

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES EFFETS D'UNE POSTURE MONOLINGUE ET PLURILINGUE LORS D'UNE TÂCHE
D'ÉCRITURE COLLABORATIVE SUR LES ÉPISODES RELATIFS À LA LANGUE ET
SUR LA QUALITÉ DU TEXTE EN CONTEXTE FRANCOMINORITAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

ANNE-SOPHIE MONIZ

JUIN 2025

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.12-2023). 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

La première personne que j’aimerais remercier, du fond du cœur, est mon directeur de mémoire, M Michael Zuniga. Son éthique de travail, ses idées, sa rigueur, ses encouragements, sa rétroaction, et surtout, sa disponibilité ont fait en sorte que je puisse arriver à produire un mémoire de cette envergure. Travailler à ses côtés inspire, apaise et motive. Ses conseils et commentaires pertinents ont non seulement nourri ma réflexion, mais ont également contribué à enrichir ce travail. À toutes nos rencontres virtuelles matinales, heure des Rocheuses, et à tous ces courriels échangés, j’en serai éternellement reconnaissante.

Il y a d’autres personnes qui ont contribué, d’une manière, à la réussite de ce travail d’envergure. Les remercier, c’est leur faire honneur et reconnaître leur contribution à ce mémoire. D’abord, aux interjuges qui m’ont offert leur temps, leur savoir et leur éthique de travail sans reproche. Ensuite, à l’étudiante qui m’a aidée à coder et à classifier tous les ERL. Aussi, à mes amis qui ont pris le temps de lire mon projet de mémoire et de m’encourager à y parvenir. De plus, aux élèves franco-albertains à qui j’ai eu le bonheur d’enseigner et qui m’ont inspiré à étudier ce milieu unique.

J’aimerais également remercier mes deux lectrices, Caroline Payant et Philippa Bell, d’avoir accepté de partager leurs expertises avec moi, le temps d’un mémoire.

Et enfin, à mon mari, Ralph, qui a su m’encourager à toutes les étapes de ce processus. Il a été le premier à m’encourager à faire une demande d’admission à la maîtrise, après seulement quelques mois dans mon nouveau milieu scolaire en pleine pandémie, parce qu’il souhaitait sincèrement que je trouve une autre manière de m’épanouir de trouver une meilleure version de moi-même. Enseigner à temps plein, entraîner divers sports compétitifs et être étudiante à la maîtrise n’a certainement pas été toujours facile. Pourtant, ses encouragements constants, lors des cours d’été, lors des cours de soirs après mes journées d’enseignements, lors de la rédaction, ont su garder la flamme motivationnelle en moi toujours bien allumée. Il sait à quel point je suis une personne perfectionniste et il m’a aidé, tout au long de ce parcours, à mettre en place des moments dans notre horaire familial afin que je puisse produire des travaux de qualité pour maintenir ma moyenne de

4.0. Mon mari a réellement été un pilier dans la production de ce mémoire, et pour ma maitrise en didactique au sens plus large, et je lui en serai éternellement reconnaissante.

Le fruit de plusieurs mois de travail s'est enfin acheminé vers quelque chose de complet et terminé. C'est avec une grande satisfaction que je partage ce mémoire, rédigé pendant deux grossesses et un congé parental. À toutes celles qui pensent que c'est impossible, je répondrai : ce sera difficile, non sans embûches, mais vous y arriverez aussi !

DÉDICACE

À mes enfants.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE	iv
LISTE DES FIGURES	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xi
RÉSUMÉ	xii
ABSTRACT	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 Problématique.....	3
1.1 Contexte de l'étude	3
1.2 Utilisation des ressources linguistiques lors des tâches collaboratives	5
1.3 Problème de recherche.....	8
1.4 Objectif de recherche	8
1.5 Pertinence scientifique et sociale de la recherche.....	8
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE.....	10
2.1 L'écriture collaborative : un texte commun et une interaction soutenue.....	10
2.1.1 Effets de l'écriture collaborative sur la qualité de l'écrit	11
2.2 Discours lors de l'écriture collaborative : épisodes relatifs au langage.....	12
2.3 Le rôle du répertoire linguistique dans l'écriture collaborative.....	15

2.3.1 Posture monolingue	16
2.3.2 Posture plurilingue	17
2.3.3 La perception des apprenants sur leur utilisation des ressources linguistiques lors de tâches collaboratives	18
 2.4 Synthèse et question de recherche	 21
 CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE	 23
 3.1 Type de recherche.....	 23
3.2 Participant.e.s et contexte de recherche.....	23
3.2.1 Fréquentation scolaire	24
3.2.2 Profils et usages linguistiques	24
3.2.3 Expérience de collaboration	27
 3.3 Instruments de collecte	 27
3.3.1 <i>Questionnaire sociodémographique</i>	27
3.3.2 <i>Tâche d'écriture collaborative</i>	28
3.3.3 <i>Rubrique d'évaluation pour la production écrite</i>	28
 3.4 Déroulement de la collecte	 29
3.4.1 <i>Consentement</i>	29
3.4.2 <i>Questionnaire sociodémographique</i>	30
3.4.3 <i>Contrebalancement des tâches</i>	30
3.4.4 <i>Consignes</i>	31
3.4.5 <i>Passation des tâches</i>	31
 3.5 Traitement des données	 32
3.5.1 <i>Questionnaire sociodémographique</i>	32
3.5.2 <i>Enregistrements audios</i>	32
3.5.3 <i>Codage des ERL</i>	33
3.5.4 <i>Textes</i>	36
 3.6 Traitement statistique des données	 37
3.7 Considérations éthiques	37
3.8 Résumé de la méthodologie.....	38
 CHAPITRE 4 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	 Erreur ! Le signet n'est pas défini.
4.1 Langues d'interaction utilisées dans les deux conditions	39

4.2 Cible de l'attention, résolution et niveau d'engagement des ERL produits	43
4.2.1 Cibles de l'attention des ERL.....	43
4.2.2 Résolution des ERL.....	45
4.2.3 Niveau d'interaction des ERL	46
4.3 Qualité globale des textes	47
4.4 Synthèse des résultats	49
CHAPITRE 5 DISCUSSION	51
5.1 Discussion des résultats	51
5.1.1 Langues utilisées dans les deux conditions selon leur profil linguistique.....	51
5.1.2 Effets sur la cible de l'attention, résolution et niveau d'engagement des ERL produits	53
5.1.3 Effets sur l'aisance, traitement du sujet, complexité linguistique et précision grammaticale.....	55
5.2 Implications et recommandations	56
5.3 Réflexion personnelle	57
5.4 Limites et pistes pour de futures recherches.....	58
CONCLUSION.....	61
ANNEXE A QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE ET D'AUTOÉVALUATION LINGUISTIQUE.....	62
ANNEXE B CONSIGNES DES TÂCHES D'ÉCRITURE COLLABORATIVES.....	66
ANNEXE C RUBRIQUE D'ÉVALUATION - TEXTE EXPLICATIF - FRANÇAIS 7E ANNÉE	67
ANNEXE D FICHE DE CONSENTEMENT (EN FRANÇAIS)	70
FICHE DE CONSENTEMENT (EN ANGLAIS).....	74
APPENDICE A Textes dans la condition « français seulement ».....	77
APPENDICE B Textes dans la condition « langues libres ».....	83

BIBLIOGRAPHIE	87
---------------------	----

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Épisodes relatifs à la langue	14
Figure 4.1 Division par fréquence des ERL liés à l'attention	43
Figure 4.2 Division par fréquence des ERL liés à la résolution	45
Figure 4.3 Division par fréquence des ERL liés au niveau d'interaction.....	46

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 Langues parlées par les participants.....	24
Tableau 3.2 Les langues parlées avec les parents	25
Tableau 3.3 Langues parlées avec les amis dans la classe de français	25
Tableau 3.4 Langues parlées avec les amis hors de la classe de classe	26
Tableau 3.5 Langue utilisée la majorité du temps	26
Tableau 3.6 Langue utilisée pour réfléchir ou se parler à soi-même	27
Tableau 3.7 Contrebancement des tâches	30
Tableau 3.8 Catégories de langues pour les ERL et exemples	34
Tableau 3.9 Catégories des ERL.....	36
Tableau 4.1 Nombre d'ERL selon les conditions linguistiques	39
Tableau 4.2 Langues des ERL selon les conditions.....	40
Tableau 4.3 Le pourcentage de ERL produit selon le profil linguistique.....	41
Tableau 4.5 Langues utilisées selon les contraintes linguistiques	42
Tableau 4.6 Les langues des ERL selon leur attention et les conditions	44
Tableau 4.7 La résolution des ERL selon et la condition linguistique	45
Tableau 4.9 Moyennes des critères holistiques selon les conditions d'écriture Erreur ! Le signet n'est pas défini.	

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

L1 Langue première

L2 Langue seconde

Lx Langue additionnelle

Lens Langue d'enseignement

Lcible Langue cible

ERL Épisodes relatifs à la langue

ÉC Écriture collaborative

RÉSUMÉ

L'objectif de cette recherche était de déterminer, dans un premier temps, quelles langues étaient utilisées dans une posture plurilingue et une posture monolingue lors d'une tâche d'écriture collaborative, dans un contexte francophone minoritaire, selon les profils linguistiques. Le deuxième objectif était de déterminer comment une posture plurilingue ou monolingue influence les épisodes relatifs à la langue et finalement, comment la posture linguistique interagit avec la qualité de la production écrite. À ces fins, 12 élèves de 7^e année étudiant dans une école francophone albertaine, tous d'une classe de français, ont formé des dyades et ont rédigé collaborativement des textes dans deux conditions expérimentales : l'une imposant l'utilisation du français lors de l'interaction et l'autre laissant le libre choix quant aux langues à utiliser. Afin de déterminer quelles langues ont été utilisées, nous avons analysé les enregistrements audios des interactions et les résultats démontrent que peu importe leur profil linguistique, les participants s'expriment majoritairement en français dans la condition monolingue, alors que les résultats démontrent l'opposé dans la condition plurilingue. En ce qui concerne les ERL, la condition linguistique semble influencer l'engagement, sans toutefois avoir d'effet sur la cible de l'attention ou la résolution. Enfin, afin qu'une relation entre la condition linguistique lors de l'interaction et la qualité du texte puisse être établie, les textes produits ont été évalués selon une rubrique analytique et les résultats démontrent que les textes rédigés collaborativement en français sont de plus haute qualité.

Mots clés : Écriture collaborative, utilisation de la L1 et de la L2, qualité des productions écrites, ERL, communauté franco-minoritaire, posture plurilingue, franco-albertain.

ABSTRACT

The objective of this research was to first determine which languages would be used in a multilingual condition and a monolingual condition during a collaborative writing task, in a francophone minority community, based on the linguistic profiles of the students. The second objective was to determine how a multilingual or monolingual situation influences language-related episodes (LRE), and lastly, how one's linguistic environment can affect the quality of a written text. For this purpose, 12 grade seven students, from the same French class, studying at an Alberta francophone school, worked in pairs to collaboratively write a text under two experimental conditions: one in which the French language was imposed as their language of interaction, and one in which the students were free to use whichever language they chose. In order to determine which languages were used, audio recordings were analysed of the student's interactions and the results showed that no matter their linguistic profile, the participants who were asked to only speak in French, spoke predominantly in French, whereas the results showed the opposite when the students were free to choose their language of communication. Regarding the language-related episodes, the linguistic condition seemed to influence the engagement, without, however, having an effect on the attention or the resolution. Lastly, to evaluate the correlation between the linguistic environment during a collaborative writing task and the quality of the written text, the text was evaluated based on an analytical rubric and the results showed that the texts produced by the students working primarily in French were of better quality.

Keywords: collaborative writing, the use of L1 and L2, quality of written texts, LRE, francophone minority community, multilingual situation, Alberta

INTRODUCTION

C'est lors d'un cours de maîtrise offert par Micheal Zuniga, plus précisément, le cours *Didactique de l'écriture en français langue seconde ou étrangère* que l'intérêt de la chercheuse sur l'écriture s'est réellement développé. La lecture de nombreuses différentes recherches portant sur ce sujet l'ont intriguée et elle s'est demandé comment intégrer l'écriture collaborative dans son propre enseignement. Oeuvrant dans un milieu francophone minoritaire et auprès de jeunes adolescents, cette curiosité s'est rapidement transformée en plan d'unité et en activités concrètes. Or, elle s'est rendu compte que les élèves discutaient sur la langue autant en anglais qu'en français, bien qu'il s'agissait de leur cours de français. Ne voulant pas freiner la collaboration de ses élèves, mais voulant toutefois encourager l'usage de la langue d'enseignement pour valoriser la construction identitaire, la chercheuse – soit aussi l'enseignante – s'est donc mise à chercher sur les effets d'une approche plurilingue. La question des langues à utiliser pendant les tâches communicatives en français pouvait s'avérer problématique.

Cela dit, la présente recherche se propose d'envisager l'apprentissage du français dans une double perspective, soit monolingue dans la vision de l'enseignement francophone minoritaire, soit plurilingue puisqu'elle considère que toutes les langues du répertoire de l'apprenant plurilingue sont des ressources interreliées qui s'influencent l'une l'autre (Cadre européen de référence pour les langues, CECR, 2001, p. 11). Ainsi, en situation d'interaction, l'apprenant plurilingue peut passer d'une langue à l'autre et également mobiliser l'ensemble de ses ressources linguistiques pour se faire comprendre ou comprendre l'autre (*ibid.*, Armand, Hardy et Lemay, 2014).

De ce fait, le présent mémoire est divisé en cinq chapitres. Dans le premier, il sera question de tout ce qui a trait à la problématique, en débutant avec le contexte particulier de l'étude. Nous porterons ensuite un regard sur la complexité de l'acte d'écrire et nous tenterons de démontrer, entre autres, comment les ressources linguistiques peuvent être utilisées lors de tâches collaboratives afin d'aider les scripteurs à faire face aux exigences de l'écrit. Enfin, le problème, de même que les objectifs et la pertinence de la recherche y seront exposés.

Le deuxième chapitre portera sur l'écriture collaborative, sa définition et ses effets sur la qualité de la production écrite. De plus, nous examinerons comment le discours lors de l'ÉC contribue autant à la qualité du texte qu'aux apprentissages à long terme et finalement, puisque le contexte soulève des questions sur les ressources linguistiques à utiliser lors d'une production collaborative, nous évaluerons le rôle du répertoire linguistique. Ce chapitre mettra également de l'avant une recension des écrits et les questions de recherche.

Le troisième chapitre précisera les démarches méthodologiques utilisées afin de répondre aux questions de recherche. Le type et le devis de recherche seront d'abord présentés, suivis d'une description des participants de recherche, des instruments de mesure, du déroulement de la recherche et de la méthode d'analyse des données. Nous étayerons également sur les tests statistiques que nous avons effectués à partir des données collectées puis nous passerons en revue les considérations éthiques.

Le quatrième chapitre de ce mémoire servira à présenter les résultats des analyses des enregistrements audios et des textes collaboratifs. De nombreux tableaux et de diverses figures appuieront les analyses aux réponses aux questions de recherche, de manière visuelle.

Enfin, les comparaisons et les interprétations seront présentés dans le dernier chapitre. Plus précisément, nous expliquerons les résultats obtenus, toujours en se basant sur les études qui ont guidé cette recherche et qui ont meublé le cadre théorique. Nous discuterons également des résultats à l'égard du contexte de l'étude. Nous terminerons par partager quelques implications pédagogiques et recommandations.

CHAPITRE 1

Problématique

Dans ce chapitre, le contexte franco-albertain minoritaire sera d'abord présenté (1.1), suivi d'une composante importante en ce qui a trait à l'apprentissage d'une langue, soit l'utilisation des ressources linguistiques lors de tâches collaboratives (1.2). Le problème (1.3) sera détaillé ainsi que les objectifs de la recherche (1.4). Enfin, nous mettrons de l'avant la pertinence scientifique et sociale de la recherche (1.5).

1.1 Contexte de l'étude

Des communautés importantes de la francophonie hors Québec existent et l'Alberta est la deuxième province avec le plus grand nombre d'enfants pouvant fréquenter l'école francophone : nous en dénombrons un peu plus de 67 000 (Statistique Canada, 2022). Cela représente 6.9% des enfants âgés de 18 ans et moins, admissibles à l'instruction en Alberta (Statistique Canada, 2022). L'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés garantit aux citoyennes et aux citoyens canadiens le droit de faire instruire leurs enfants dans un programme d'éducation francophone s'ils correspondent à l'un des trois critères : le français est la première langue apprise ou encore comprise par l'un des parents, l'un ou l'autre des parents a reçu son instruction au primaire en français langue première au Canada ou l'un de leurs enfants a reçu ou reçoit son instruction en français langue première au Canada. Cela représente 24 000 jeunes dans la région de Calgary et 25 000 dans celle d'Edmonton (Statistiques Canada, 2022). Les écoles francophones en milieu minoritaire, historiquement plutôt homogènes, se sont vues changer dans les dernières décennies (Cavanagh, Cammarata et Blain, 2016). Un portrait ethnodémographique partiel réalisé en 2003 par le Conseil scolaire Centre-Nord dans six de ses écoles démontre que 50 % des élèves sont issus de l'immigration et proviennent de 23 pays différents, majoritairement des pays de l'Afrique subsaharienne (CSCN, 2003). Les écoles francophones de l'Alberta sont aujourd'hui fréquentées par des élèves de familles issues de l'immigration francophone à 41% (Statistique Canada, 2022), par des familles monolingues francophones ainsi que par des familles *exogames*, soit où un parent parle français et l'autre parle une autre langue (Cavanagh, Cammarata et Blain, 2016). Les écoles

sont désormais des lieux de socialisation pour tous ces enfants à profils linguistiques variés : unilingues francophones, bilingues francodominants et anglodominants ainsi que plurilingues. Considérant tous ces profils, les enseignants dans ce milieu ressentent une tension quant au rôle de transmetteur linguistique et à la vision à favoriser, et ce, en dépit de la mission de l'école en milieu minoritaire et de son discours omniprésent visant à la défense et à la promotion de la langue d'enseignement (Roy, 2006).

Bien que les écoles tentent de s'adapter à la lumière des nouvelles réalités sociales, la condition monolingue imposant une utilisation stricte de la langue d'enseignement est ancrée dans le discours des établissements scolaires francophones : « ici, on parle en français ». Or, les acteurs du milieu éducatif sont confrontés aux différentes postures linguistiques, où l'importance de l'usage exclusif du français est opposée à la valorisation du bilinguisme et du plurilinguisme, soit l'utilisation complète des ressources linguistiques. À ce sujet, nous savons que pour créer un climat favorable aux apprentissages et faire de la salle de classe un cadre attrayant, une des avenues mises de l'avant par la recherche récente est d'opter pour une posture plurilingue de manière générale (p. ex., Bruen et Kelly, 2017 ; Couyavah et Zuniga, 2022 ; Levine, 2003). De plus, les recherches menées en contexte minoritaire (p. ex., Blain & Cavanagh, 2014 ; Cavanagh, 2006, 2008 ; Cavanagh et Blain, 2015, 2016) montrent qu'une insécurité linguistique en langue d'enseignement se manifeste autant à l'oral qu'à l'écrit. Les plaintes des élèves concernant leur manque de vocabulaire, les nombreuses fautes ou de leur absence de « talent » en écriture ont été relevés, ce qui fait en sorte que les élèves évitent généralement de faire lire leurs textes par d'autres (Blain, Cavanagh et Cammarata, 2018). Nous savons pourtant que les élèves tirent profit d'activités de discussion et de rétroaction verbale avec des pairs (Blain et Lafontaine, 2010).

Pendant les tâches d'apprentissage où les élèves produisent des textes oraux et écrits en français, ils utilisent leur répertoire linguistique pour collaborer, réfléchir sur l'activité et résoudre des problèmes linguistiques (Storch et Wigglesworth, 2003). Dans le contexte qui nous intéresse, comme la langue dans laquelle les élèves réfléchissent et interagissent n'est pas systématiquement la même, cela semble représenter un enjeu important. En effet, certains élèves semblent s'exprimer et réfléchir majoritairement en anglais (nous les appelons les anglodominants), malgré qu'ils soient tout à fait capables de s'exprimer et de réfléchir en français. À l'inverse, d'autres élèves jugent la

langue française comme étant la langue la plus naturelle pour eux (les francodominants), mais sont d'excellents bilingues puisqu'ils vivent en Alberta et semblent participer aux vies communautaires en anglais et en français. Certains autres élèves réfléchissent et parlent autant en anglais qu'en français, cela dépend alors des circonstances, mais sont très à l'aise dans les deux langues (les bilingues équilibrés). Cela dit, tout comme dans les classes de langue additionnelle, en offrant des opportunités d'apprentissage basées sur l'interaction, il faudrait considérer le bagage linguistique de chacun et l'usage de ces dernières.

