre niveau de langue ÉCRIT? 1= faible; 3= moyen; 5= fort.

	1	2	3	4	5
L1					
L2					
L3					
L4					
L5					
L6					

24) Pendant combien de temps avez-vous appris le français dans votre PAYS (en mois/ année)?

25) Depuis combien de mois/ année apprenez-vous le français AU CANADA?

26) Aimez-vous apprendre le français? 1= faible; 3= moyen; 5= fort

1

27) Utilisez-vous le français de manière régulière sur votre lieu de travail (à l'université si vous ne travaillez pas)?

Oui

Non

28) Avez-vous déjà habité dans un pays autre que le Canada?

Oui

Non

29) Si oui, dans quels pays?

30) Pendant combien de temps?

31) Pourquoi?

ANNEXE F

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

UQÀM | Comités d'éthique de la recherche
avec des êtres humains

No. de certificat: 4336
Certificat émis le: 15-07-2020

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:	L'UTILISATION DES LANGUES PREMIÈRE ET SECONDE DANS UNE TÂCHE ÉCRITE PAR DES APPRENANTS DE FRANÇAIS LANGUE TIERCE.
Nom de l'étudiant:	Héloïse SCONTRINO
Programme d'études:	Maîtrise en didactique des langues
Direction de recherche:	Caroline Anne PAYANT

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Raoul Graf
Président du CERPE plurifacultaire
Professeur, Département de marketing

ANNEXE G

AVIS FINAL DE CONFORMITÉ

UQAM | Comités d'éthique de la recherche
avec des êtres humains

No. de certificat: 4336

Date: 08-03-2021

AVIS FINAL DE CONFORMITÉ

Titre du projet: L'UTILISATION DES LANGUES PREMIÈRE ET SECONDE DANS UNE TÂCHE ÉCRITE PAR DES APPRENANTS DE FRANÇAIS LANGUE TIERCE.

Nom de l'étudiant: Héloïse SCONTRINO

Programme d'études: Maîtrise en didactique des langues

Direction de recherche: Caroline Anne PAYANT

Objet : Fin du projet

Bonjour,

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a bien reçu votre rapport éthique final et vous en remercie. Ce rapport répond de manière satisfaisante aux attentes du comité.

Merci de bien vouloir inclure une copie du présent document et de votre certificat d'approbation éthique en annexe de votre travail de recherche.

Les membres du CERPE plurifacultaire vous félicitent pour la réalisation de votre recherche et vous offrent leurs meilleurs vœux pour la suite de vos activités.

Cordialement,



Raoul Graf
Président du CERPE plurifacultaire
Professeur, Département de marketing

RÉFÉRENCES

- Alegría de la Colina, A. et Del Pilar García Mayo, M. (2009). Oral interaction in task-based EFL learning: the use of the L1 as a cognitive tool. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47(3-4). doi: 10.1515/iral.2009.014
- Alvarez, I., Espasa, A. et Guasch, T. (2012). The value of feedback in improving collaborative writing assignments in an online learning environment. *Studies in higher education*, 37(4), 387-400. doi: 10.1080/03075079.2010.510182
- Boksay Pap, E. (2016). Composing a narrative story in a third language: multilinguals' reliance on multiple languages in an L3 linguistic task. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(2), 153-168. doi: 10.1080/13670050.2015.1037716
- Bono, M. (2007). *La comparaison L2-L3, un tremplin vers l'acquisition trilingue*, 20.
- Bono, M. et Stratilaki, S. (2009). The M-factor, a bilingual asset for plurilinguals? Learners' representations, discourse strategies and third language acquisition in institutional contexts. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 207-227. doi: 10.1080/14790710902846749
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: a review. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71-87. doi: 10.1177/13670069030070010501

Cenoz, J. (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition: focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46(1), 71-86. doi: 10.1017/S0261444811000218

Cenoz, J. et Gorter, D. (2011). Focus on multilingualism: a study of trilingual writing. *The Modern Language Journal*, 95(3), 356-369. doi: 10.1111/j.1540-4781.2011.01206.x

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Récupéré de <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Conseil supérieur de la langue française. (2020). La francisation des milieux de travail [Organisme gouvernemental]. Dans *Vivre en français au Québec*. Récupéré de <http://www.cslf.gouv.qc.ca/vivre-en-francais-au-quebec/travail/index.html#c121>

Cook, V. (2001). *Using the first language in the classroom*, 57(3), 402-423. doi: 10.3138/cmlr.57.3.402

De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition* (Multilingual Matters). Récupéré de <https://books.google.ca/books?id=OCTSJfLKh-4C&lpg=PA2&ots=7Qgep3Uly7&dq=third%20or%20additional%20language%20acquisition&lr&pg=PA2#v=onepage&q&f=false>

DiCamilla, F. J. et Antón, M. (2012). Functions of L1 in the collaborative interaction of beginning and advanced second language learners: functions of L1 in collaborative interaction of learners. *International Journal of Applied Linguistics*, 22(2), 160-188. doi: 10.1111/j.1473-4192.2011.00302.x

Elola, I. et Oskoz, A. (2010). Collaborative writing : fostering foreign language and writing conventions development. *Language Learning & Technology*, 14(3), 51-71.

Fernández Dobao, A. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom: comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing*, 21(1), 40-58. doi: 10.1016/j.jslw.2011.12.002

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3e édition). (s. l. : n. é.).

Guasch, T., Espasa, A., Alvarez, I. M. et Kirschner, P. A. (2013). Effects of feedback on collaborative writing in an online learning environment. *Distance Education*, 34(3), 324-338. doi: 10.1080/01587919.2013.835772

Guénette, D. et Jean, G. (2012). Les erreurs linguistiques des apprenants en langue seconde: quoi corriger, et comment le faire? *Correspondance*, 18(1), 9.