1.2 Utilisation des ressources linguistiques lors des tâches collaboratives

Dans l'apprentissage d'une langue, il a été démontré que les activités collaboratives fournissent aux apprenants l'opportunité de s'engager consciemment avec la langue et leur permettent, entre autres, d'utiliser leurs ressources linguistiques et d'en développer de nouvelles (Swain et Lapkin 1995, 1998, 2000). Un des moyens efficaces favorisant la verbalisation des idées, facilitant l'acquisition de connaissances par l'échange d'hypothèses concernant la langue, la vérification de compréhension et le partage de conseils est l'*écriture collaborative* (ÉC) (Bonnassies, 2006 ; Wigglesworth et Storch, 2012). Précisément, nous définissons l'écriture collaborative comme étant la planification, la rédaction et la correction d'un texte écrit avec un ou des pairs. Puisqu'un dialogue est impliqué, elle se distingue de l'écriture coopérative où, dans ce cas, les tâches sont divisées et réalisées individuellement (Dillenbourg et al., 1996). Plus précisément, l'écriture collaborative implique que les apprenants travaillent en dyades ou en petits groupes afin de rédiger un seul et même texte dans le but d'arriver à trouver un consensus quant aux problèmes complexes de la langue, après s'être interrogés sur leur utilisation ou encore après avoir émis, rejeté ou validé des hypothèses. Dans un tel contexte de négociation et d'interaction constante, il va de soi que les apprenants sont amenés à consolider leurs connaissances existantes et à en coconstruire de nouvelles. La place de l'interaction entre pairs devient au cœur de la tâche d'écriture à plusieurs mains et fait de la situation collaborative une plateforme propice à l'apprentissage des langues étant donné que les discours collaboratifs sont médiateurs de l'apprentissage linguistique (Fernandez-Dobao, 2012 ; Blain et Lafontaine, 2010). De plus, l'ÉC s'avère également efficace et utile dans l'apprentissage des langues par son effet positif sur la qualité générale des productions écrites (Fernandez-Dobao, 2012; Storch, 2013; Wigglesworth et Storch, 2009; Wigglesworth et Storch,

2012), sur la résolution de problèmes de compréhension et sur la construction et la consolidation de connaissances (Swain, 2000).

Lors d'interactions, toutes les parties du dialogue où les apprenants parlent de la langue qu'ils produisent, questionnent leur utilisation de celle-ci, où ils se corrigent (Swain et Lapkin, 1998) sont considérées comme des épisodes relatifs au langage (ERL) (*language-related episodes*). On y retrouve des négociations de forme et de sens ou encore des discussions sur la conjugaison, sur le vocabulaire ou les idées. Par exemple, un partenaire pourrait demander à l'autre comment épeler un mot ou si le verbe se termine avec un « S » plutôt qu'un « T ». Nous savons que le niveau de compétence du français des adolescents dans ce contexte minoritaire hétérogène est disparate et que cela pourrait limiter ou rendre difficiles les interactions avec les pairs (Dumais et Soucy, 2022). Cela nous mène à des questionnements quant à la *posture linguistique*, c'est-à-dire la langue dans laquelle les interactions devraient avoir lieu, à valoriser lors de leurs interactions dans le cadre d'activités d'ÉC. En effet, certains élèves n'ont pas les capacités explicites à communiquer de manière monolingue ce qui les confronte à des difficultés lors d'activités de collaboration, dont l'ÉC.

Dans un contexte où les élèves ont en commun la langue d'enseignement, il semble pertinent de se questionner sur les paramètres linguistiques à valoriser et à accepter pour optimiser la qualité de la production tant orale qu'écrite. La mise en place de tâches d'écriture collaborative semble alors tout à fait pertinente pour favoriser l'apprentissage, en considérant deux postures linguistiques. Plus précisément, il s'agirait d'une *posture monolingue* où les apprenants sont obligés d'échanger dans une langue précise et d'une *posture plurilingue* où les apprenants sont libres d'utiliser les langues qui leur conviennent le mieux à chaque moment. Lors de situation d'interaction, l'élève plurilingue pourrait passer d'une langue à l'autre afin de se faire comprendre ou comprendre l'autre (Armand, Hardy et Lemay, 2014).

Une recherche menée dans une école pluriethnique au Québec a comparé un dispositif plurilingue à un monolingue en enseignement de l'écriture (Maynard, Armand & Brissaud, 2020). Les résultats ont démontré que le dispositif plurilingue était plus bénéfique et apporte une contribution significativement plus grande au développement de la compétence en orthographe grammaticale et

aux performances globales en production écrite en français que des pratiques habituelles d'enseignement monolingue. Ces chercheurs ont également constaté l'existence d'un lien plus grand dans les performances écrites globales des élèves dans le dispositif plurilingue. Plus récemment, d'autres chercheurs (c.-à-d., Zhang et Crawford, 2022) se sont également intéressés aux deux mêmes conditions expérimentales linguistiques, dans un contexte bilingue anglais et mandarin pour évaluer les interactions ainsi que la qualité du texte produit en demandant aux apprenants de rédiger collaborativement des textes. Ils ont déterminé que les dyades libres d'utiliser leur L1 ont produit significativement plus d'ERL élaborés.

Enfin, le contexte hétérogène de cette recherche est un amalgame ethnique singulier : familles issues de l'immigration, familles monolingues francophones ainsi que familles exogames (soit les familles où chaque parent a une L1 différente). La situation linguistique familiale de chacun de ces jeunes apprenants (leur répertoire linguistique) fréquentant une même école, participant à un même cours de français langue d'enseignement est à prendre en considération lors de l'enseignement d'une langue. Au meilleur de nos connaissances, aucune recherche en ÉC n'a été menée dans ce contexte minoritaire, ni aucune sur les effets entre les postures linguistiques et la qualité de l'interaction dyadique. Aussi, toujours au meilleur de notre connaissance, aucune recherche portant sur l'ÉC ne s'est intéressée à cette catégorie d'âge et nous savons que le début de l'adolescence est un point tournant pour la construction identitaire linguistique (ACELF, 2011). Il nous semble alors pertinent de recueillir des données sur les scripteurs de cette catégorie d'âge.

Finalement, dans un tel contexte où les apprenants partagent les deux mêmes langues d'usage et où une de ces langues a un rôle éducatif prédéterminé, il est important de penser à l'écriture collaborative selon des paramètres linguistiques qui s'ancrent dans leur réalité. En effet, la nature collaborative de la tâche oblige, les apprenants sont, entre autres, amenés à exprimer leurs idées, à discuter de la tâche, à solliciter l'avis de leurs pairs ou encore à donner le leur sur un aspect de l'écrit (Swain, 2000; Watanabe et Swain, 2008). Pour ce faire, devraient-ils utiliser uniquement le français ou toutes les langues comprises des pairs lors du processus de coconstruction du texte? Les deux visions s'opposent : le contexte monolingue imposé dans une perspective conservatrice de la langue et le décloisonnement des langues pour voir l'ensemble des ressources linguistiques comme un tout.

1.3 Problème de recherche

Puisque la littérature scientifique n'a pas encore montré quelle condition linguistique est la plus favorable dans ce contexte, nous nous demandons s'il serait bénéfique de permettre l'utilisation complète du répertoire linguistique des élèves en ÉC. « Dans une perspective d'éducation inclusive [visant à] soutenir les apprenants afin qu'ils développent une compétence plurilingue au sein de laquelle le français, langue de la réussite scolaire, a pleinement sa place » (Armand, Hardy et Lemay, 2014, p.23), il n'est pas clair dans quelle langue interagir dans ce contexte de classe précis étant donné la nature collaborative de la tâche d'écriture. De même, comme en ÉC les apprenants interagissent constamment et que les ERL nous permettent d'analyser ces interactions, nous nous intéresserons aussi à ces derniers.

1.4 Objectif de recherche

Notre objectif général de recherche est d'examiner des relations entre la posture linguistique (monolingue et plurilingue) et les épisodes relatifs à la langue (ERL) lors d'une tâche d'ÉC en langue d'enseignement en contexte francominoritaire. La posture monolingue permet l'utilisation de la langue d'enseignement alors que la posture plurilingue permet l'accès explicite à l'entièreté du répertoire linguistique. Plus spécifiquement, l'objectif de cette recherche est donc de comparer, selon les conditions linguistiques monolingues et plurilingues, le discours (quantité, cible de l'attention, résolution et niveau d'engagement des ERL) et la production écrite (qualité du texte) des apprenants de profils linguistiques différents (francodominants, anglodominants et bilingues équilibrés) afin de mieux outiller les enseignants en milieu scolaire minoritaire à optimiser l'ÉC dans leur classe. La contribution de cette recherche vise donc à saisir l'écart des connaissances scientifiques, plus spécifiquement en francophonie minoritaire albertaine, auprès d'une population adolescente (12-13 ans).

1.5 Pertinence scientifique et sociale de la recherche

Les origines de cette recherche s'inscrivent principalement dans des préoccupations sociales puisque le contexte francominoritaire albertain est peu étudié. En effet, l'écart entre les langues dominantes des élèves formant une même classe s'avère une dichotomie linguistique peu étudiée.

De plus, à la limite de nos connaissances, aucune étude sur l'ÉC n'a été menée en milieux où la langue première et la langue d'usage diffèrent entre les apprenants. Aussi, nous assistons à un changement majeur dans la composition des écoles francophones de l'Alberta, principalement dans les grands centres tels qu'Edmonton et Calgary. Nous croyons que les résultats de cette recherche nous permettra de poser un meilleur regard sur les conditions optimales en ÉC à proposer aux enseignants oeuvrant dans ce contexte où la diversité linguistique rayonne. L'enseignement des langues est un domaine important qui est en constante évolution et nous croyons sincèrement qu'un peu plus d'éclaircissement nous aiderait à mieux comprendre cet enjeu actuel et ainsi à faire avancer les connaissances sur les approches plurilingues. Notre recherche contribuera donc à l'avancement des connaissances sous ces différents angles.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, il sera question, dans un premier temps, de définir l’écriture collaborative et d’expliquer ses effets sur la qualité de la production écrite (2.1). Ensuite, nous examinerons comment le discours lors de l’ÉC contribue autant à la qualité du texte qu’aux apprentissages à long terme (2.2). Finalement, puisque le contexte soulève des questions sur les ressources linguistiques à utiliser lors d’une production collaborative, nous évaluerons le rôle du répertoire linguistique (2.3) avant de présenter les questions de recherche (2.4).

2.1 L’écriture collaborative : un texte commun et une interaction soutenue

L’*écriture collaborative* (ÉC) se définit donc comme étant l’interaction soutenue entre les scripteurs tout au long du processus de production d’un texte commun (Ede et Lunsford, 1990). Souvent confondue avec l’*écriture coopérative*, où les tâches sont simplement divisées et réalisées individuellement, l’EC se distingue puisqu’un dialogue est impliqué. En effet, dans une activité d’ÉC, il est attendu que le pouvoir de décision soit partagé et que ce dernier implique plus d’une personne (Allen et coll., 1987). C’est pourquoi l’ÉC s’inscrit dans la théorie socioculturelle inspirée des travaux de Vygotsky (1978) en vue du lien étroit entre développement des apprentissages, ici langagiers, et interactions sociales. L’ÉC est une activité permettant aux apprenants d’interagir et de partager la responsabilité d’un seul texte par la prise de décision commune (Storch, 2013). Les membres coauteurs sont alors engagés à diverses étapes de la rédaction afin de contribuer à la structure et à la langue du texte (Storch, 2005). De plus, lors des interactions, si l’un des scripteurs est confronté à une contradiction ou à une incompatibilité entre ses idées, ses représentations personnelles de la langue et ses actions se développent (Astolfi et coll., 2008), ce qui est identifié comme étant le *conflit cognitif* (Yong, 2010). En effet, comme les idées et les opinions des scripteurs peuvent différer, ils sont amenés à négocier, à reconsiderer leurs propres représentations et celles des autres et à arriver à un consensus. Comme les tâches collaboratives permettent aux apprenants de négocier la langue (Li et Zhu, 2017), en plus de développer des habiletés

rédactionnelles, ils peuvent en développer des justificatives et des interactionnelles. Dans la section suivante, nous détaillerons les effets de l'ÉC spécifiquement liés à la qualité de l'écrit. Nous pensons également qu'il serait utile d'entamer une discussion plus approfondie sur les fondements théoriques de l'écriture collaborative et de l'apprentissage des langues avant de faire une revue de la littérature sur les effets de l'écriture collaborative sur la qualité de l'écriture.

2.1.1 Effets de l'écriture collaborative sur la qualité de l'écrit

L'utilisation de l'ÉC en L2 peut avoir des effets positifs sur la qualité de l'écrit. Dans cette perspective, la qualité est conçue en lien avec la performance langagière. Dans cette section, nous présenterons les résultats de quelques études empiriques qui appuient cette idée.

D'abord, il a été démontré que les textes écrits en paires sont plus exacts sur le plan grammatical que les textes écrits individuellement dans l'étude de Storch (2005). Pour comparer les textes écrits en dyades et individuellement, une analyse a été menée en utilisant des mesures quantitatives comme l'aisance (le nombre de mots), la complexité linguistique (le choix de différentes structures grammaticales par les apprenants) et la précision grammaticale (le nombre d'erreurs). Selon la mesure d'aisance dans cette recherche, les textes écrits en paires et individuellement ne montrent pas de différences. Cependant, en ce qui concerne l'exactitude grammaticale et la complexité linguistique, Storch (2005) a relevé que les textes écrits en collaboration contiennent moins d'erreurs et que les phrases sont plus complexes que dans les textes écrits individuellement.

Pour sa part, l'étude menée par Fernandez Dobao (2012), où étaient comparés l'écriture individuelle, en paires et en groupes de quatre étudiants universitaires, visait à déterminer comment le nombre de participants lors d'une tâche d'écriture peut influencer la qualité des textes écrits ainsi que la fréquence et la nature des discours portant sur la forme linguistique. La chercheuse a démontré que l'ÉC permet de rédiger des textes plus précis (moins d'erreurs grammaticales et lexicales) bien que ces derniers, dans sa recherche, ne présentaient pas de différences significatives au niveau de la complexité. Quant à l'aisance, les textes écrits individuellement étaient plus longs que ceux écrits collaborativement, ce qui s'explique, entre autres, par le temps utilisé pour échanger dans un contexte où ce temps est limité.

D'autre part, pour McDonough et coll. (2018), il s'agissait d'une recherche menée auprès de 57 étudiants universitaires divisés en deux groupes qui ont eu à réaliser la même tâche, soit d'écrire un texte proposant des solutions au problème de la dépendance aux jeux vidéos d'étudiants universitaires. Les participants d'un des groupes devaient travailler individuellement; les autres devaient effectuer un travail collaboratif permettant de discuter des solutions et d'échanger des idées avant la rédaction du texte. Les résultats ont démontré que les textes rédigés en collaboration étaient plus longs. Ces derniers comportaient moins d'erreurs et l'évaluation du contenu et de l'organisation du texte était meilleure par rapport aux textes écrits individuellement.

Enfin, les nombreuses recherches menées en ÉC, dont celles de Storch (2005), de Fernandez Dobao (2012) et de McDonough et coll. (2018) montrent que l'écriture collaborative favorise la qualité des textes écrits en L2 par rapport aux textes écrits individuellement. Entre autres, les textes corédigés sont plus complexes, comportent moins d'erreurs, ont une meilleure précision et un meilleur contenu. Dans la section suivante, nous étudierons le lien entre la qualité des textes et le discours lors de l'écriture collaborative, en particulier les épisodes relatifs au langage (ERL).

2.2 Discours lors de l'écriture collaborative : épisodes relatifs au langage

L'ÉC offre des opportunités d'apprentissages linguistiques multiples. En effet, les apprenants ont la possibilité de collaborer côté à côté et d'échanger au fur et à mesure afin de négocier et d'étayer leurs idées, leur compréhension et leurs connaissances (Storch, 2005). Ils peuvent également soutenir ces idées à l'aide d'un métalangage spécifique à la classe de langue. Il est bien connu, dans l'enseignement des langues, que l'objet de la tâche, soit le texte produit en tant que tel, est un élément important. Or, en plaçant la rédaction dans un contexte collaboratif, il a été observé que cela permet également l'échange entre les scripteurs et ce discours présente de nombreuses opportunités d'apprentissages, comme les échanges concernant la langue, la verbalisation des idées et tout simplement les occasions d'interagir. Depuis les deux dernières décennies, de nombreuses études se sont penchées sur ERL, soit « n'importe quelle partie du dialogue lorsque les apprenants parlent de la langue qu'ils sont en train de produire, lorsqu'ils contestent leur utilisation de la langue ou lorsqu'ils s'autocorrigent ou corrigent les autres. » (traduction libre de Swain et Lapkin, 1998,

p.326). Il s'agit également des moments qui permettent de prendre conscience du déficit de ses propres connaissances de la langue cible (Gass et Mackey, 2007) et tenter d'y remédier par l'échange verbal avec un ou des partenaires. Dans le contexte de notre recherche, l'étude des interactions nous permettra de savoir ce qui se passe dans la tête des apprenants en temps réel, puisqu'ils verbaliseront leurs idées, leurs questions et leurs doutes avec leur partenaire.

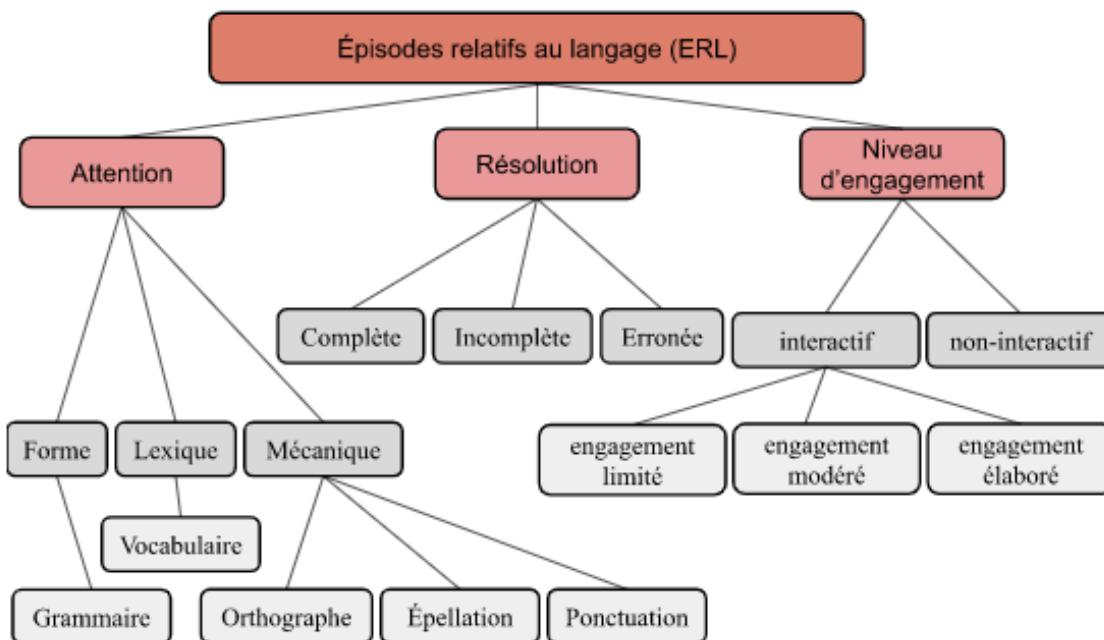
Les recherches précédentes qui se sont penchées sur l'analyse des ERL les ont divisés selon diverses catégories de type d'ERL, soit l'*attention*, la *résolution* et le *niveau d'engagement* (voir Figure 2.1) (p. ex., Fernandez-Dobao, 2014; Storch, 2008 et Zhang et Crawford, 2022). Chaque recherche a su diviser les ERL sous différentes catégories et à la lumière de ces catégories, nous avons retenu les suivantes, que nous détaillerons ici.

- ✓ L'*attention* fait référence au contenu des ERL, plus précisément, ce qui a été dit dans l'interaction. En ce qui concerne l'attention, trois sous-catégories sont codées : la *forme* concerne tout ce qui a trait à la grammaire; le *lexique* est lié au choix de vocabulaire (choisir entre deux synonymes, discuter de la définition d'un mot ou encore choisir le bon mot); et la *mécanique* est liée à l'orthographe, à l'épellation et à la ponctuation.
- ✓ Une autre grande catégorie d'ERL concerne la *résolution*, c'est-à-dire la manière dont les partenaires répondront aux déclarations des autres partenaires. Trois sous-catégories sont également codées. Si les coauteurs arrivent à trouver une solution appropriée au problème, ces ERL sont identifiés comme des *résolutions complètes*. Si la conclusion de l'échange aboutit à une solution erronée, les ERL seront traités comme des *résolutions incomplètes*. Si aucune solution n'est atteinte, il s'agit d'ERL *non résolu*.
- ✓ Enfin, afin d'examiner la qualité des ERL en ce qui concerne l'*engagement*, soit le lien entre les locuteurs lors de leurs échanges, la sous-catégorisation proposée par Storch (2008) et Fernandez-Dobao (2014) se fait en deux temps : l'*interactivité* puis le *niveau d'engagement*. L'interactivité se définit comme l'activité de dialogue entre les locuteurs tandis que le niveau d'engagement se définit comme le degré d'intensité de réponse aux paroles de l'autre. D'abord, ils opposent l'ERL *non*

interactif (qui implique qu'un seul scripteur) à l'ERL *interactif* (qui implique deux interlocuteurs). Par exemple, si l'un des partenaires explique une règle sans que l'autre contribue, il n'y a pas réellement d'échange donc ce serait considéré comme un ERL non interactif. Ensuite, afin de distinguer les ERL interactifs, les chercheurs distinguent l'engagement *limité* (l'un des scripteurs accepte ou refuse brièvement la proposition de l'autre sans explication ou question), l'engagement *modéré* (des alternatives sont proposées ou des questions sont posées) et l'engagement *élaboré* (une discussion élaborée est menée quant à la forme linguistique et une justification ou une évaluation est fournie) (Fernandez-Dobao, 2014 ; Storch, 2008 ; Zhang et Crawford, 2022).

La figure 2.1 illustre les manières de classifier les ERL.

Figure 2.1 Épisodes relatifs à la langue



Nous nous permettons alors de dire que ces différents types d'ERL influencent la quantité et la qualité des opportunités d'apprentissages linguistiques (Zhang et Crawford, 2022). Peu importe la cible d'attention de l'ERL, il semble maintenant clair que les interactions lors de l'ÉC jouent un rôle important dans l'apprentissage de la langue, puisque seul, le scripteur n'aurait pas eu toutes

ces opportunités d'échange, de négociation, de consolidation et de construction des savoirs (Storch, 2013). Les ERL poussent aussi les apprenants à réfléchir sur leur utilisation de la langue et à travailler en équipe afin de trouver des solutions à leurs problèmes liés à la langue (Swain, 2000, 2001). Afin de résoudre le plus d'ERL possibles et d'avoir un niveau d'engagement modéré ou élaboré, il faut que les apprenants soient en mesure de communiquer avec un niveau seuil d'aisance. Cela dit, ce serait le niveau d'engagement qui semblerait plus efficace en termes d'apprentissage linguistique puisqu'il a le potentiel de faciliter des discussions plus approfondies (Zhang et Crawford, 2022). Enfin, comme la langue du texte peut, dans certains cas, se distinguer de la langue utilisée pour la collaboration et la négociation, nous nous questionnons sur l'influence et l'utilisation du répertoire linguistique lors des discussions menées en ÉC.

2.3 Le rôle du répertoire linguistique dans l'écriture collaborative

Un *répertoire linguistique* se compose de « l'ensemble des variétés linguistiques que possède un individu, posé comme acteur social, membre d'un ou plusieurs groupes et engagé dans des interactions collectives, et dont il peut jouer selon les situations et les besoins de communications » (Hélot, 2007, p. 52). Le répertoire linguistique des apprenants peut donc être composé d'une ou de plusieurs L1 (langue source, la langue maternelle et/ou la langue dominante) ainsi que toutes les autres langues additionnelles (Lx). Tant la L1 que les Lx réfèrent directement au locuteur lui-même. D'un autre côté, il y a la langue d'enseignement (Lens) soit la langue officielle d'une institution scolaire et les langues cibles (Lcible) qui sont enseignées dans les salles de classe. Dans cette section, nous nous pencherons sur le rôle de ce répertoire en commençant par les *postures monolingues* qui excluent la L1 et les Lx en classe de Lcible (2.3.1) puis poserons un regard sur les *postures plurilingues* qui laissent une place à l'entièreté du répertoire linguistique (2.3.2). Cela nous mènera ensuite à l'utilisation des ressources linguistiques lors de l'écriture collaborative (2.3.3).

2.3.1 Posture monolingue

Partant du principe que les apprenants acquièrent leur L1 sans avoir recours à une autre langue ou à la traduction, ils devraient donc pouvoir faire de même en apprenant une Lx (Liu et Zeng, 2015). En posture monolingue, l'accès explicite à d'autres langues que Lcible est nié. Cela permet surtout l'exposition à cette dernière (Kim et Elder, 2005). Gérin-Lajoie (2004) mentionne que les enseignants sont souvent les seuls agents de reproduction et de production de la Lcible dans un milieu scolaire linguistique minoritaire. Selon lui, il demeure donc important d'offrir aux jeunes la possibilité de vivre la Lcible en Lcible. Bruen et Kelly (2017) affirment sensiblement la même chose : les apprenants croient que le plus ils entendent la Lcible, les meilleurs ils deviennent. En classe de L2, la posture monolingue est également valorisée afin d'offrir un contexte d'apprentissage similaire à celui des locuteurs natifs et d'engager les apprenants dans des interactions significatives en classe (Kim et Elder, 2005).

Si l'un des buts d'apprentissages est d'amener les apprenants à utiliser la Lcible pour penser, Littlewood et Yu (2011) expliquent qu'il devrait y avoir une rupture entre la L1 et la Lcible. Quant à lui, Turnbull (2001) pense que la L1 n'a pas sa place dans l'enseignement d'une Lcible ; une posture monolingue devrait être utilisée et préconisée. À titre d'exemple, il a été trouvé qu'une plus grande utilisation de la L1 était associée à des textes produits de plus faible qualité si la tâche en écriture collaborative était axée sur le sens (Swain et Lapkin, 2000). En fait, en classe de Lcible, la plus grande problématique résiderait dans le fait d'identifier les paramètres quant à l'utilisation acceptable et optimale de la L1 et de la Lcible afin que les enseignants puissent prendre des décisions éclairées (Turnbull, 2001).

Considérant ce qui précède, force est de constater que ces méthodes se fondent essentiellement sur l'acquisition de la Lcible pour justifier l'usage exclusif de la Lcible en situation d'apprentissage. De ce fait, son application à l'apprentissage de la L2 s'avère problématique, entre autres, considérant le temps d'exposition à la langue qui est loin d'être le même. En se référant au contexte d'apprentissage de la Lcible, Butzkamm (2011) avance que les salles de classe ne pourraient jamais garantir un temps d'exposition suffisant pour que les apprenants soient en mesure de cerner toutes les complexités de la langue par eux-mêmes. Pour reprendre ses termes, « une simple exposition à la langue étrangère ne peut mener à l'apprentissage du système linguistique entier, simplement

parce qu'il n'y en a jamais assez » (Butzkamm, 2011, p. 380, traduction libre). Un autre constat semble également s'imposer : toutes ces méthodes reposent essentiellement sur l'oral, rendant difficile leur transposition à l'écrit ou plus précisément, à l'apprentissage collaboratif de l'écrit. Suivant cette logique, l'approche monolingue pourrait ne pas convenir à l'enseignement-apprentissage de la L2 et cela nous amène à observer une posture linguistique différente : la posture plurilingue.

2.3.2 Posture plurilingue

On dit qu'un individu peut avoir des compétences plus ou moins partielles dans l'une ou l'autre de ses langues (ou variétés linguistiques) et être en mesure de les utiliser, ou de vouloir les utiliser ou non, selon les contextes (Moore, 2006). Il a certainement des avantages d'utiliser la L1 en classe de Lcible comme pour servir d'échafaudage collectif, de moyen d'externaliser le discours intérieur et de récupération de formes complexes en L2 (Swain et Lapkin, 2000). La L1 permettrait également de partager une perspective sur la tâche à réaliser (Anton et DiCamilla, 1999 ; Swain et Lapkin, 2000) et de gérer les contraintes d'environnement (temps, instructions, etc.) lors de la rédaction en Lcible (Ramirez, 2012). L'utilisation de la L1 en Lens est importante car nous savons que la L1 est « un dispositif sémiotique important et souvent indispensable qui régule le processus d'apprentissage, même si ce qui est appris est une [Lx] » (DiCamilla et Anton, 2012, p.161).

Lorsque les apprenants partageant une ou deux langues doivent collaborer lors d'une tâche d'écriture sans se faire imposer une langue de communication, les études ont démontré que les deux langues sont utilisées, mais qu'une majorité des interactions ont lieu naturellement dans la L1 (Anton et DiCamilla, 1999 ; Storch et Wigglesworth, 2003), soit la langue dans laquelle les apprenants sont les plus à l'aise. Dans des contextes où une condition linguistique d'utilisation de Lcible est imposée, il a été remarqué que les apprenants utilisent tout de même la L1 comme une stratégie d'évitement de bris de compréhension (Zhang et Crawford, 2022). En effet, parfois, la métalangue de la Lens des scripteurs est limitée et ne leur permet pas d'interagir à leur plein potentiel. À ce titre, dans des contextes où la L1 est partagée par tous les participants, cette dernière est souvent utilisée comme outil sémiotique pour promouvoir l'assistance envers les pairs (Storch et Wigglesworth, 2003) et pour demander de l'aide (Azkarai et Garcia Mayo, 2017).

D'ailleurs au sujet de la fonction cognitive de la L1, Anton et DiCamilla (1999) figurent parmi les premiers chercheurs à poser la L1 comme un outil de médiation qui soutiendrait le développement des processus cognitifs. Ainsi, selon les premiers auteurs, l'utilisation de la L1 permettrait aux apprenants d'avoir un regard introspectif sur leur raisonnement lors du processus de résolution de problèmes. En effet, en verbalisant leur processus de raisonnement, sous forme d'un discours adressé à eux-mêmes, les apprenants arriveraient, entre autres, à évaluer la justesse de leurs propositions et à s'autocorriger le cas échéant. En sus des fonctions sociocognitives, l'utilisation de la L1 aurait également une fonction affective lors de l'apprentissage de la L2 (Dewaele, 2011; Rolin-Inaziti et Varshney, 2008). Certains chercheurs sont d'avis que la L1 augmenterait la confiance en soi des apprenants L2. En effet, les apprenants se sentirraient plus à l'aise pour réaliser la tâche assignée en utilisant leur L1. Cela étant, Castellotti (2001, p. 50) qualifie même la L1 de « langue sécurisante [...] qui permet d'exprimer des idées de manière plus subtile et d'argumenter de façon plus convaincante ». Les apprenants motivés et confiants auraient donc plus de chances de réussite quant à l'apprentissage de la L2. Tout cela considéré, nous constatons qu'une posture plurilingue a bien des avantages. Nous allons poser un regard, dans la prochaine section, sur l'utilisation de ces ressources linguistiques, spécifiquement lors de l'ÉC.

2.3.3 La perception des apprenants sur leur utilisation des ressources linguistiques lors de tâches collaboratives

Si pour Macaro (2001) il semblait difficile de déterminer quand la L1 est réellement un outil précieux, d'autres chercheurs s'y sont intéressés (p. ex., Bruen et Kelly, 2017 ; Couyavah et Zuniga, 2022 ; Payant, 2015 ; Rolin-Inaziti et Varshney, 2008 ; Zhang et Crawford, 2022). En effet, Bruen et Kelly (2017) se sont intéressés aux croyances des professeurs quant à l'utilisation de la L1 en classe d'enseignement supérieur de L2 en Irlande. C'est donc en questionnant, par le moyen d'entrevues, 6 professeurs de japonais et 6 professeurs d'allemand universitaires ainsi que leurs apprenants qu'ils ont tiré leurs constats. Parmi ceux-ci, nous notons l'utilisation judicieuse de la L1 pour réduire la charge cognitive et l'anxiété des apprenants, par exemple, pour l'explication de terminologies complexes, de concepts et de structures grammaticales. Aussi, ils ont relevé l'utilisation de la L1 afin de créer un environnement de classe relaxant et où les apprenants sont engagés.

Quant à eux, Rolin-Inaziti et Varshney (2008) ont analysé les croyances des étudiants par leurs réponses d'un questionnaire portant sur les fonctions qu'ils attribuent à la L1 dans un contexte pédagogique qui maximise la langue cible (que nous considérons également comme la Lcible). Ce sont les réponses des 52 participants, étudiants universitaires débutants en français ayant l'anglais comme L1, qui ont permis d'expliquer les constats des chercheurs. Entre autres, ils ont remarqué que les apprenants utilisent leur L1 pour transmettre leurs connaissances sur la Lcible, souvent en lien avec le vocabulaire et la grammaire. Bien que certains participants aient mentionné craindre de surutiliser la L1 et manquer d'exposition à la Lcible, cela ne les empêche toutefois pas de préférer l'utilisation de la L1. À titre d'exemple, la L1 est favorisée à 83% pour mémoriser du vocabulaire et à 88% pour comprendre les explications en grammaire.

Pour sa part, Payant (2015) a mené une étude auprès de 4 participants ayant l'espagnol comme L1, l'anglais comme L2 et le français comme Lens. Ce sont 8 tâches collaboratives qui ont été réalisées au cours de 16 semaines. Les interactions résultant du travail collaboratif ont été transcrrites puis les ERL ont été identifiés et codés. Les analyses de la chercheuse ont montré que la L1 aide les apprenants de différentes manières. Par exemple, pour traduire et trouver de nouveaux mots de vocabulaire, pour traiter des structures grammaticales et pour générer des idées. Par le biais d'entrevues, les participants ont déclaré penser que l'utilisation de la L1 devrait être minimale pendant les interactions. Ils croient également qu'ils peuvent s'en servir autant pour les raisons identifiées par la chercheuse comme étant aidantes que pour le support social. Enfin, selon leurs perceptions, la L1 en classe de Lcible ou Lens conduirait à un niveau de réussite plus élevé.

De leur côté, Couyavah et Zuniga (2022) ont mené une étude auprès de 39 étudiantes de français L2 de niveau intermédiaire qui ont le créole mauricien comme langue commune (L1) ainsi que différentes Lx. Les chercheurs souhaitaient analyser les effets de la posture linguistique sur les émotions et la qualité des textes produits en ÉC. En sachant que l'accès à la langue maternelle peut alléger la charge cognitive associée à certaines tâches et augmenter les émotions positives comme la confiance en soi, les chercheurs ont fait rédiger collaborativement deux textes chacune sous une condition différente : l'une avec une condition monolingue et l'autre sans condition linguistique. Avec la contrainte monolingue française, les apprenantes ont déclaré vivre plus d'émotions négatives. Une élève a déclaré se « sentir emprisonnée dans le français ». Dans la tâche sans

condition linguistique où la L1 était permise, les participantes ont déclaré ressentir un climat d'apprentissage émotionnellement sécurisant. Ce décloisonnement linguistique de la tâche d'apprentissage a donc été bénéfique pour les apprenantes. En ce qui a trait à la qualité du texte, dans la condition sans contrainte linguistique, le score global des textes était de 6% supérieur. Cette étude a donc démontré que l'utilisation d'une L1 dans un contexte diglossique a favorisé de meilleurs textes et des émotions plus positives.

Finalement, dans l'étude menée par Zhang et Crawford (2022) auprès d'apprenants d'anglais langue étrangère ayant tous le mandarin comme L1, deux tâches d'ÉC devaient être menées selon des conditions linguistiques : l'une ayant l'utilisation exclusive et forcée de la L2 et l'autre ayant l'utilisation de la L1 permise. L'analyse des échanges orales de cette étude a démontré que dans la condition monolingue anglophone, 85,94% des ERL ont été produits en anglais. Quelques chuchotements contenaient des terminologies grammaticales en mandarin chinois. Cette étude a également permis de déterminer qu'avec la condition où la L1 était permise, il y avait statistiquement significativement plus de ERL par minute, qu'une majorité d'entre eux étaient correctement résolus et que les dyades ont généré significativement plus d'ERL interactif d'engagement élaboré. Selon le chercheur, avoir un accès complet à leurs ressources sémiotiques semblerait permettre aux apprenants de discuter des problèmes plus en détail avec plus d'élaboration. Les chercheurs soulignent que puisque l'usage de la L2 est une composante essentielle dans le développement linguistique de cette L2, il ne faut pas totalement abandonner son usage lors d'écriture collaborative et seulement interagir en L1. Au contraire, ils proposent d'utiliser la L1 lorsque c'est nécessaire et approprié.

Enfin, nous constatons qu'en ÉC, l'utilisation de plusieurs langues permet de satisfaire les demandes du contexte particulier. Effectivement, dans des classes de Lcible la L1 et les Lx sont souvent utilisées par les apprenants pour interagir et nous remarquons que les ERL dans cette langue sont plus nombreux, plus interactifs et d'engagement élaboré. Le niveau de réussite est également plus élevé. La L1 et les Lx sont également utilisées afin de créer un environnement de classe relaxant et où les apprenants sont engagés et vivent des émotions positives. Les apprenants se serviraient de leur répertoire linguistique surtout pour discuter en ce qui concerne le vocabulaire et la grammaire. Dans le contexte scolaire francominoritaire albertain, il nous semble donc

pertinent de nous pencher sur le choix de posture (monolingue ou plurilingue) à privilégier lors des interactions, étant donné le bilinguisme omniprésent.

2.4 Synthèse et question de recherche

En s'appuyant sur les savoirs théoriques et empiriques, il est possible de conclure que l'ÉC, si efficacement implantée, peut aider les apprenants d'une langue à faire face aux exigences de l'écrit tout en facilitant des discussions plus approfondies (Storch et Wigglesworth, 2003). Le répertoire linguistique des élèves a certainement un rôle à jouer en ce qui concerne les ERL et il semble nécessaire de comprendre comment ces deux derniers interagissent. Aussi, en contexte plurilingue où les apprenants partagent une même langue d'enseignement, il est important de penser à des conditions linguistiques reconnues efficaces dans la recherche, sachant que la contrainte d'utiliser la langue peut limiter les interactions et la résolution de problèmes linguistiques (Zhang et Crawford, 2022).

Or, nous remarquons que les études mesurant l'effet de l'utilisation de la L1 et de la L2 sur la qualité de l'écrit opposent toujours deux groupes : l'un utilisant la L1 et l'autre, utilisant la langue cible. Dans les deux cas, les apprenants n'ont pas la possibilité de choisir la langue avec laquelle ils se sentent à l'aise pour exprimer leurs idées ou même, d'utiliser l'intégralité de leur répertoire linguistique. Enfin, nous savons que l'utilisation de la L1 et des Lx en écriture collaborative ont le potentiel de servir d'outil à analyser la langue et à la travailler plus efficacement (Storch et Wigglesworth, 2003) et que les apprenants dans le contexte qui nous intéressent ne partagent pas tous la même L1. Contraindre les apprenants à interagir dans la langue d'enseignement pourrait modifier les effets potentiels de l'ÉC. L'importance principale de cette étude est donc d'explorer cette question en contexte de langue minoritaire, car toutes les autres études ont été faites dans des contextes de L2 où tout le monde, ou presque, apprend la même Lcible.