Gunnarsson, T., Housen, A., van de Weijer, J. et Källkvist, M. (2015). Multilingual students' self-reported use of their language repertoires when writing in English. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 9(1), 1-21. doi: 10.17011/apples/2015090101

Hammarberg, B. (2010). The languages of the multilingual: some conceptual and terminological issues. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2-3). doi: 10.1515/iral.2010.005

Haukås, Å. (2015). A comparison of L2 and L3 learners' strategy use in school settings. *Canadian Modern Language Review*, 71(4), 383-405. doi: 10.3138/cmlr.2701

Kemp, C. (2007). Strategic processing in grammar learning: do multilinguals use more strategies? *International Journal of Multilingualism*, 4(4), 241-261. doi: 10.2167/ijm099.0

Kim, Y., Cho, H. et Ren, H. (2020). 15 Collaborative writing tasks in an L3 classroom: translanguaging, the quality of task outcomes and learners' perceptions. *Using Tasks in Second Language Teaching: Practice in Diverse Contexts*.

Kobayashi, H. et Rinnert, C. (2013). L1/L2/L3 writing development: longitudinal case study of a Japanese multicompetent writer. *Journal of Second Language Writing*, 22(1), 4-33. doi: 10.1016/j.jslw.2012.11.001

Lantolf, J. (2011). Sociocultural theory, second language acquisition, and artificial L2 development. Dans *Alternative approaches to second language acquisition* (1^{re} éd., p. 36-59). Routledge. doi: 10.4324/9780203830932

Lantolf, J. P. et Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development* (Oxford university press). (s. l.) : Oxford university press.

Limbu, L. et Markauskaite, L. (2015). How do learners experience joint writing: university students' conceptions of online collaborative writing tasks and environments. *Computers & Education*, 82, 393-408. doi: 10.1016/j.compedu.2014.11.024

Liu, M., Liu, L. et Liu, L. (2018). Group awareness increases student engagement in online collaborative writing. *The Internet and Higher Education*, 38, 1-8. doi: 10.1016/j.iheduc.2018.04.001

Mackey, A. et Gass, S. M. (2011). *Second language research : methodology and design*. (s. l.) : Routledge.

Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. (2020). *Fiche synthèse sur l'immigration au Québec - 2019* [Synthèse statistiques]. Québec : Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. Récupéré de

http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/FICHE_syn_an2019.pdf

Moore, D. (2006). Plurilingualism and strategic competence in context. *International Journal of Multilingualism*, 3(2), 125-138. doi: 10.1080/14790710608668392

Murphy, L. et Roca de Larios, J. (2010). Searching for words: one strategic use of the mother tongue by advanced Spanish EFL writers. *Journal of Second Language Writing*, 19(2), 61-81. doi: 10.1016/j.jslw.2010.02.001

Payant, C. (2015). Plurilingual learners' beliefs and practices toward native and nonnative language mediation during learner-learner interaction. *Canadian Modern Language Review*, 71(2), 105-129. doi: 10.3138/cmlr.2081.1

Payant, C. et Kim, Y. (2015). Language mediation in an L3 classroom: the role of task modalities and task types. *Foreign Language Annals*, 48(4), 706-729. doi: 10.1111/flan.12161

Polio, C. (2017). Second language writing development: a research agenda. *Language Teaching*, 50(2), 261-275. doi: 10.1017/S0261444817000015

Rutgers, D. et Evans, M. (2017). Bilingual education and L3 learning: metalinguistic advantage or not? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(7), 788-806. doi: 10.1080/13670050.2015.1103698

Storch, N. (2019). Collaborative writing. *Language Teaching*, 52(1), 40-59. doi: 10.1017/S0261444818000320

Storch, N. et Aldosari, A. (2010). Learners' use of first language (Arabic) in pair work in an EFL class. *Language Teaching Research*, 14(4), 355-375. doi:

10.1177/1362168810375362

Storch, N. et Wigglesworth, G. (2003). Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting? *TESOL Quarterly*, 37(4), 760. doi: 10.2307/3588224

Strobl, C. (2014). Affordances of web 2.0 technologies for collaborative advanced writing in a foreign language. *CALICO Journal*, 31(1), 1-18. doi: 10.11139/cj.31.1.1-18

Swain, M. et Lapkin, S. (2013). A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education: the L1/L2 debate. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 101-129. doi: 10.1075/jicb.1.1.05swa

Swain, M. et Watanabe, Y. (2012). Linguaging: collaborative dialogue as a source of second language learning. Dans C. A. Chapelle (dir.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (p. wbeal0664). Oxford, UK : Blackwell Publishing Ltd. doi: 10.1002/9781405198431.wbeal0664

Tullock, B. D. et Fernández-Villanueva, M. (2013). The role of previously learned languages in the thought processes of multilingual writers at the Deutsche schule Barcelona. *National Council of Teachers of English*, 47(4), 2.

Turnbull, M. (2001). There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but.... *Canadian Modern Language Review*, 57(4), 531-540. doi: 10.3138/cmlr.57.4.531

Wang, W. et Wen, Q. (2002). L1 use in the L2 composing process: an exploratory study of 16 Chinese EFL writers. *Journal of Second Language Writing*, 11(3), 225-246. doi: 10.1016/S1060-3743(02)00084-X

Zhang, M. (2018). Collaborative writing in the EFL classroom: the effects of L1 and L2 use. *System*, 76, 1-12. doi: 10.1016/j.system.2018.04.009