Toutefois, cette dichotomie entre la L1 et la L2 ne s'applique pas à tous les contextes. Par exemple, dans la classe franco-albertaine plurilingue, la variété des profils linguistiques ne permet pas de généraliser et de définir une L1 commune à tous. En effet, parmi les élèves bilingues, il y a les

francodominants (ceux qui disent réfléchir et interagir davantage en français), il y a les *anglodominants* (ceux qui disent réfléchir et interagir davantage en anglais) et il y a les *bilingues équilibrés* (ceux qui disent passer naturellement d'une langue à l'autre sans difficulté). Dans le contexte qui nous intéresse, un élève peut avoir le français comme L1 et l'anglais comme L2, un autre peut avoir le français et l'anglais comme L1 au même titre qu'un autre élève peut avoir l'anglais comme L1 et le français comme L2. En plus de cette diversité, les contextes dans lesquels les apprenants utilisent ces langues sont également variés. Par exemple, la langue choisie pour communiquer avec leurs amis n'est pas nécessairement la même que celle utilisée à la maison avec l'un ou l'autre des parents, celle pour communiquer avec des enseignants ou des entraîneurs sportifs. Dans le contexte scolaire, certains élèves interagissent majoritairement en anglais (les *anglodominants*) alors que d'autres le font en français (les *francodominants*) ou encore de manière équilibrée dans les deux langues (*bilingues équilibrés*). À la maison, pour discuter avec leurs parents, certains utilisent leurs langues additionnelles (Lx) faisant partie de leur répertoire linguistique, comme l'arabe, l'espagnol, le lingala, le swahili, le baoulé, l'amharique, le malgache ou l'ukrainien, pour ne nommer qu'elles. La langue d'enseignement (Lens), soit le français, est le point commun qui rassemble tous ces élèves, bien que l'anglais soit omniprésent dans les écoles.

Considérant tout cela, nous nous posons les questions de recherche suivantes :

1. Dans le contexte d'une école francophone en contexte minoritaire, quelles langues les élèves utilisent-ils dans les deux postures linguistiques (monolingue/plurilingue) selon leur profil linguistique (anglodominant, francodominant ou bilingue équilibré)?
2. Quels sont les effets de la posture linguistique lors de l'interaction sur l'attention, la résolution et le niveau d'engagement des ERL produits parmi les différentes dyades ?
3. Quels sont les effets des postures linguistiques lors de l'interaction sur la qualité des textes coconstruits par des apprenants franco-albertains ?

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous présenterons les différents éléments méthodologiques servant au bon déroulement de la recherche. D'abord, le type de recherche (3.1), les participant.e.s et le contexte de notre étude seront détaillés (3.2). Les instruments de collecte de données (3.3) ainsi que le déroulement de la collecte (3.4) seront abordés, en plus du traitement des données (3.5) et des méthodes retenues pour les analyses (3.6). Nous terminerons par présenter les considérations d'ordre éthique pour le bon déroulement de la recherche (3.7) et finalement les principaux éléments méthodologiques (3.8).

3.1 Type de recherche

Cette recherche quantitative de type quasi expérimentale permettra d'évaluer les interactions entre les variables indépendantes (les profils linguistiques ainsi que les postures linguistiques) et les variables dépendantes (la qualité du texte et les ERL produits) (Thouin, 2014). À l'aide d'un devis à mesures répétées, tous les participants expérimenteront les deux conditions de manière contrebalancée, soit l'une où ils doivent échanger en français seulement (monolingue) et l'autre où ils peuvent échanger dans les langues de leur choix (plurilingue), assurant ainsi l'équivalence entre les participants (Mackay et Gass, 2005). Par ce système de passation contrebalancée, nous souhaitons minimiser l'influence potentielle des variables externes telles que le sujet d'écriture ou la répétition de tâches dans l'analyse des résultats.

3.2 Participant.e.s et contexte de recherche

Dans cette partie, le profil des participants, basé sur le questionnaire sociodémographique en annexe A, sera détaillé, mais d'abord, nous nous pencherons sur le contexte de recherche. Nous savons que contrairement aux programmes d'immersion où le français est la L2, dans les écoles francophones, le français est enseigné en tant que L1. Comme préalablement défini dans la

problématique, nous avons remarqué depuis les dernières années que le profil des élèves fréquentant les écoles francophones en Alberta a changé. Maintenant plutôt hétérogène, la salle de classe rassemble entre autres des élèves issus de familles exogames et de l'immigration. Il est donc possible d'affirmer avec certitude que ce qu'ils ont en commun, c'est la langue d'enseignement. Notre étude s'est donc déroulée dans une école francophone d'Edmonton, capitale de l'Alberta, où le statut économique des élèves est diversifié. Nous avons sollicité tous les élèves d'une classe de 7e année, formée de garçons et de filles de 12 et de 13 ans qui ne sont pas familiers avec toutes les étapes de l'ÉC. Nous avons cherché à identifier des élèves à profils variés (francodominants, anglodominants et bilingues équilibrés). Pour cette raison, tous les élèves de cette classe ($n = 20$) ont répondu au questionnaire sociodémographique et à partir de ces résultats, nous avons sélectionné douze (12) participants afin de former six (6) dyades. Malgré la sélection, tous les autres élèves ont tout de même participé à l'ÉC en dyades.

3.2.1 Fréquentation scolaire

Afin d'établir le profil des participants, il nous semble pertinent de relever le parcours scolaire de ceux-ci puisque la recherche a pris place dans un milieu francominoritaire. Le questionnaire nous a dévoilé qu'ils fréquentent les écoles francophones albertaines depuis la prématernelle ($n = 5$), depuis la maternelle ($n = 12$) ou depuis la 2^e année de l'élémentaire ($n = 1$).

3.2.2 Profils et usages linguistiques

Ils ont tous déclaré connaître et savoir parler le français et l'anglais. Deux participants ont déclaré parler l'arabe à la maison avec leur famille ($n = 2$) alors qu'un autre a signalé parler le créole avec sa famille.

Tableau 3.1 Langues parlées par les participants

Combinaisons de langues	$n = 12$
Français et anglais	9
Français, anglais et arabe	2
Français, anglais et créole	1

Toujours en nous basant sur les réponses du questionnaire sociodémographique, voici les habitudes langagières des participants. Lorsqu'ils discutent avec leurs parents, ils parlent : le français à l'un et l'anglais à l'autre parent ($n = 6$), le français aux deux parents ($n = 2$), l'anglais aux deux parents ($n = 1$), le français et une langue culturelle de manière égale aux deux parents ($n = 1$) et finalement l'anglais et une langue culturelle de manière égale aux deux parents ($n = 2$). Les résultats sont présentés dans le Tableau 3.2 ci-dessous.

Tableau 3.2 Les langues parlées avec les parents

Combinaisons de langues	$n = 12$
Français à l'un et anglais à l'autre parent	6
Français seulement	2
Anglais seulement	1
Anglais et une langue culturelle de manière égale aux deux parents	2
Français et une langue culturelle de manière égale aux deux parents	1

De plus, nous avons pu relever les langues discutées avec les amis dans la salle de classe et à l'extérieur de la salle de classe. Lorsqu'ils ne sont pas dans un cadre académique, ils discutent en anglais ($n = 6$) ou dans les deux langues ($n = 6$). Toutefois, dans leur cours de français, ils déclarent parler anglais ($n = 1$), anglais et français ($n = 7$) ou français uniquement ($n = 4$). Les Tableaux 3.3 et 3.4 démontrent ces observations.

Tableau 3.3 Langues parlées avec les amis dans la classe de français

Combinaisons de langues	$n = 12$
Français et anglais	7
Français seulement	4
Anglais seulement	1

Tableau 3.4 Langues parlées avec les amis hors de la classe de classe

Combinaisons de langues	<i>n</i> = 12
Français et anglais	6
Français seulement	0
Anglais seulement	6

Aussi, nous avons pu identifier quelle langue les participants favorisaient lorsqu'ils réfléchissent ou qu'ils se parlent à eux-mêmes. Certains participants n'ont toutefois pas été capables d'élire qu'une seule langue. En fait, ils réfléchissent en français ($n = 2$), en anglais ($n = 2$) et dans les deux langues de manière égale ($n = 8$). Le questionnaire démontre également la langue qu'ils utilisent la majorité du temps. Encore une fois, certains participants n'ont toutefois pas été capables d'élire qu'une seule langue. Ils utilisent donc le français ($n = 1$), l'anglais ($n = 8$) et les deux langues de manière très égale ($n = 3$). Voir les résultats dans les Tableaux 3.5 et 3.6 suivants. Pour terminer, nous avons relevé, pour chaque participant, leur langue dominante déclarée, le français ($n = 3$) ou l'anglais ($n = 9$).

Tableau 3.5 Langues utilisées la majorité du temps

Langues	<i>n</i> = 12
Français	1
Anglais	8
Anglais et français de manière égale (bilingue)	3

Tableau 3.6 Langues utilisées pour réfléchir ou se parler à soi-même

Langues	n* = 12
Français	2
Anglais	2
Anglais et français de manière égale (bilingue)	8

Enfin, à partir de ces données recueillies, nous avons procédé à la catégorisation des participants à profils variés, soit des francodominants ($n = 4$), des anglodominants ($n = 4$) et des bilingues équilibrés ($n = 4$). L'établissement s'est basé sur les différentes réponses du questionnaire sociodémographique détaillées dans cette section.

3.2.3 Expérience de collaboration

Quelques participants affirment n'avoir jamais pris part à des activités d'écriture collaborative tel que nous le décrivons dans la section 2.1 ($n = 6$) alors que d'autres oui ($n = 6$). Toutefois, ceux qui ont déjà collaboré affirment qu'il s'agissait plutôt d'une occasion de planifier leur écriture, pour des textes écrits en français, mais pas la rédaction en tant que telle.

3.3 Instruments de collecte

Deux instruments ont servi à recueillir les données nécessaires à la réalisation de cette étude : un questionnaire sociodémographique et deux tâches collaboratives (voir Annexe D) alors qu'un instrument a servi à évaluer la qualité des écrits : la rubrique d'évaluation (voir Annexe C).

3.3.1 *Questionnaire sociodémographique*

Afin d'établir les profils linguistiques de chaque participant, nous leur avons demandé de remplir un questionnaire sociodémographique et d'autoévaluation linguistique (voir Annexe A) inspirés du travail de Couyavah et Zuniga (2022). Dans ce questionnaire, nous avons cherché principalement

à identifier les profils linguistiques. Nous avons pu déterminer le profil des participants à partir des réponses à nos questions, telles que la langue parlée avec maman, celle parlée avec papa, ou encore quelle langue est utilisée pour réfléchir ou se parler à soi-même. Au total, ce sont 8 questions portant sur les habitudes langagières, 12 questions évaluant le niveau de compétence perçu pour l'anglais et 12 questions pour le français, 2 questions à réponses courtes pour l'opinion sur le français ainsi que 9 questions identificatoires. À partir des réponses, nous avons manipulé les groupes afin de former nous-mêmes six (6) dyades, soit deux (2) de chaque profil.

3.3.2 Tâche d'écriture collaborative

Les élèves ont ensuite été invités à réaliser deux tâches d'écriture collaborative, l'une avec une condition linguistique française forcée (monolingue) alors que l'autre était sans contrainte (plurilingue) : ils étaient ici alors en mesure d'utiliser la totalité de leurs ressources linguistiques. Le contenu choisi pour les tâches d'ÉC répondent aux besoins et intérêts des élèves, tout en respectant les résultats d'apprentissages du Programme d'étude francophone albertain (Alberta Learning, 1998). En effet, en 7^e année, le genre explicatif est enseigné tout au long de l'année et il s'agit également du genre demandé à l'examen final écrit. Les élèves ont donc reçu, préalablement à la collecte de données, de nombreux enseignements et ont eu la chance, de nombreuses fois, de se pratiquer formativement et sommativement. L'une des tâches demandait de rédiger collaborativement un texte explicatif sur les effets des réseaux sociaux sur les élèves de 7^e année, alors que l'autre demandait un texte explicatif sur les avantages d'être francophone dans une province anglophone.

3.3.3 Rubrique d'évaluation pour la production écrite

Dans le but de répondre à la troisième question de recherche, nous avons utilisé une rubrique d'évaluation (voir Annexe C) inspirée de celle fournie par le Conseil scolaire Centre-Nord. Les données ont servi à établir des moyennes de réussites pour chaque condition. Cette grille recense, en plus du nombre de mots, le traitement du sujet, la complexité linguistique et la précision grammaticale à l'aide d'une échelle d'appréciation de 1 à 5. Pour le traitement du sujet, un texte qui obtiendrait la note de 5/5 aurait un sujet parfaitement développé, un rapport logique existerait entre les informations qui seraient très pertinentes et les détails et/ou les exemples seraient précis,

pertinente, et enrichiraient les idées. Pour la complexité linguistique, la note de 5/5 serait attribuée si les règles de la construction des phrases étaient très bien respectées, que la syntaxe ne nuisait aucunement à la compréhension de l’écrit, que les types de phrases seraient très bien utilisés et très variés et enfin, que la complexité des phrases était très variée. Finalement, pour la précision grammaticale, la note maximale serait octroyée si l’écrit était essentiellement exempt de fautes d’orthographe d’usage et d’orthographe grammaticale.

Enfin, autant pour le questionnaire que la grille d’analyse de contenu, nous les avons mis à l’essai avant de les utiliser. En fait, nous avons demandé à quelques enseignants oeuvrant dans ce milieu de nous donner de la rétroaction. Nous leur avons également fait valider la pertinence et la réalisabilité des tâches d’écriture. Nous avons été en mesure d’apporter des modifications afin d’améliorer ces outils avant le début de la collecte.

3.4 Déroulement de la collecte

Cette section présentera le déroulement de la collecte de données en débutant par le consentement (3.4.1), suivi du questionnaire sociodémographique (3.4.2), du contrebalancement des tâches (3.4.3), des consignes (3.4.4) et de la passation des tâches (3.4.5)

3.4.1 *Consentement*

Avant d’entreprendre cette recherche, nous nous sommes assurés d’obtenir le certificat d’éthique auprès du comité d’éthique de la recherche avec des humains de l’UQAM ainsi que les autorisations officielles auprès du Conseil scolaire Centre-Nord. Suite à l’approbation de ces deux organismes, nous avons rencontré la direction d’école pour présenter le projet de recherche. C’est à ce moment que nous avons fourni les formulaires d’informations et de consentement pour les parents des participants, qui sont tous des mineurs.

3.4.2 Questionnaire sociodémographique

Une semaine plus tard, un moment a été réservé afin que les participants puissent répondre au questionnaire sociodémographique en classe. Nous avons lu à voix haute chaque question, une à la fois, et avons attendu que les participants puissent y répondre afin de nous assurer qu'ils aient bien compris chacune des questions. C'est à partir des résultats de ces questionnaires que nous avons nous-mêmes formé les dyades. Nous avons choisi de ne pas croiser les profils linguistiques pour la formation des dyades, faute de participants. Cela a fait en sorte que les équipes sont formées ainsi : les dyades G1 et G2 sont formées de deux anglo dominants, les dyades E1 et E2 sont formées de deux bilingues équilibrées et les dyades F1 et F2 sont formées de deux francodominants.

3.4.3 Contrebancement des tâches

Par la suite, nous leur avons attribué l'ordre des tâches. En fait, les participants du Groupe 1, formé de 3 dyades, ont rédigé leur premier texte collaboratif dans la condition « plurilingue » et leur second texte en « monolingue ». C'est le cas inverse pour les participants du Groupe 2, qui ont débuté par la condition « monolingue » et ont rédigé leur deuxième texte en « plurilingue ». Nous avons choisi d'utiliser un système de passation contrebancée afin que l'ordre des conditions n'ait pas un impact sur les résultats. Dans le tableau qui suit, nous présentons les conditions de passation par le séquencement des tâches d'écriture, en présentant l'ordre dans lequel les dyades ont été soumises aux deux conditions expérimentales.

Tableau 3.7 Contrebancement des tâches

	Groupe 1	Groupe 2
Session 1	Rédaction 1– Plurilingue ($n = 3$)	Rédaction 1 – Monolingue ($n = 3$)
Session 2	Rédaction 2 – Monolingue ($n = 3$)	Rédaction 2 – Plurilingue ($n = 3$)

Durant la première séance de collaboration, les dyades du Groupe 1 ($n = 3$) ont pu utiliser les langues de leur choix lors de l'interaction (plurilingue), alors que celles du groupe 2 ($n = 3$) avaient pour consigne d'utiliser le français (monolingue) et inversement pour la deuxième session.

3.4.4 Consignes

Selon l'horaire de l'école en question et dans le cadre de leur cours de français, nous avons choisi les meilleurs moments pour réaliser les deux tâches d'écriture. Il s'agissait de deux journées distinctes dans la même semaine, deux semaines après la collecte du questionnaire. Nous avons d'abord lu à voix haute les consignes et les sujets d'écriture. D'abord, les consignes liées à l'enregistrement audio ont été mises de l'avant, comme de s'assurer d'avoir mis le dictaphone en marche et de parler fort lors des interactions. Nous avons également rappelé qu'il était important de respecter la condition linguistique, qu'ils devaient uniquement parler français si c'était la condition ou bien qu'ils pouvaient utiliser librement les langues de leur choix dans l'autre condition. Enfin, nous avons rappelé qu'ils avaient un total de trente (30) minutes pour réaliser la tâche collaborative. Comme ce sont de jeunes apprenants, il nous semblait pertinent de lire les consignes du travail pour les étapes (planification, rédaction, correction) ainsi que pour mettre l'accent sur le partage de la responsabilité de prise de décision avant le début des activités (voir Annexe B). Pour la planification, les élèves participants étaient habitués de faire un plan dans le style d'un remue-méninge avec le thème au centre et les idées tout autour. Nous avons donc encouragé cette méthode. Pour l'écriture, nous avons proposé que les partenaires se partagent le crayon au bout de chaque phrase ou de chaque idée, pour qu'ils puissent tous les deux prendre part au processus de mise en texte. Enfin, pour la correction, nous avons proposé de relire le texte lorsqu'il serait terminé d'être écrit et de vérifier certains éléments tels que l'accord du groupe nominal, l'accord du groupe verbal, le choix de marqueurs de relations ou même la présence de majuscules et de points, puisque ce sont des éléments que les participants étaient habitués de corriger.

3.4.5 Passation des tâches

Les participants ont écrit les textes sur des feuilles. Nous avons choisi de limiter l'accès à la technologie afin de prévenir l'utilisation d'autocorrecteur, de l'intelligence artificielle ou de sites de traduction étant donné l'âge et le niveau global de maturité des participants. Ils ont toutefois eu accès aux ressources auxquelles ils ont habituellement droit en situation d'évaluation sommative à l'école (dictionnaire, Bescherelle, dictionnaire des synonymes, etc.). Chaque dyade avait la même tâche à réaliser lors des deux sessions collaboratives, à la seule différence qu'il y a eu

contrebalance des conditions linguistiques. Les trois dyades monolingues travaillaient au 2^e étage de la bibliothèque de l'école, alors que les trois dyades plurilingues travaillaient au 1^{er} étage de la bibliothèque. Tous les participants étaient au courant des conditions linguistiques de leurs camarades, puisqu'un plan de travail avait été affiché préalablement au tableau. Finalement, en ce qui concerne les échanges lors des tâches d'ÉC en lien avec la seconde question de recherche, nous avons utilisé l'application *Dictaphone* d'Apple pour les enregistrements audios, pour chaque dyade. Nous avons enregistré l'entièreté du travail collaboratif, soit dès le début de la planification et du remue-méninge, la rédaction en tant que telle ainsi que la correction.

3.5 Traitement des données

Afin de déterminer les effets des variables indépendantes (les profils linguistiques et la condition de la tâche : avec ou sans contraintes) sur les variables dépendantes (la qualité des productions écrites et la qualité des ERL), une approche quantitative a été adoptée pour analyser les données recueillies. Dans cette section, nous exposerons comment le questionnaire sociodémographique (3.5.1), les enregistrements audios (3.5.2), le codage des ERL (3.5.3) et les textes produits (3.5.4) ont été analysés. D'ailleurs, afin de consigner tous les ERL, de les coder puis de les analyser, nous avons utilisé un tableur Google Sheets.

3.5.1 Questionnaire sociodémographique

Un tableau dans Google Sheets a été créé afin de consigner les résultats des questionnaires. Les participants ont été classés sur des lignes alors que les variables apparaissent sur les colonnes.

3.5.2 Enregistrements audios

Nous avons enregistré les échanges oraux lors des tâches d'ÉC sous forme audio afin de comptabiliser la quantité de ERL ainsi que de les catégoriser selon différents types d'épisodes. Nous avons donc choisi, à partir de ces enregistrements audios, de transcrire nous-mêmes les pièces audios pour chaque dyade dans chaque condition. Nous avons omis de retranscrire la lecture des consignes par les participants puisque nous n'avons pas jugé nécessaire de le faire. Nous avons

toutefois commencé à retranscrire les interactions dès les premiers mots suivant la lecture jusqu'à la fin de l'enregistrement. Par la suite, une deuxième personne bilingue a procédé à une vérification des verbatims.

3.5.3 Codage des ERL

Ensuite, nous avons écouté les enregistrements audios et nous les avons transcrits un à un. Ces transcriptions nous ont servis à coder les ERL selon les langues utilisées afin de répondre à la première question de recherche. Afin de délimiter chaque ERL, nous avons retenu le tour de parole comme unité d'analyse. Facilement identifiable et très utilisé dans la recherche en L2 (Zhang, 2018; Swain et Lapkin, 2000; Storch et Aldosari, 2010), le tour peut être défini comme « une chaîne de parole par un seul interlocuteur » (Lasito et Storch, 2013). Ensuite, nous avons regroupé les phrases des interlocuteurs (ces tours de parole) selon leur contexte. Par exemple, les tours de parole suivants ont été regroupés ensemble pour former un ERL :

- Comment est-ce qu'on peut dire comme, tu ne peux pas comme enlever, que c'est *erasable*?
- Tu ne peux pas l'effacer.
- Oui, ok.

Nous avons pu regrouper les tours de parole assez facilement, car il était clair que les interlocuteurs passaient d'une proposition à une autre. Par exemple, dans les tours de parole suivants, les interlocuteurs échangent sur le choix de marqueur de relation et de phrase de transition. Leur ERL est suivi d'une remarque par rapport au temps alloué pour le travail. C'est donc avant cette remarque que le ERL élaboré et incomplet portant sur la structure du texte se termine.

- // We need to do *comme* or *en bref*.
- No, that's a conclusion. Ça c'est une conclusion.
- Ok. Est-ce qu'on devrait juste mettre *deuxièmement*?
- Sure. But that's no transition sentence.
- Yeah it is.
- No it's not. The second sentence is *as well as*, or *this helps with*, or *this is an advantage of French*. That's a transition. That's a transition sentence.
- You lost me.

- Oh my gosh. You are so disappointing. //
- **Oh, I think we have 13 minutes left.**

Ensuite, nous avons pu classer les ERL sous trois catégories de langues : français seulement, anglais seulement et ERL bilingues. Ci-dessous dans le Tableau 3.8, voici quelques exemples de ces catégories. À noter que l'italique délimite les mots empruntés à une autre langue que la langue dominante du ERL. Nous précisons que les ERL bilingues ont parfois été codés ainsi puisque les deux locuteurs empruntent chacun une langue différente, ou encore parce qu'il y a des mots des deux langues dans la même phrase produite par un locuteur.

Tableau 3.8 Catégories de langues pour les ERL et exemples

Langues	Exemples
Français	<p>« Je pense qu'on doit mettre un titre.</p> <p>On peut faire ça après.</p> <p>Oh ok. »</p>
Anglais	<p>« <i>What are your advantages?</i></p> <p><i>What do you like about being French?</i></p> <p><i>Me, being French? I can talk to my grand-parents!</i></p> <p><i>Good idea! »</i></p>
Bilingue	<p>« Combien de paragraphes est-ce qu'on fait déjà?</p> <p><i>As much as you want. »</i></p> <p>« Attends, laisse-moi écrire. <i>I'm just gonna write</i> les effets des réseaux sociaux. »</p> <p>« Tu peux écrire juste ça <i>or should we add something else ?</i> »</p>

Par la suite, nous avons codifié les ERL avec leurs extraits respectifs selon leur cible de l'attention, leur résolution et leur engagement (tel que décrit au chapitre 2, section 2.2). En effet, les ERL ont été classés dans un tableau avec l'extrait en question et nous avons déterminé pour chaque ERL quelle sous-catégorie correspondait le mieux. Les informations ont toutes été consignées dans un tableau Google Sheets.

Le Tableau 3.9 met de l'avant les différentes sous-catégories pour l'attention, les sous-catégories sont : la mécanique (ponctuation et épellation), le lexique (vocabulaire et traduction) et la forme (grammaire). Nous avons remarqué des thèmes émergents, soit certains autres aspects récurrents dans les discours des jeunes participants albertain, qui ne faisaient pas partie de notre recherche initiale. En effet, nous avons remarqué qu'ils parlaient souvent de la tâche (comment bien accomplir le travail demandé, rappel des paramètres annoncés, questions à l'enseignante, relire la tâche, etc.). Comme les échanges liés à la tâche ne tombent pas dans la définition directe d'ERL, mais qu'ils nous ont semblé pertinents pour cette recherche, nous avons tout de même choisi d'ajouter la catégorie Attention-Tâche à nos analyses, qui en fait, un ERL périphérique. De plus, nous avons remarqué que les participants discutaient beaucoup par rapport à la structure du texte (introduction et conclusion, par exemple) alors nous avons ajouté la sous-catégorie Attention-Structure (qui pourrait tomber dans la catégorie de la forme, mais que nous avons tout de même laissée à part entière). Une autre sous-catégorie périphérique nous a apparue importante d'ajouter, celle de l'Attention-Idée, puisque les participants ont passé beaucoup de temps à faire un remue-ménage, à faire un plan et à générer des idées collaborativement. Enfin, nous avons ajouté une dernière sous-catégorie périphérique, celle de l'Attention-Temps, puisque nous nous sommes aperçus que les jeunes participants discutaient couramment du temps alloué encore disponible (ils n'avaient que 30 minutes). Pour la résolution, les sous-catégories sont complètes (l'échange se termine), incomplètes (une question reste non répondue ou qu'un seul partenaire parle) et incorrectes (le choix est erroné). Pour terminer, pour l'engagement des ERL, les sous-catégories sont interactif limité (accepte ou refuse sans explication), interactif modéré (alternatives proposées ou questions), interactif élaboré (discussion élaborée) et non-interactif (un seul scripteur parle).

Tableau 3.9 Catégories des ERL

Catégories	Sous-catégorie	Exemples
Attention	Mécanique	ponctuation et orthographe
	Lexique	vocabulaire, traduction
	Forme	grammaire
	Tâche	relire la tâche, rappel des paramètres
	Structure du texte	introduction, conclusion
	Idées	remue-méninge, suggestions, plan
Résolution	Temps	Compte à rebours du temps restant
	Complète	l'échange se termine
	Incomplète	une question reste non répondue ou un seul partenaire parle
Engagement	Incorrecte	le choix est erroné
	Interactif limité	accepte ou refuse sans explication
	Interactif modéré	alternatives proposées ou questions
	Interactif élaboré	discussions élaborées
	Non-interactif	un seul scripteur

3.5.4 *Textes*

Pour chaque texte dans les deux conditions, nous les avons numérisés et transcrits de manière électronique. Nous avons calculé le nombre de mots afin d'évaluer tout d'abord leur aisance. Ensuite, pour l'appréciation globale des textes, nous avons évalué le traitement du sujet, la complexité linguistique et la précision grammaticale à partir de la rubrique d'évaluation (voir annexe 3) à échelle quantitative (1 étant faible et 5 étant excellent). Les textes ainsi que la rubrique d'évaluation ont été remis à un interjuge afin qu'il puisse évaluer aussi les textes et ainsi nous avons calculé le pointage moyen. L'accord interjuge était de 80 %. Les résultats ont été consignés dans un tableau Google Sheets.

3.6 Traitement statistique des données

Pour répondre à la question 1 — Dans le contexte d'une école francophone en contexte minoritaire, quelles langues les élèves utilisent-ils dans les deux postures linguistiques (monolingue/plurilingue) selon leur profil linguistique (anglodominant, francodominant ou bilingue équilibré)? — nous avons comparé le nombre d'ERL produits dans chaque langue selon le type de dyade dans les deux conditions. Vu le faible nombre de participants, des analyses statistiques inférentielles n'ont pas été possibles.

Pour la question 2 — Quels sont les effets de la posture linguistique lors de l'interaction sur l'attention, la résolution et le niveau d'engagement des ERL produits parmi les différentes dyades ? — nous avons comparé la fréquence des ERL dans chaque condition et selon le type de dyade. Ensuite nous avons effectué les mêmes comparaisons selon le type de ERL (attention, résolution, engagement). Nous n'avons pas effectué d'analyses statistiques inférentielles à cause du faible nombre de participants.

Pour la question 3 — Quels sont les effets des postures linguistiques lors de l'interaction sur la qualité des textes coconstruits par des apprenants franco-albertains ? — nous avons comparé les moyennes (résultat global des textes) entre les deux conditions et les trois types de dyades. Nous n'avons pas effectué d'analyse statistique inférentielle.

3.7 Considérations éthiques

Afin de nous assurer d'avoir le consentement de chaque participant et de ses tuteurs légaux, nous avons fait remplir une fiche de consentement (voir Annexe D) indiquant les implications de la recherche. Entre autres, nous avons mentionné que les participants pouvaient se retirer à tout moment, qu'il n'y aurait pas de compensation financière et que les résultats académiques scolaires ne seraient pas affectés. De plus, il était clair que les enregistrements audios seraient détruits après transcription et que les textes produits resteraient anonymes. Enfin, afin de respecter la confidentialité des participants, aucune information susceptible de révéler l'identité des participants ne sera dévoilée. Enfin, il s'agit d'une recherche-action, puisque la chercheuse est également employée par le Conseil scolaire Centre-Nord.

3.8 Résumé de la méthodologie

Pour résumer, les différents outils méthodologiques, le déroulement de la collecte ainsi que l'approche d'analyse ont été décrits dans ce chapitre. Spécifiquement, les ERL recueillis pourront servir à déterminer si une condition linguistique, « français seulement » ou « langues libres », imposée lors du travail d'ÉC a un effet sur la qualité des textes produits, de même que sur la qualité du discours, telle qu'observé par la fréquence et le type d'ERL, et la qualité du texte produite, opérationnalisé par une grille d'évaluation analytique. De plus, nous serons en mesure de déterminer si le profil linguistique des participants, dans les différentes conditions linguistiques imposées, a une influence sur la quantité et la qualité des ERL. Les résultats de ces analyses seront détaillés dans le prochain chapitre.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Dans ce quatrième chapitre, les résultats des analyses des données collectées lors de la recherche seront présentés, en vue de répondre aux trois questions de recherche suivantes :

1. Dans le contexte d'une école francophone en contexte minoritaire, quelles langues les élèves utilisent-ils dans les deux conditions linguistiques (monolingue/plurilingue) selon leur profil linguistique (anglodominant, francodominant ou bilingue équilibré)?
2. Quels sont les effets de la conditions linguistique lors de l'interaction sur l'attention, la résolution et le niveau d'engagement des ERL produits parmi les différentes dyades ?
3. Quels sont les effets des conditions linguistiques lors de l'interaction sur la qualité des textes coconstruits par des apprenants franco-albertains ?

D'abord, nous présenterons les résultats liés aux langues d'interaction utilisées dans les deux conditions (4.1). Par la suite, la cible de l'attention, la résolution et le niveau d'engagement des ERL produits seront rapportés de manière détaillée pour chaque sous-catégorie (4.2). Chacune des analyses statistiques pour les sections 4.1 et 4.2 ont été réalisées avec le logiciel SPSS. Enfin, la qualité globale des textes (4.3) et la synthèse des résultats (4.4) suivront.

4.1 Langues d'interaction utilisées dans les deux conditions

La Tableau 4.1 montre le nombre d'ERL produits dans chacune des conditions.

Tableau 4.1 Nombre d'ERL selon les conditions linguistiques

Condition	<i>n</i> d'ERL
Monolingue	210
Plurilingue	236

n = Nombre total d'ERL

Premièrement, nous remarquons que le nombre d'ERL produits dans la condition monolingue (*n* = 210) est comparable à celui dans la condition plurilingue (*n* = 236). Il nous semble donc

pertinent de dire que la contrainte n'a pas été un obstacle à l'échange verbal dans ce contexte. Dans une condition comme dans l'autre, toujours en ayant le même temps de collaboration, les participants ont produit un nombre de ERL semblable.

Par la suite, nous avons analysé les langues utilisées lors des interactions, selon les conditions. Ces résultats sont présentés dans le Tableau 4.2.

Tableau 4.2 Langues des ERL selon les conditions

Condition	Français	Bilingue	Anglais
Monolingue ($n = 210$)	95 %	5 %	0 %
Plurilingue ($n = 236$)	33 %	35 %	32 %

La lecture du Tableau 4.2 nous permet de constater qu'une majorité ($n = 200$) des ERL étaient en français lorsqu'ils écrivaient avec la condition monolingue, ce qui nous montre que les jeunes participants ont bien respecté la consigne demandée. Quelques ERL étaient bilingues ($n = 10$), c'est-à-dire que soit un partenaire s'est exprimé en anglais et l'autre en français ou bien que les phrases aient été composées de mots provenant des deux langues. Ils ne se sont jamais exprimés qu'en anglais dans cette condition ($n = 0$). À l'opposé, dans la condition plurilingue, lorsque les participants pouvaient utiliser les langues de leur choix, les résultats étaient très différents. En effet, dans cette condition, ils ont parlé à 33 % en français ($n = 78$), à 35 % de manière bilingue ($n = 81$) et à 32 % en anglais seulement ($n = 75$).

Une autre analyse nous a permis de déterminer le pourcentage de ERL produits selon le profil linguistique des participants. Ces résultats sont présentés dans le Tableau 4.3.

Tableau 4.3 Le pourcentage de ERL produit selon le profil linguistique

	Fréquence	Pourcentage
Équilibré	125	28.0 %
Francodominant	85	19.1 %
Anglodominant	236	52.9 %
Total	446	100.0 %

Le Tableau 4.3 démontre que parmi toutes les ERL codés dans le cadre de cette recherche, ce sont les anglodominants qui ont échangé le plus, avec 52.9 % des ERL totaux ($n = 236$). Les participants bilingues équilibrés (les deux langues étant aussi naturelles et fluides pour eux) échangent à 28 % ($n = 125$) des ERL totaux, alors que les francodominants représentent 19.1 % des échanges. (Voir le tableau suivant).

Le Tableau 4.4 recense les langues utilisées pour les échanges lors de la coconstruction des textes, sans prendre compte des conditions (monolingue et plurilingue).

Tableau 4.4 Le pourcentage d'ERL dans chaque langue selon les profils linguistiques

Profil	Français	Bilingue	Anglais	Total
Équilibré	59.2 %	22.4 %	18.4 %	100 %
Francodominant	78.8 %	20 %	1.2 %	100 %
Anglodominant	58.5 %	19.7 %	21.8 %	100 %

À la lecture du Tableau 4.4, nous observons que les bilingues équilibrés ainsi que les anglodominants se sont exprimés en français qu'à 59.2 % et 58.5 %, respectivement. Pour le reste, soit ils ont parlé en anglais (18.4 % et 21.8 % respectivement) ou ont eu une conversation bilingue (22.4 % et 19.7 % respectivement). Les francodominants, pour leur part, ont produit des ERL en français à 78.8 % du temps, 20 % bilingues et seulement 1.2 % en anglais. Toutefois, cette analyse ne prenait pas en compte les contraintes linguistiques.

Le Tableau 4.5 démontre alors ces mêmes résultats, mais de manière plus précise avec les conditions. Dans le contexte de l'étude, nous rappelons que tous les participants sont au moins bilingues, malgré leur profil et leurs préférences linguistiques. Ils sont donc tous en mesure de parler aussi bien en français qu'en anglais.

Tableau 4.5 Langues utilisées selon les contraintes linguistiques

	Profil	Français %	Bilingue %	Anglais %	Total
Monolingue (n = 210)	Équilibré	51 (93 %)	4 (7 %)	0 (0 %)	55 (100 %)
	Francodominant	43 (96 %)	2 (4 %)	0 (0 %)	45 (100 %)
	Anglodominant	106 (96 %)	4 (4 %)	0 (0 %)	110 (100 %)
Plurilingue (n = 234)	Équilibré	23 (33 %)	24 (34 %)	23 (33 %)	70 (100 %)
	Francodominant	24 (60 %)	15 (37.5%)	1 (2.5 %)	40 (100 %)
	Anglodominant	31 (25 %)	42 (34 %)	51 (41 %)	124 (100 %)

Le Tableau 4.5 nous procure des résultats riches et intéressants, à partir desquels nous pouvons remarquer de grandes différences. Peu importe leur profil linguistique, lors de la tâche avec contrainte en français, personne n'a produit d'ERL complètement en anglais ($n = 0$) et seulement un faible pourcentage étaient bilingue ($n = 10$). Presque la totalité des ERL dans la condition monolingue étaient en français (93 %, 96 % et 96 %), et ce, peu importe le profil linguistique. À l'opposé, lorsque nous avons permis aux participants d'utiliser l'entièreté des langues faisant partie de leur répertoire et donc de coconstruire les textes sans aucune contrainte linguistique (c.-à-d., la condition plurilingue), ils ont tous mis à profit leurs habiletés et leurs ressources langagières. En effet, les bilingues équilibrés ont produit des ERL presque parfaitement équilibrés (33 % en français, 34 % bilingues et 33 % en anglais). Sans surprise, les francodominants se sont effectivement montrés francodominants avec des ERL majoritairement en français (60 %), quelques-uns bilingues (37.5 %) et qu'un seul en anglais (2.5 %). Pour leur part, les anglodominants ont produit des ERL en anglais à 41 %, bilingues à 34 % et en français à 25 %.

En fait, ces participants ont remarqué qu'ils ont parlé en français plus qu'ils ne le pensaient, malgré la condition libre puisqu'ils écrivaient en français, ils réfléchissaient en français. S'ils avaient discuté en anglais, ils auraient probablement écrit leur texte en anglais.

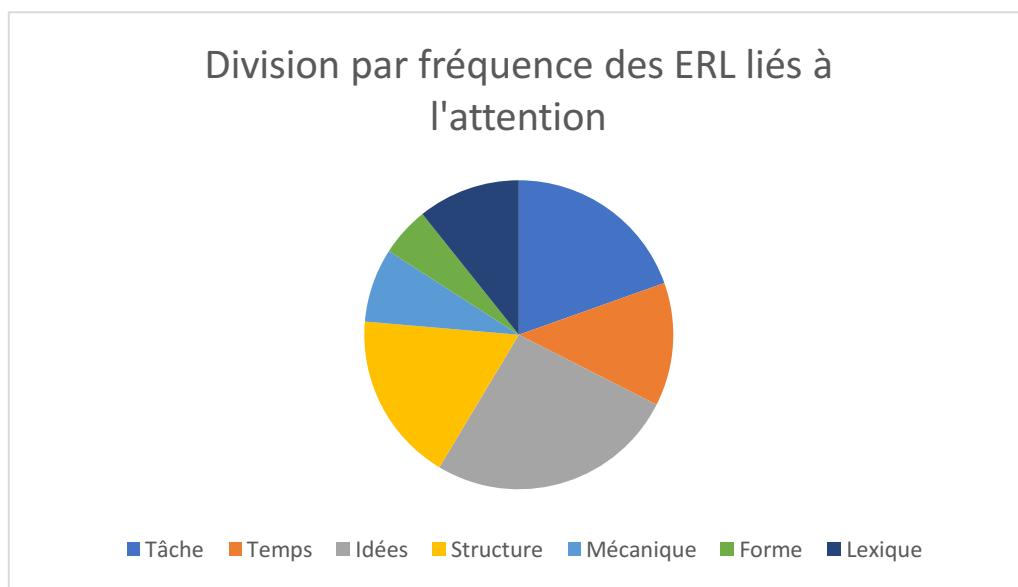
4.2 Cible de l'attention, résolution et niveau d'engagement des ERL produits

Dans cette section, nous présenterons les données relatives aux types d'ERL, soit leur cible de l'attention (4.2.1), leur résolution (4.2.2) et leur niveau d'engagement (4.2.3).

4.2.1 Cibles de l'attention des ERL

Tout d'abord, comme mentionné dans la section 3.5.3, nous avons choisi d'ajouter quelques sous-catégories d'ERL périphériques parce qu'elles nous semblaient récurrentes (tâche, temps et idées) ainsi qu'une sous-catégorie pour les ERL de structure du texte. Le graphique suivant (Figure 4.1) illustre le pourcentage de fréquence des ERL selon l'aspect ciblé, et ce, selon les différentes sous-catégories.

Figure 4.1 Division par fréquence des ERL liés à l'attention



À la lecture de la Figure 4.1, nous observons que les participants ont discuté surtout des idées (26.3 %), de la tâche (19.7 %) et de la structure du texte (17 %). Pour ce qui a trait à la tâche, par exemple, les participants relisaient la question ou les consignes et parfois ils se faisaient des rappels des paramètres. Parmi les aspects ciblant la structure, ils ont discuté, entre autres, des parties de l'introduction comme le sujet amené, posé et divisé, ou encore de l'importance d'une phase d'ouverture telle qu'une question en conclusion.

Le tableau 4.6 présente ensuite la répartition de la fréquence des différentes cibles d'ERL dans les deux conditions.

Tableau 4.6 Les langues des ERL selon leur attention et les conditions

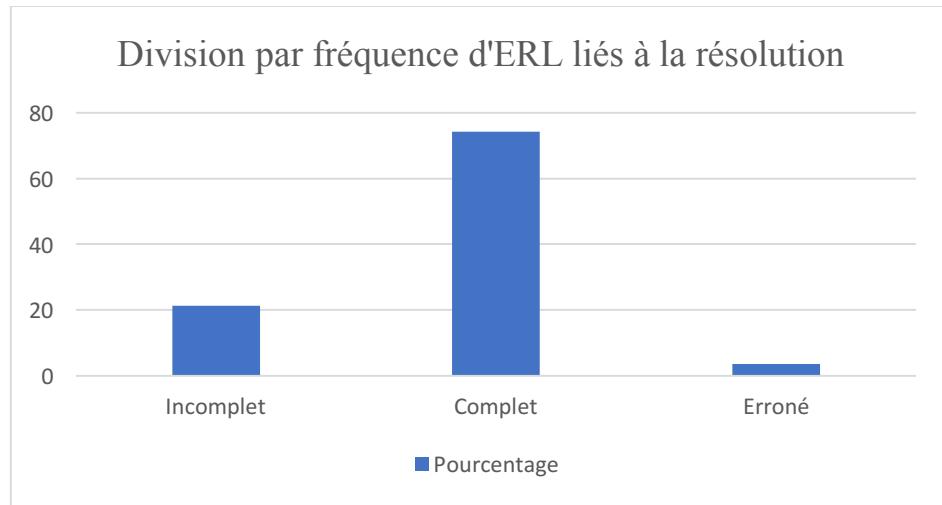
Aspect ciblé	Monolingue (n = 210)	Plurilingue (n = 235)
Tâche (n = 88)	39 (19 %)	49 (21 %)
Temps (n = 58)	30 (14 %)	28 (12 %)
Idées (n = 117)	51 (24 %)	66 (28 %)
Structure (n = 76)	37 (18 %)	39 (17%)
Mécanique (n = 35)	18 (9 %)	17 (7 %)
Forme (n = 23)	10 (5 %)	13 (6 %)
Lexique (n = 48)	25 (12 %)	23 (10%)

La lecture du tableau 4.6 révèle une répartition très similaire des cibles d'ERL dans les deux conditions. Les ERL ciblant les idées sont les plus fréquents (24 % en condition monolingue et 28 % en condition plurilingue), suivies de celles ciblant la tâche (19 % en condition monolingue et 21 % en condition plurilingue) et la structure (18 % en condition monolingue et 17 % en condition plurilingue). Les ERL ciblant le lexique, la mécanique et la forme sont les moins fréquents, avec des proportions inférieures à 12 %. Ainsi, la condition linguistique ne semble pas influencer les cibles des ERL.

4.2.2 Résolution des ERL

Cette section présentera les résultats concernant la résolution des ERL. D'abord, la Figure 4.2 présente fréquences de chaque type de résolution d'ERL pour l'ensemble des conditions.

Figure 4.2 Division par fréquence d'ERL liés à la résolution



Ici, nous remarquons avec la Figure 4.2, qu'en termes de résolution, 21.3 % des ERL étaient incomplets, 4.3 % d'entre eux étaient erronés alors qu'il y en avait 74.2 % qui étaient complets.

Le Tableau 4.7 présente la résolution des ERL selon la condition linguistique.

Tableau 4.7 La résolution des ERL selon et la condition linguistique

Résolution	Monolingue (n = 210)	Plurilingue (n = 235)
Complète	159 (76 %)	171 (73 %)
Incomplète	42 (20 %)	53 (23%)
Erronée	9 (4 %)	11 (5%)

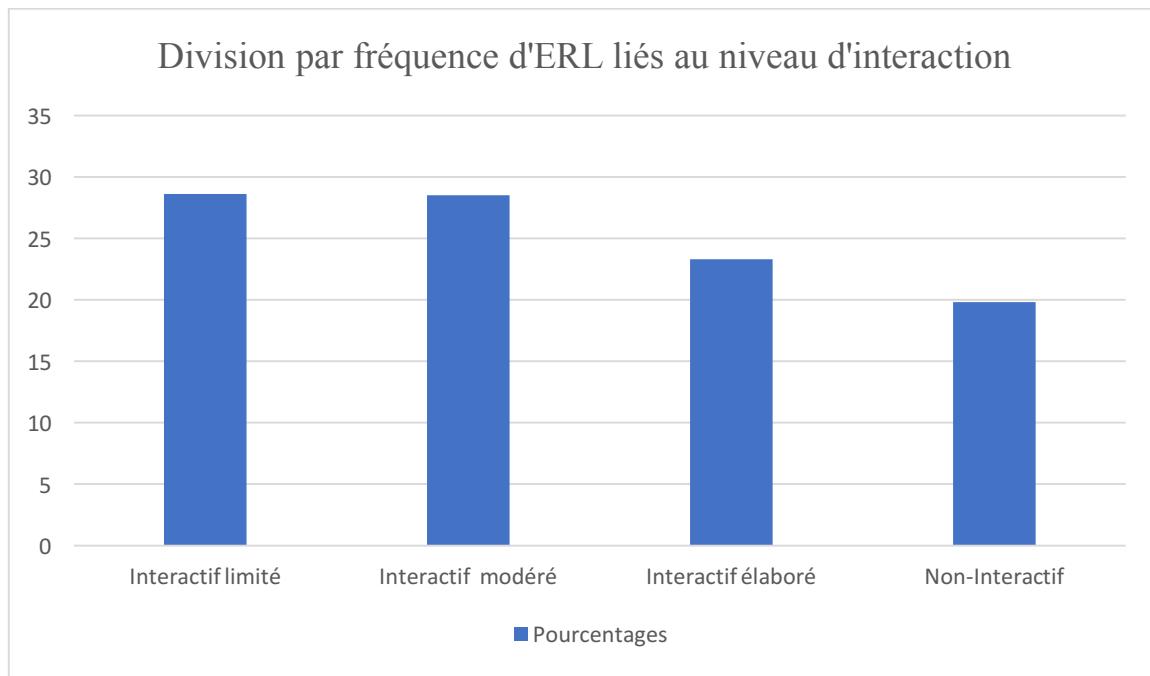
Le tableau 4.7 nous permet d'observer que les deux conditions présentent des distributions similaires : environ deux tiers des ERL sont classées comme complètes (76 % en condition monolingue et 73 % en condition plurilingue). Environ un quart des ERL sont incomplètes (20 %

en condition monolingue et 23 % en condition plurilingue), tandis que moins de 5 % sont erronées dans les deux conditions. La condition linguistique ne semble pas influencer la répartition des types de résolution des ERL non plus.

4.2.3 Niveau d'interaction des ERL

Cette section servira à mettre de l'avant les résultats liés au niveau d'interaction des ERL. La Figure 4.3 montre visuellement la fréquence d'ERL pour les 4 types d'interaction.

Figure 4.3 Division par fréquence d'ERL liés au niveau d'interaction



La Figure 4.3 montre que parmi les 446 ERL, 19.8 % d'entre eux étaient non-interactifs, c.-à-d.. qu'un seul scripteur parle et l'autre ne répond pas. 28.6 % des ERL codés dans cette recherche étaient à interaction limitée, soit lorsqu'un partenaire accepte ou refuse la proposition sans explication. Les résultats démontrent que 28.6 % des ERL étaient modérés, soit quand des alternatives sont proposées ou des questions sont soulevées. Enfin, lorsque les ERL sont codés comme étant élaborés, à 23.3 % dans cette recherche, c'est parce que l'échange présente une discussion plus complexe et réfléchie. Dans un autre ordre d'idées, le Tableau 4.8, présente les données sur le niveau d'interactivité en fonction de la condition linguistique.

Tableau 4.8 Les langues des ERL selon leur engagement et les conditions

Engagement	Monolingue	Plurilingue
	<i>n</i> = 210 / 444	<i>n</i> = 234 / 444
Interactif limité (<i>n</i> = 127)	56 (27 %)	71 (30 %)
Interactif modéré (<i>n</i> = 127)	71 (34 %)	56 (24 %)
Interactif élaboré (<i>n</i> = 104)	40 (19 %)	60 (26 %)
Non-interactif (<i>n</i> = 88)	43 (20 %)	45 (19 %)

À la lecture du Tableau 4.8, nous constatons qu'il y a plus d'ERL à interaction modéré dans la condition monolingue (34 %) que dans la condition plurilingue (24 %). En ce qui concerne les ERL élaborés, une légère différence à la hausse, au niveau du pourcentage, s'observe dans la condition plurilingue (26 % alors que dans la condition monolingue il y en a 19 %). Le pourcentage d'ERL limités est assez similaire d'une condition à l'autre (27 % pour la condition monolingue et 30 % pour la condition plurilingue) et il en est de même pour les ERL non-interactifs (20 % en condition monolingue et 19 % en condition plurilingue). Nous pouvons donc constater que la condition linguistique semble influencer la répartition des ERL selon leur engagement.

Les tableaux de cette section nous permettent d'en savoir davantage sur la cible de l'attention, la résolution ainsi que l'engagement des ERL produits lors des situations d'ÉC dans les deux conditions. Nous savons maintenant que les scripteurs ont échangé davantage par rapport aux idées, à la tâche et à la structure ainsi que la condition linguistique ne semble pas influencer la répartition des types de résolution. Toutefois, plus d'ERL modérés ont été produits dans la condition monolingue et plus d'ERL élaborés ont été produits dans la condition plurilingue. Maintenant, nous nous intéresserons à la qualité globale des textes dans la section suivante.

4.3 Qualité globale des textes

Afin d'analyser les textes écrits, nous avons choisi une grille holistique d'évaluation déjà validée par l'institution scolaire dans laquelle la recherche a été menée. Plus précisément, le Conseil

scolaire Centre-Nord fournit des grilles de correction pour les textes écrits lors des examens communs de fin d'année et nous avons utilisé celle pour les textes explicatifs de 7^e année. Après l'analyse, nous avons remis les textes et avons expliqué les critères d'évaluation à un interjuge. Cette personne a évalué les textes de son côté. Par la suite, nous avons mis en commun les résultats, et nous avons donné une moyenne. Par exemple, si pour un critère, un évaluateur a octroyé un 3/5, alors que l'autre a octroyé un 4/5, la note finale serait de 3.5/5. Dans le cas où il y aurait un trop grand écart entre les notes accordées, par exemple s'il y avait une différence de plus d'un point sur le total de 5, une relecture du texte et une discussion entre les deux évaluateurs auraient lieu puisque c'est la méthode utilisée par Alberta Education lors de la correction des examens d'écriture. Toutefois, cela n'a pas été nécessaire dans le cas de cette recherche puisque l'accord interjuge était de 80 %.

Le Tableau 4.9, représente les moyennes des critères pour chaque condition.

Tableau 4.9 Moyennes des critères holistiques selon les conditions d'écriture

Mesures	Monolingue	Plurilingue
Aisance (Nombre de mots)	159.3	141.5
Traitement du sujet (Idées cohérentes et détails)	4.01	3.75
Complexité linguistique (Syntaxe, types et complexité des phrases)	3.58	3.17
Précision grammaticale (Orthographe d'usage et grammaticale)	3.17	2.33

À la lecture du Tableau 4.9, nous observons que dans la condition plurilingue, la précision grammaticale en générale a obtenu des pointages assez bas. Les notes les plus hautes dans les deux conditions sont celles liées au traitement du sujet. Cela serait peut-être dû au nombre élevé d'ERL produits en lien avec la génération d'idées, les participants ont passé plus de temps à planifier qu'à corriger. Enfin, nous remarquons que les totaux ont généralement été plus hauts dans la condition monolingue. Nous observons également une moyenne plus haute au niveau de l'aisance dans les textes dans la condition monolingue (17.8 mots de plus par textes en moyenne). Les résultats obtenus sont également plus élevés dans la condition monolingue, et ce, pour les trois critères. En

effet, toujours dans la condition monolingue, un pointage moyen supplémentaire de 0.26 est remarqué pour le traitement du sujet, 0.41 pour la complexité linguistique et finalement 0.84 points de plus pour la précision grammaticale. Cela porte à croire que la condition monolingue aurait permis de produire de meilleurs textes de manière générale.

4.4 Synthèse des résultats

En conclusion de cette partie, nous pouvons observer que lorsque les élèves sont obligés de communiquer en français seulement lors de tâches d'ÉC, tant les francodominants, les bilingues équilibrés que les anglodominants parlent majoritairement en français. À l'exception de quelques échanges bilingues, le reste de leur travail collaboratif (95%) s'est déroulé en français. Complètement à l'opposé, lors des périodes d'ÉC sans contrainte linguistique (condition plurilingue), les langues dominantes ont eu des effets sur les langues utilisées. Plus précisément, les francodominants ont favorisé l'usage du français, les anglodominants ont privilégié l'usage de l'anglais et les bilingues équilibrés sont passés du français à l'anglais aux échanges bilingues de manière très égale. Toujours dans la condition plurilingue, sans exception, toutes les dyades ont communiqué de manière bilingue (en moyenne à 35% du temps). Nous observons donc que tous les participants de cette étude sont tout à fait capables de respecter la contrainte linguistique.

Pour ce qui est des ERL produits, il a été démontré que la nature des ERL se ressemble dans les deux conditions, avec la production de plus d'ERL liés aux idées, à la tâche et à la structure. Les ERL ciblant le lexique, la mécanique et la forme étaient les moins fréquentes dans les deux conditions.

Par contre, la condition monolingue a donné lieu à la production de meilleurs textes, du moins en se basant sur les mesures analytiques de la qualité de l'écrit retenu dans cette présente étude, à savoir les mesures d'aisance, du traitement du sujet, de la complexité linguistique et de la précision grammaticale. Nous sommes donc en mesure d'affirmer qu'au niveau de la qualité globale, les textes collaboratifs rédigés dans la condition monolingue sont meilleurs que ceux rédigés dans l'autre condition, particulièrement au niveau de la précision grammaticale. Toutefois, cette différence n'a pas été analysée statistiquement à cause du nombre limité de participants.

Enfin, à la lumière des résultats présentés dans ce chapitre, les différences entre les deux conditions expérimentales de cette étude semblent évidentes, tant sur le plan de la qualité des textes, que sur celui des langues utilisées par les apprenants. Ainsi, le chapitre suivant tentera de les interpréter, afin de dégager leur signification, en vue de répondre aux questions de recherche à l'origine de la présente étude.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous discuterons de nos résultats à la lumière de nos questions de recherche et des résultats des recherches antérieures. Bien entendu, nous tenterons d'ancrer notre réflexion sur les résultats de la recherche contemporaine. Les interprétations et les discussions de ce chapitre s'appuieront, de notre mieux, sur des études antérieures comparables en deux parties. D'abord, il s'agira de répondre aux questions de recherche en faisant ressortir les différences entre la condition monolingue et la condition plurilingue (5.1). Par la suite, avant de cheminer vers la dernière partie de ce travail, qu'est la conclusion, nous proposerons quelques implications et recommandations que les résultats de cette recherche soulèvent (5.2) et nous partagerons une réflexion personnelle (5.3). Enfin, nous terminerons en mettant de l'avant des limites et des pistes pour de futures recherches (5.4).

5.1 Effets des conditions linguistiques sur les langues utilisées, la qualité du texte et les ERL

Nous rappelons que la première question de recherche a été élaborée afin de déterminer quelles langues les élèves utilisent lors d'une activité d'écriture collaborative lors de deux conditions (monolingue et plurilingue), et ce, selon leur profil linguistique (anglodominant, francodominant ou bilingue équilibré). Les 12 participants adolescents franco-albertains regroupés en dyades ont collaboré à la rédaction de deux textes et ont pu utiliser les langues de leur choix pendant la tâche collaborative en condition plurilingue. Dans l'autre condition, ils ont utilisé uniquement le français. De ce fait, les résultats seront discutés sous l'angle de l'utilisation complète du répertoire linguistique et de l'utilisation contrainte de la Lcible.

5.1.1 Langues utilisées dans les deux conditions selon leur profil linguistique

Le nombre d'ERL codés selon les conditions est assez similaire ($n = 210$ en français et $n = 236$ en langues libres). Il nous semble donc pertinent d'avancer que la contrainte linguistique n'est pas un obstacle à l'échange verbal dans ce contexte. Nous avons également observé que peu importe leur profil linguistique, lors de la tâche avec contrainte en français, personne n'a produit d'ERL complètement en anglais ($n = 0$) et seulement un faible pourcentage des ERL étaient bilingue (5 %). Presque la totalité des ERL, selon les profils linguistiques, dans la condition monolingue, était en français (93 %, 96 % et 96 %). À l'opposé, lorsque nous avons permis aux participants

d'utiliser l'entièreté des langues faisant partie de leur répertoire et donc de coconstruire les textes sans aucune contrainte linguistique, ils ont tous mis à profit leurs répertoire langagier. En effet, les bilingues équilibrés ont produit des ERL presque parfaitement équilibrés (33 % en français, 34 % bilingues et 33 % en anglais). Sans surprise, les francodominants ont mis à profit leurs habiletés françaises en produisant des ERL majoritairement en français (60 %), quelques-uns bilingues (37.5 %) et qu'un seul en anglais (2.5 %). Pour leur part, les anglodominants ont produit des ERL en anglais à 41 %, bilingues à 34 % et en français à 25 %. Nous observons que même s'ils sont anglodominants et bilingues, ces jeunes apprenants discutent quand même en français le quart du temps lorsqu'il leur est permis d'utiliser les langues de leur choix, ce qui nous a agréablement surpris. Cela serait intéressant de voir si ces résultats restent semblables dans un contexte où une langue autre que le français était la langue cible.

Nous convenons que les résultats concernant l'utilisation de l'anglais et du bilinguisme en classe pourraient surprendre les décideurs qui sont axés sur l'utilisation de la Lens. Sachant que c'est une langue qui n'est pas mise de l'avant en situation d'apprentissage dans les écoles francophones albertaines, nous pouvons comprendre le potentiel doute. Toutefois, dans le cas de la présente étude, cette utilisation de l'anglais pourrait s'expliquer par le contexte. En effet, les apprenants évoluent dans un contexte où ils utilisent habituellement le français pour parler à leurs enseignants, mais moins souvent à leurs camarades de classe. Même si les tâches ont été réalisées en classe, les interactions se sont déroulées dans une atmosphère amicale, ce qui explique que l'anglais a été beaucoup utilisé de manière spontanée, lorsque c'était permis. Ainsi, dans ce contexte diglossique, il nous semble que tant l'anglais que le français demeurent les deux langues privilégiées pour l'interaction scolaire entre pairs. À ce sujet, un des ERL produits par une dyade anglodominante a retenu notre attention :

« I didn't realize we didn't speak French for this plan. I know! Cause like, if I speak English and I'm writing in French... I'll start writing in English! Yeah! And then like if I'll start writing in English! Yeah! And then like I need to be in French to like write in French. I know! » (Marion et Eytan).

Cela nous montre que les participants adolescents sont capables de nuancer leurs besoins linguistiques et semblent également connaître leurs limites, ou leurs défis, quant à l'utilisation de chacune des langues dans des contextes précis.

Comme déjà mentionné, à la hauteur de nos connaissances, aucune recherche ne s'était préalablement intéressée aux profils linguistiques dans ce contexte. Il nous est donc difficile de comparer les résultats de cette recherche avec d'autres. Toutefois, nos résultats nous permettent de croire, d'une part, que les élèves de cette étude, ayant un niveau de compétence élevé, sont tout à fait capables de coconstruire des textes en ne parlant que le français et que l'usage de la langue d'enseignement n'est pas une barrière à leur réussite. D'une autre part, nous supposons que de rassembler des élèves anglo-dominants dans des petits groupes inciterait l'usage de l'anglais lors d'activités collaboratives, bien qu'ils soient en mesure de respecter les consignes d'utilisation du français seulement. Enfin, selon notre étude, il semblerait que les adolescents répondent bien aux consignes de leurs enseignants et savent respecter les contraintes linguistiques en classe.

5.1.2 Effets sur la cible de l'attention, résolution et niveau d'engagement des ERL produits

Cette section sera divisée en quatre sous-parties, soit une première pour mettre de l'avant les effets sur la cible de l'attention des ERL, une deuxième pour discuter des ERL périphériques, une suivante pour la résolution des ERL et une dernière pour l'engagement.

Cible de l'attention. Il a été démontré par une répartition très similaire dans les deux conditions, qu'une condition linguistique ne semble pas influencer les cibles de l'attention. Il a également été démontré que les ERL ciblant les idées sont les plus fréquents (24 % en condition monolingue et 28 % en condition plurilingue), suivies de celles ciblant la tâche (19 % en condition monolingue et 21 % en condition plurilingue) et la structure (18 % en condition monolingue et 17 % en condition plurilingue). Storch et Aldosari (2010) avait relevé que toutes les dyades de leur étude ont employé la L1 pour négocier la forme grammaticale de la L2. Se sentir libre d'utiliser la langue de son choix a semblé résulter, dans leur étude, à plus d'échanges et de négociations. Cela diverge avec les résultats établis par cette présente étude, puisque la condition linguistique ne semble pas influencer les cibles des ERL.

ERL périphériques. Suite à la codification des ERL, nous avons réalisé que les participants avaient passé beaucoup de temps à discuter de la tâche, des idées (ils ont fait de longs remue-méninges) et du temps alloué pour effectuer le travail. Ces catégories émergentes ont éveillé notre curiosité puisqu'elles n'ont pas été relevées dans des recherches précédentes ainsi que parce que ces trois ERL périphériques, ensemble, représentent 59% des ERL produits par les participants, ce qui n'est pas négligeable. Nous croyons que les ERL liés à la tâche et au temps démontrent que les élèves souhaitent bien répondre aux attentes du travail, et plus spécifiquement, aux attentes de leur enseignante.

Résolution. Nous avons également observé que les deux conditions présentent des distributions similaires : environ deux tiers des ERL sont classées comme complètes, environ un quart des ERL sont incomplètes, tandis que moins de 5 % sont erronées dans les deux conditions. Cela converge avec les résultats de Zhang et Crawford (2022) qui avaient trouvé qu'une petite partie des ERL étaient erronés ou incomplets dans les deux conditions linguistiques. Alors, dans le contexte de notre étude, la condition linguistique ne semble pas influencer la répartition des types de résolution des ERL non plus.

Engagement. Enfin, nous remarquons que dans la condition monolingue, il y a eu plus d'ERL à engagement modéré, plus spécifiquement, 10 % de plus que dans la condition plurilingue. En ce qui concerne les ERL élaborés, une légère différence à la hausse s'observe dans la condition plurilingue (26 % alors que dans la condition monolingue, il y en a 19 %). Cela s'aligne avec les avancées de Zhang et Crawford (2022), soit que les dyades libres d'utiliser leur L1 ont produit significativement plus d'ERL élaborés. En utilisant leur répertoire linguistique complet, il se pourrait que les apprenants de cette présente étude aient discuté plus longuement sur différents points et que grâce à cela, ils aient fini par résoudre les problèmes linguistiques rencontrés. Toutefois, nos notons que la différence de 7 % n'est pas si majeure. Enfin, nous pouvons donc constater que la condition linguistique semble influencer la répartition des ERL selon leur engagement.

Enfin, nous nous demandons si les résultats trouvés en lien avec les ERL, plus spécifiquement que la condition n'influence pas la cible de l'attention ni la résolution, soient lié au fait que malgré leur

profil linguistique, les participants sont tous bilingues. Utiliser et entendre une langue ou une autre n'a pas semblé affecter les échanges entre les partenaires au statut bilingue.

5.1.3 Effets sur l'aisance, traitement du sujet, complexité linguistique et précision grammaticale

Nous observons une plus grande aisance dans les textes rédigés dans la condition monolingue : en effet, les textes sont en moyenne 11.18% plus longs. Les pointages obtenus sont également plus élevés dans la condition monolingue, et ce, pour les trois critères. Ce que nous observons, toujours pour cette condition unilingue, c'est un pointage moyen supplémentaire de 5.2% pour le traitement du sujet alors qu'ils se démarquent par une moyenne de 8.2% de plus pour la complexité linguistique. Ces résultats sont en contraste avec les recherches de Wigglesworth et Storch (2009) et Fernandez-Dobao (2012) qui n'ont relevé aucune différence significative concernant la complexité des textes collaboratifs. Pourtant, pour les textes rédigés collaborativement dans ces recherches, c'est la L2 qui a été privilégiée. Selon nous, le contexte spécifique franco-albertain bilingue explique ces divergences puisque la ligne entre la L1 et la L2 est très fine, d'autant plus que les participants ont un haut niveau de compétance dans la Lcible et donc nous donne du mal à explicitement mettre de l'avant les convergences et les divergences.

De plus, les textes rédigés dans la condition monolingue ont obtenu 16.8 % de plus pour la précision grammaticale. Donc, il a été observé dans notre étude que l'utilisation contrainte du français pendant des tâches d'écriture collaborative a eu un effet positif sur la précision des textes ; résultats contraires à ceux avancés par plusieurs études en L2 (Storch et Wigglesworth, 2007; Wigglesworth et Storch, 2009; Dobao, 2012). Nous croyons toutefois qu'il y a des retombées positives de l'utilisation de la L1 pendant les tâches collaboratives, comme l'ont conclu Anton et DiCamilla (1999). Nos résultats diffèrent également des résultats avancés par Couyahah et Zuniga (2022). En effet, leur recherche menée en milieu créolophone montrait que les textes rédigés dans la condition sans contrainte linguistique étaient plus précis grammaticalement que lorsque les participantes étaient contraintes d'utiliser une langue spécifique.

Finalement, les textes rédigés dans la condition monolingue ont obtenu une moyenne de 10 % de plus que les textes rédigés dans l'autre condition. Alors, nous croyons que la condition monolingue donne lieu à la production de meilleurs textes, du moins en se basant sur les résultats de la grille

analytique. Cette dernière avait été conçue pour mesurer la qualité de l'écrit selon des critères retenus, à savoir les mesures d'aisance, du traitement du sujet, de la complexité linguistique et de la précision grammaticale. Nous sommes donc en mesure d'affirmer qu'au niveau de la qualité globale, les textes collaboratifs rédigés dans la condition monlingue sont meilleurs que ceux rédigés dans l'autre condition, particulièrement au niveau de la précision grammaticale.

5.2 Implications et recommandations

D'abord, cette recherche apporte un éclairage certain sur la mise en œuvre et l'implémentation de l'écriture collaborative en classe de français et sur l'utilisation de la Leible, soit le français, en contexte plurilingue. En effet, il a été démontré dans cette étude que l'utilisation du français des apprenants franco-albertains a augmenté la qualité des textes produits et que l'utilisation complète du répertoire linguistique n'influencait pas la cible de l'attention ni la résolution des ERL. Toutefois, dans ce contexte scolaire francominoritaire, bien que l'anglais ait certains atouts, le français semble tout de même la langue à favoriser lors d'activités d'écriture collaborative en français. Effectivement, les textes corédigés en français montrent une meilleure aisance et obtiennent de meilleures notes globales. Cela étant, ces résultats réaffirment l'importance d'utiliser le français, soit la Lens, dans un contexte où les apprenants ont une ou deux mêmes langues dominantes. Un phénomène intéressant soulevé dans le contexte étudié est que les participants anglodominants et bilingues équilibrés ont utilisé majoritairement l'anglais ou un discours bilingue quand ils ont eu l'autorisation d'utiliser les langues de leur choix, même si c'est une langue qui est peu valorisée en salle de classe. Ainsi, il se pourrait qu'en dépit du statut du français au sein de la communauté franco-albertaine ou des perceptions à l'égard de la langue, l'anglais soit une langue que les apprenants utiliseraient instinctivement au moment de réaliser une activité dans leur cours de français.

Nous nous demandons si ces résultats pourraient mener à une révision des pratiques, surtout dans les classes franco-albertaines où l'utilisation du français est priorisée. Dépendant des objectifs pédagogiques des enseignants, l'usage complet du répertoire linguistique des élèves pourrait être permis, puisque nous avons observé dans cette étude que la condition n'avait pas d'influence sur

la cible de l'attention et la résolution des ERL. Cependant, comme le soulignent McDonough *et al.* (2018), les enseignants doivent préalablement préciser leurs objectifs pédagogiques avant de se prononcer sur la langue d'interaction à privilégier pendant la collaboration. Ainsi, s'ils souhaitent une production écrite de plus haute qualité, ce que les résultats de cette recherche démontrent, c'est qu'une contrainte linguistique monolingue pourrait être de rigueur. Par contre, si l'objectif est d'encourager les apprenants à partager des idées sans complexe au processus de construction du texte, l'utilisation de l'anglais pourrait être permise. En termes d'implication plus pratique, cela demande donc une réflexion préalable de la part des enseignants et d'une certaine flexibilité, mais aussi d'une rigueur entre les étapes d'une activité d'ÉC. Ceci s'avère pertinent notamment dans les contextes où l'anglais est habituellement à peine toléré en situation d'apprentissage, comme dans le contexte franco-albertain ou même d'immersion française albertaine. Dans cet esprit, les implications découlant de cette recherche sont autant pédagogiques que sociales, puisque les résultats présentés incitent à une profonde réflexion quant à la valeur à accorder au français, non seulement en classe de français, mais également hors de la salle de classe. En outre, les résultats de cette étude soulignent l'importance de promouvoir, par le dialogue, une relation saine avec la langue française en classe et entre les élèves puisqu'il s'agit de la langue commune où tout un chacun a le droit de s'épanouir.

Par le biais des activités d'écriture collaborative, les enseignants ont la possibilité de renforcer le lien entre l'efficacité de la collaboration et l'appartenance, voir même l'engagement à la communauté francophone. En effet, rassembler les jeunes apprenants ensemble, leur permettre de s'exprimer en français et de promouvoir la saine collaboration dans un contexte scolaire semble une pratique gagnante. De plus, les enseignants ont une liberté et une responsabilité quant aux choix de thèmes d'écriture et peuvent, d'une certaine manière, valoriser la notion de collaboration en écriture en lien avec la construction identitaire, langagière et culturelle des élèves.

5.3 Réflexion personnelle

Au terme de ce travail de recherche, un premier constat s'impose. L'apprentissage d'une langue est un défi de taille sur le plan cognitif. À notre surprise, puisque nous avons lu tant de recherches portant sur le plurilinguisme, la condition monolingue dans ce contexte semble la condition à favoriser en salle de classe lors de l'ÉC si nous souhaitons favoriser de meilleurs textes. Toutefois,

l’usage complet du répertoire linguistique, soit la condition plurilingue, permettrait la production d’autant d’ERL que la condition monolingue. Il convient de préciser que cette étude n’a pas cherché à prouver que l’utilisation d’une langue est plus efficace qu’une autre lors de l’apprentissage collaboratif de l’écrit. Elle s’inscrit simplement dans la vague de recherches qui soutiennent que l’enseignement-apprentissage linguistique doit être adapté au contexte dans lequel se tissent les apprentissages (Armand *et al.*, 2004; Lory et Armand, 2016). Si ce contexte se prête au plurilinguisme, alors pourquoi faire l’économie des langues en situation de classe ? Serait-il possible de recommander l’usage complet du répertoire pour la génération d’idées (le remue-ménage), l’utilisation stricte du français lors de la rédaction et le retour aux langues libres pour la correction pour permettre aux apprenants de puiser de leur capital linguistique afin de répondre à leurs besoins d’apprentissage et ainsi qu’ils se sentent libres d’expliquer certains éléments grammaticaux à leur partenaire d’écriture ? Ce décloisonnement linguistique de la situation d’apprentissage ne pourrait être que bénéfique pour les enseignants, comme pour les apprenants, puisqu’il contribuerait à la légitimation de leurs expériences linguistiques antérieures (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008). Or, les questions de langue ne sont pas l’apanage des enseignants. Pour que les propositions didactiques dont il est question dans cette recherche soient implémentées, particulièrement dans la francophonie albertaine, il est important que toutes les parties prenantes de l’éducation (décideurs politiques, concepteurs de programme, enseignants, formateurs, parents) soient elles-mêmes convaincues de la pertinence et de la potentialité d’utiliser l’entièreté du répertoire linguistique des élèves, et ce, même dans la classe de français. Voilà décrite toute la vision de l’enseignement-apprentissage des langues qui a inspiré cette étude.

5.4 Limites et pistes pour de futures recherches

Malgré ces résultats probants, cette recherche comporte certaines limites, observées premièrement dans le nombre restreint de participants. Étant donné qu’il n’y avait que 6 dyades, nous n’avons pas pu effectuer d’analyses statistiques inférentielles. Ainsi, il serait intéressant pour de futures recherches d’analyser un plus grand nombre de dyades, et du fait même, d’interactions d’apprenants plurilingues évoluant dans des contextes diglossiques. Ceci s’avère pertinent pour ainsi aider les enseignants à mettre en place les conditions gagnantes du travail collaboratif.

Deuxièmement, les résultats découlant des analyses des textes sont difficilement généralisables puisqu'ils ne relèvent que d'un type de tâche et d'un niveau de compétence varié. De même, les participants ont déclaré ne jamais avoir participé à ces activités d'écriture collaborative dans le passé. Il se pourrait que cette nouveauté ait eu un impact sur les résultats. D'autres recherches s'inscrivant dans la même démarche méthodologique pourraient être menées auprès d'apprenants qui sont habitués aux rouages de l'ÉC, ce qui permettrait de découvrir si l'utilisation des différentes langues a les mêmes effets sur la qualité de leurs productions écrites. De plus, les progrès technologiques aidant, l'écriture collaborative en ligne est désormais plus accessible grâce à la panoplie de logiciels et plateformes. Il serait alors tout aussi intéressant d'observer les différences dans les deux conditions dans un environnement assisté par ordinateur, tout en considérant l'accès ou non aux logiciels de correction.

Troisièmement, il nous semble difficile de généraliser les résultats de cette recherche quant à la tranche d'âge des participants. Nous avons nous-mêmes jumelé les participants en dyades. Est-ce que le fait d'être placé avec un ami ou non a eu un impact sur les ERL produits ? Fernandez Dobao (2012) et Storch (2013) avaient laissé les participants se choisir eux-mêmes des partenaires afin de promouvoir de saines relations entre coéquipiers. Toutefois, les participants étaient tous des adultes. Cela étant dit, nous nous demandons encore si les participants de notre étude démontraient assez de maturité pour pleinement prendre part et profiter des étapes de collaboration. D'autres recherches pourraient être menées dans le contexte francominoritaire albertain, mais auprès d'élèves de 10^e, 11^e ou 12^e année. De fait, nous avons remarqué une excellente dynamique pour la planification (élaboration des idées), mais un partage plus ou moins égal de la tâche de rédaction et très peu de collaboration pour les étapes de correction. Cela est peut-être lié à la limite de temps imposée de trente minutes ou simplement à la tranche d'âge des participants. De plus, la recherche a été menée dans un milieu très spécifique (avec seulement 12 élèves, d'une seule classe, d'une seule école) ce qui ne représente qu'une partie de la population. Bien que ce milieu fasse partie de la minorité francophone albertaine, il ne faudrait pas généraliser pour toute une province. Cela nous mène à croire qu'une recherche avec une méthodologie similaire pourrait être réalisée dans d'autres régions ou dans d'autres milieux scolaires francophones.

Quatrièmement, la subdivision des profils linguistiques se présente comme une limite à cette recherche. En effet, bien que les trois profils ont fait l'objet de longues discussions entre les chercheurs, la classification n'est pas soutenue par des recherches antérieures. La spécificité du contexte minoritaire de l'étude nous a mené à convenir de trois profils (francodominant, anglodominant et bilingue équilibré) puisque c'est ce que nous avons constaté dans les salles de classe. Pour une future recherche dans ce même type de milieu, après avoir classé les participants dans des profils linguistiques basés sur le questionnaire sociodémographique, nous proposons de leur partager cette information individuellement avec les participants. Par la suite, il pourrait y avoir une courte échange avec chacun pour vérifier s'ils s'identifient bel et bien avec ce profil. Une revue des critères de classification, à partir du questionnaire, pourrait avoir lieu.

Enfin, le double rôle d'enseignante et de chercheuse a certainement eu un impact sur les résultats de la recherche (Asselin, 2003 ; Brewerton et Millward, 2001). Bien que nous ayons tenté de faire preuve d'objectivité, la fonction et la nature de la recherche laissent tout de même place à une zone grise. En effet, nous souhaitons remarquer la double fonction de la salariée et de la chercheuse en termes d'ambiguités et conflits potentiels (Colgan, 2007). Par exemple, à quelques reprises, les participants ont posé des questions à l'enseignante quant à l'orthographe ou la traduction d'un mot, ce qu'ils ont l'habitude de faire en classe. Cela a peut-être empêché la production d'ERL liés à la forme ou à la mécanique. N'oublions pas les effets potentiels des présuppositions de la chercheuse quant à la culture éducative de l'école (Asselin, 2003). Finalement, puisqu'une grille analytique a été utilisée pour l'évaluation des textes et que la chercheuse connaissait les participants, cela aurait pu avoir un impact sur les résultats. Toutefois, le travail de l'interjuge vient contrebalancer et garantir une juste évaluation.

CONCLUSION

À ce point-ci, il importe de rappeler les objectifs de cette recherche, les questions qui en découlent, les analyses effectuées afin d'y répondre, ainsi que les principaux résultats présentés. Cette recherche s'est proposé d'étudier l'utilisation des différentes langues selon le profil linguistique des apprenants franco-albertains rédigeant collaborativement des textes en français, afin de déterminer les effets potentiels de cette utilisation sur l'attention, la résolution et le niveau d'engagement des ERL ainsi que sur la qualité de leurs productions écrites. Pour ce faire, six dyades d'apprenants ont rédigé deux textes explicatifs dans deux conditions expérimentales : l'une imposant l'utilisation du français (condition monolingue) et l'autre, laissant libre choix quant aux langues à utiliser pendant l'interaction (condition plurilingue). Par la suite, les enregistrements audios des activités d'ÉC nous ont permis de coder les ERL produits. Ces derniers ont mené à des analyses quant à l'attention (de quoi ils discutent spécifiquement), à la résolution (complets, incomplets et erronés) et au niveau d'engagement (faible, limité, modéré et élaboré). De plus, les textes collaboratifs rédigés ont été analysés et évalués selon leur aisance, le traitement du sujet, la complexité du vocabulaire et la précision grammaticale, le tout suivant une rubrique de correction holistique. Il a été conclu que les textes produits dans la condition monolingue ont une meilleure aisance et obtiennent une meilleure note globale. Nous avons également découvert que la condition linguistique n'a pas d'influence sur la cible de l'attention ni la résolution d'ERL. Nous nous demandons donc, à long terme, quelles pourraient être les retombées positives de ces ERL plus riches et même quels effets sur l'apprentissage cela pourrait avoir. Aussi, les ERL produits dans la condition plurilingues sont plus souvent élaborés. Au-delà des résultats aux questions de recherche, de nouveaux ERL périphériques se sont révélés, soit ceux liés au temps, à la tâche et aux idées. Ces derniers nous ont menés à des réflexions sur l'importance accordée par les adolescents au fait de répondre aux attentes de leurs enseignants.

ANNEXE A
QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE ET D'AUTOÉVALUATION
LINGUISTIQUE

Nous avons préparé ce questionnaire afin d'en savoir plus sur toi et sur ton expérience en classe de français. Nous t'assurons de la confidentialité de tes réponses. Merci pour ta participation !

1. Nom : _____

2. Âge : _____

3. Sexe: _____

4. Depuis combien de temps fréquentes-tu les écoles francophones albertaines? _____

5. As-tu déjà été à l'école dans une autre province ou un autre pays? Oui Non

Si oui, à quel endroit? _____

6. Langues parlées

a. Quelle est ta langue maternelle? _____

b. As-tu une autre langue maternelle? Si oui, laquelle? _____

c. Quelles(s) sont toutes tes autres langues parlées?

7. Avant cette classe, as-tu déjà écrit un texte commun en groupe de deux ? Oui Non

Si tu as répondu OUI à la question 7, réponds aux questions suivantes. Sinon, passe directement à la question 8.

Si oui, dans quelles langues étaient écrits les textes ?

Français Anglais Autre (précise quelle langue) _____

Si oui, quelle(s) langue(s) as-tu utilisée(s) pour interagir avec tes partenaires lors de l'écriture en groupe de deux?

(réponse

courte)

8. Habitudes langagières

- a. Quelle(s) langue(s) parles-tu avec maman? _____
- b. Quelle(s) langue(s) parles-tu avec papa? _____
- c. Quelle langue utilises-tu principalement pour communiquer avec tes camarades dans ta classe de français ? _____
- d. Quelle(s) langue(s) parles-tu avec tes amis à l'extérieur de ta classe de français?

- e. Quelle(s) langue(s) utilises-tu la majorité du temps? _____
- f. Quelle(s) langue(s) utilises-tu lorsque tu réfléchis ou que tu te parles à toi-même?

- g. De manière générale, quelle est ta langue dominante ? _____

9. Que penses-tu de ta langue maternelle? Crois-tu que ce soit une langue qui peut t'être utile dans ta vie de tous les jours? (réponse courte)

10. Que penses-tu du français ? (réponse courte)

11. Niveau de compétence en français

*1=J'ai besoin de beaucoup d'aide 2 =J'ai besoin d'un peu d'aide 3=Je peux le faire seul 4
= Je peux faire avec facilité*

ORAL

- _____ Je peux prendre la parole, communiquer et prendre part à une conversation de façon naturelle.
- _____ Je peux parler avec aisance et en détail sur des sujets variés (études, loisirs, société...)
- _____ Je peux avoir une interaction régulière avec un locuteur natif.
- _____ Je peux justifier et défendre mon point de vue dans une conversation.
- _____ Je sais réagir aux interventions des autres en présentant clairement mon opinion, en évaluant des propositions et en avançant des hypothèses.
- _____ Je peux participer activement à des conversations à caractère pratique, social ou formel.

ÉCRIT

- _____ Je peux écrire des textes clairs de différents genres sur plusieurs sujets (récits narratifs, résumés, articles journalistiques, etc.)
- _____ Je peux ajouter des détails à une idée pour mieux la présenter.
- _____ Je peux organiser un texte selon un plan.
- _____ Je peux structurer ce que j'écris en montrant un problème et en proposant une solution.
- _____ Je peux justifier mon opinion dans un texte et expliquer les différents points de vue.
- _____ Je peux écrire un texte fluide et nuancé sur divers sujets et des expériences personnelles.

12. Niveau de compétence en anglais

*1=J'ai besoin de beaucoup d'aide 2 =J'ai besoin d'un peu d'aide 3=Je peux le faire seul 4
= Je peux faire avec facilité*

ORAL

- _____ Je peux prendre la parole, communiquer et prendre part à une conversation de façon naturelle.
- _____ Je peux parler avec aisance et en détail sur des sujets variés (études, loisirs, société...)
- _____ Je peux avoir une interaction régulière avec un locuteur natif.
- _____ Je peux justifier et défendre mon point de vue dans une conversation.
- _____ Je sais réagir aux interventions des autres en présentant clairement mon opinion, en évaluant des propositions et en avançant des hypothèses.
- _____ Je peux participer activement à des conversations à caractère pratique, social ou formel.

ÉCRIT

- _____ Je peux écrire des textes clairs de différents genres sur plusieurs sujets (récits narratifs, résumés, articles journalistiques, etc.)
- _____ Je peux ajouter des détails à une idée pour mieux la présenter.
- _____ Je peux organiser un texte selon un plan.
- _____ Je peux structurer ce que j'écris en montrant un problème et en proposant une solution.
- _____ Je peux justifier mon opinion dans un texte et expliquer les différents points de vue.
- _____ Je peux écrire un texte fluide et nuancé sur divers sujets et des expériences personnelles.

ANNEXE B

CONSIGNES DES TÂCHES D'ÉCRITURE COLLABORATIVES

- Assurez-vous d'avoir mis votre dictaphone en marche et de dire vos noms clairement.
- Parlez fort pour que vos interactions soient bien enregistrées.
- Écrivez vos deux noms dans l'entête du document et le numéro d'équipe.
- Écrivez votre condition dans le haut de votre document (collaboration en français ou collaboration avec choix de langue libre).
- Il est important de respecter votre condition. Vous devez utiliser uniquement le français si vous êtes dans le groupe français uniquement. Vous pouvez utiliser **librement** la langue ou les langues de votre choix si vous êtes dans le groupe n'ayant pas de contrainte.
- Vous n'avez que 30 minutes pour planifier, écrire et corriger votre texte. Soyez efficaces!
- N'oubliez pas, en écriture collaborative, vous devez partager les prises de décision (vos idées) et partager les responsabilités d'écriture et de correction !

Sujet d'écriture collaborative 1 :

La communauté francophone albertaine est de plus en plus grande. Savoir parler français dans une mer d'anglophone a ses avantages. Selon vous, quels sont les effets (les avantages) d'être francophone en Alberta? Exprimez votre avis sur le sujet en prenant soin d'appuyer vos idées avec des explications pertinentes.

Sujet d'écriture collaborative 2 :

Les réseaux sociaux occupent une place importante dans la vie des adolescents. Selon vous, quels effets les réseaux sociaux ont-ils sur les adolescents de 7e année ? Exprimez votre avis sur le sujet en prenant soin d'appuyer vos idées avec des explications pertinentes.

ANNEXE C
RUBRIQUE D'ÉVALUATION - TEXTE EXPLICATIF - FRANÇAIS 7E ANNÉE

Catégories	Faible F/1	Limité L/2	Satisfaisant S/3	Habile H/4	Excellent E/5
TRAITEMENT DU SUJET donne des explications qui ont permis au destinataire de se faire une idée claire et nette de ce qui est présenté; transmet des informations justes et cohérentes; apporte des détails et/ou des exemples pour appuyer les idées.	<p>Le sujet est à peine mentionné.</p> <p>Les informations présentées n'ont pas de rapport logique et ne sont pas pertinentes.</p> <p>Les détails et/ou les exemples sont inappropriés ou inexistantes.</p>	<p>Le sujet est sommairement abordé.</p> <p>Il y a peu d'unité entre les informations présentées et leur pertinence est questionnable.</p> <p>Les détails et/ou les exemples sont rares.</p>	<p>Le sujet est développé et les informations progressent dans le texte et peuvent être pertinentes.</p> <p>Les détails et/ou les exemples sont acceptables et appuient parfois les idées.</p>	<p>Le sujet est clairement développé.</p> <p>Les informations progressent de façon continue et sont pertinentes.</p> <p>Les détails et/ou les exemples sont appropriés et appuient les idées.</p>	<p>Le sujet est parfaitement développé.</p> <p>Un rapport logique existe entre les informations qui sont très pertinentes.</p> <p>Les détails et/ou les exemples sont précis, pertinents et enrichissent les idées.</p>

COMPLEXITÉ LINGUISTIQUE	<p>Les types de phrases ne varient pas.</p> <p>La complexité des phrases ne varie pas.</p> <p>Les règles de la construction des phrases sont rarement respectées. Les fautes de syntaxe nuisent à la compréhension de l'écrit.</p> <p>Les types de phrases sont rarement variés.</p> <p>La complexité des phrases est rarement variée.</p>	<p>Les règles de la construction des phrases sont rarement respectées. Les fautes de syntaxe nuisent à la compréhension de l'écrit.</p> <p>Les types de phrases sont rarement variés.</p> <p>La complexité des phrases est rarement variée.</p>	<p>Les règles de la construction des phrases sont bien respectées. Les fautes de syntaxe nuisent peu à la compréhension de l'écrit.</p> <p>Les types de phrases sont bien utilisés et variés.</p> <p>La complexité des phrases est souvent variée.</p>	<p>Les règles de la construction des phrases sont très bien respectées. La syntaxe ne nuit aucunement à la compréhension de l'écrit.</p> <p>Les types de phrases sont très bien utilisés et très variés.</p> <p>La complexité des phrases est très variée.</p>
PRÉCISION GRAMMATICALE	<p>L'écrit contient des fautes d'orthographe d'usage inacceptables qui nuisent à la communication.</p> <p>L'écrit contient des fautes d'orthographe grammaticale évidentes</p>	<p>L'écrit contient des fautes d'orthographe d'usage évidentes qui peuvent nuire à la communication.</p> <p>L'écrit contient des fautes d'orthographe grammaticale évidentes</p>	<p>L'écrit contient un certain nombre de fautes d'orthographe d'usage qui ne créent pas d'obstacle majeur à la communication.</p> <p>L'écrit contient un certain nombre de fautes d'orthographe</p>	<p>L'écrit contient peu de fautes d'orthographe d'usage.</p> <p>L'écrit contient peu de fautes d'orthographe grammaticale.</p>

grammaticale (conjugaisons, accords en genre et en nombre)	inacceptables qui nuisent à la communication.	qui peuvent nuire à la communication.	grammaticale qui ne créent pas d'obstacle majeur à la communication.		
---	--	---------------------------------------	--	--	--

ANNEXE D

FICHE DE CONSENTEMENT (EN FRANÇAIS)

LES EFFETS D'UNE POSTURE PLURILINGUE LORS D'UNE TÂCHE D'ÉCRITURE COLLABORATIVE SUR
LES ÉPISODES RELATIFS À LA LANGUE ET SUR LA QUALITÉ DU TEXTE EN CONTEXTE
FRANCOMINORITAIRE

Anne-Sophie Moniz, étudiante à la Maîtrise en didactique des langues, UQAM, asmoniz@centrenord.ab.ca

Sous la direction de Micheal Zuniga, professeur au département de didactique des langues de l'UQAM,
Zuniga.michael_j@uqam.ca

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique un total d'environ deux heures. 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.

Description du projet et de ses objectifs

La littérature scientifique a déjà bien démontré que l'écriture collaborative est un moyen efficace de développer des habiletés langagières. Dans le contexte franco-albertain, nous nous intéressons particulièrement à l'utilisation de la langue française des élèves plurilingues de 7^e année, surtout en ce qui a trait à la construction identitaire francophone. Dans le cadre de leurs cours de français du mois de mai 2023, les élèves seront amenés à écrire collaborativement en groupes de 2. Pour cette recherche, ce sera deux textes qui seront rédigés en une trentaine de minutes chacun, dans l'horaire scolaire. Nous souhaitons utiliser ces textes ainsi que les échanges verbaux afin d'en analyser les résultats pour évaluer cette stratégie d'enseignement. Cette recherche nécessitera qu'une classe d'une vingtaine d'élèves.

Nature et durée de votre participation

Pour les élèves participants, l'implication est assez limitée. Il s'agira en fait de remplir un court questionnaire sur l'heure du midi avant l'écriture collaborative. Ensuite, deux cours de français seront dédiés à la rédaction. Un questionnaire suivant l'activité devra ensuite être rempli par les participants. Toutes les étapes se dérouleront à l'école. Les échanges verbaux lors de l'écriture collaborative seront enregistrés (audio seulement). Ces enregistrements

serviront à analyser les échanges et seront détruits à la fin de la recherche. Il faut savoir que l'étudiante-rechercheuse est également l'enseignante de français des participants,

Avantages liés à la participation

Les écoles francophones albertaines sont fréquentées par de plus en plus de jeunes issus de familles exogames et issus de l'immigration qui sont tous à la recherche de construction identitaire francophone. En participant à la recherche, les élèves ne retireront personnellement pas d'avantages, autre que de contribuer à l'avancée des savoirs dans le milieu francominoritaire. Toutefois, comme la stratégie d'enseignement sera tout de même utilisée en classe, les élèves profiteront d'un apprentissage de l'écriture novateur.

Risques liés à la participation

En principe, les participants ne font face à aucun risque lié à la participation.

Confidentialité

Les informations personnelles des participants ne seront connues que des chercheurs et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les échanges verbaux transcrits seront numérotés et seuls les chercheurs auront la liste des participants et du numéro qui leur aura été attribué. Les enregistrements seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et tous les documents relatifs aux questionnaires seront conservés sous clé durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents seront détruits dans l'année suivant la dernière communication scientifique.

Participation volontaire et retrait

La 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 Mme Belisle 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 : Anne-Sophie Moniz (asmoniz@centrenord.ab.ca) et Micheal Zuniga (zuniga.micheal_j@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 sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : (cerpe.pluri@uqam.ca) voir la page <https://cerpe.uqam.ca>.

Remerciements

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

Consentement (personnes mineures)

La personne mineure peut se retirer à consentir en tout temps sans justification et sans pénalité d'aucune forme, et ce même après avoir obtenu le consentement du tiers autorisé; Le tiers autorisé a le droit de retirer la personne mineure à consentir en tout temps sans justification et sans pénalité d'aucune forme; Le tiers autorisé confirme qu'il ou elle a discuté du projet de recherche avec la personne mineure et que cette dernière accepte d'y participer volontairement.

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 du participant (élève)

Signature

Prénom Nom du tiers autorisé (parent, tuteur)

Signature

Lien avec la personne mineure

Date

Engagement du chercheur

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

[Personnes mineures ou inaptes à consentir. Dans le cas de personnes mineures ou inaptes à consentir, le formulaire doit aussi contenir les éléments suivants : Le droit de retrait de la personne mineure ou inapte à consentir en tout temps sans justification et sans pénalité d'aucune forme et ce même après avoir obtenu le consentement du tiers autorisé; Le droit, pour le tiers autorisé, de retirer la personne mineure ou inapte à consentir en tout temps sans justification et sans pénalité d'aucune forme; L'identification de la personne mineure ou inapte à consentir et, dans la mesure du possible, sa signature; L'identification et la signature du tiers autorisé (parent, tuteur, etc.), de même que la confirmation que ce tiers a discuté du projet de recherche avec la personne mineure ou inapte à consentir et que cette dernière accepte d'y participer volontairement.]

FICHE DE CONSENTEMENT (EN ANGLAIS)



CONSENT FORM

THE EFFECTS OF A MULTILINGUAL STANCE DURING A COLLABORATIVE WRITING ASSIGNMENT ON LANGUAGE-RELATED EPISODES AND ON THE QUALITY OF THE TEXT IN A FRANCO-MINORITY CONTEXT

Anne-Sophie Belisle, Master's student in language didactics, UQAM

asbelisle@centrenord.ab.ca

Under the supervision of Michael Zuniga, professor in the Department of Language Didactics at UQAM Zuniga.michael_j@uqam.ca

We are asking you to take part in a research study with a total duration of approximately two hours. Before accepting to participate in this research project, please read and consider the information about the study presented in this form. It includes details on the purpose of this study, its procedures, as well as the risks and benefits and contact information that you should know before you decide if you would like to participate. This form may contain words you do not understand. Please use the contact information provided to ask any questions you may have.

Description of the project and its purpose

Scientific literature has already shown that collaborative writing is an effective way to develop language skills. In a Franco-Albertan context, we are particularly interested in the use of French language by multilingual grade 7 students as part of the interactions related to collaborative writing, especially as it relates to francophone identity building. As part of their French class in May 2023, in groups of 2, the students will be required to write collaboratively. For this research, they will write two thirty-minute texts within school hours. We wish to use these texts, as well as audio-recordings of the verbal exchanges, in order to analyse the results and finally evaluate this teaching strategy. This research will analyse the texts and audio-recordings of only 12 students. Some volunteers may not be retained for this research and the criteria for this selection is based on linguistic profiles for the number of dyads to concord with the objectives of this research. All students in the class will have the same writing assignment, whether they are selected or not.

Nature and duration of your participation

For the participating students, implication is rather limited. It will in fact consist in filling out a short questionnaire during lunch time or during a flex-block, before the collaborative writing assignment. Then, two French classes will be dedicated to writing, after which another questionnaire will be completed by the participants again during lunch time or a flex-block. All stages will take place at school. The verbal exchanges during collaborative writing will be recorded (audio only). These recordings will be used to analyse these exchanges and will be destroyed at the end of the research. You must know that the research student is also the participants' French teacher.

Benefits related to participation

Franco-Albertan schools are attended by an increasing number of students from exogamous and immigrant families who are all in search of francophone identity building. By participating in this research, the students will not gain any personal benefits, other than contributing to the advancement of knowledge in the franco-minority environment. However, since the teaching strategy will be used in class from the start, the students will benefit from innovative writing instruction.

Risks related to participation

In theory, the participants will not face any risks or disadvantages related to participation.

Confidentiality

The participants' personal information will only be known by the researchers and will not be disclosed when the results are released. The verbal exchange transcripts will be numbered and only the researchers will have access to the participant list associated to these numbers. The audio recordings will be destroyed as soon as they have been transcribed and all questionnaire-related documents will be stored under lock and key during the study period. All documents will be destroyed in the year following the last scientific communication.

Voluntary Participation and Withdrawal

Participation is entirely free and voluntary. You may refuse to participate or withdraw at any time without justification. If you decide to withdraw from the study, all you must do is notify Mme Belisle verbally or by email; all data related to you will be destroyed.

Compensatory allowance

No compensatory allowance is provided.

Questions about the project ?

For all further questions about the project and your participation, you may communicate with the people in charge of the project:
Anne-Sophie Belisle (asbelisle@centrenord.ab.ca) and Michael Zuniga (zuniga.michael.i@ugam.ca).

Questions regarding your rights? The Ethics Comity of Research for Student Projects Implicating Human Beings (CERPE) has approved the research project in which you will participate. For information regarding the research team's responsibilities in terms of research ethic with human beings or to make a complaint, you may contact CERPE coordination: (cerpe.pluri@ugam.ca) see webpage <https://cerpe.ugam.ca>.

Acknowledgements

Your collaboration is essential to the realisation of our project and the research team would like to thank you.

Consent to participate (minors)

The person who is a minor may withdraw consent at any time without justification and without any form of penalty even after having received the consent of the authorized third party.

I declare that I have read and that I understand this research project, the nature and extent of my CHILD's participation, as well as the risks and disadvantages to which they expose themself, as presented in this form. I have discussed this project with my child et they have accepted to participate voluntarily.

First and last name of authorized third party (parent, guardian)

Signature

Relationship to minor participant

Date

I, the undersigned, voluntarily accept to participate in this study. I can withdraw at any time without prejudice of any sort. I certify that I was given enough time to make my decision.

A signed copy of this information and consent form must be given to me.

First and last name of participant (student)

Signature

Researcher's commitment

I, the undersigned, certify

- (a) having explained to the signatory the terms of this form;
- (b) having replied to the questions they have asked me in this regard;
- (c) having clearly indicated to them that they may, at any time, withdraw their participation to the above-described project;
- (d) that I will give them a signed and dated copy of this form.

First and last name

Signature

Date

APPENDICE A

Textes dans la condition « français seulement »

Écriture collaborative 1, équipe E1, condition français seulement

Les avantages de parler bilingue

Êtes-vous fier de parler français? En Alberta, c'est un endroit bilingue, mais la plupart de la population sont anglophone. Donc si tu parles français, et tu va à une entrevue, si toi et une autre personne ont des caractéristiques semblables, mais l'autre parle seulement anglais, la compagnie va plutôt te choisir, car tu peut interagir dans deux langues. Je crois que ça aide à avoir une plus grande variété de choix au travail. En Alberta, un quart de la population peuvent parler français. Dans mon opinion ce pourcentage devrait être plus haut. Si tu va à un école français, normalement le nombre d'élève est moins élevée qu'un école anglophone. Cela veut dire que les enseignants peuvent te donner plus d'attention pour t'aider. Au lieu d'avoir trente-cinq élèves par classe, il y a vingt. Dans le futur, les élèves auront des avantages, puisque les enseignants les ont plus aidée. J'espère que les élèves qui ont appris le français ne vont pas perdre leur langue.

Écriture collaborative 1, équipe F1, français seulement

Les avantages d'être francophone

Réalisiez-vous les différents avantages d'être francophones? En Alberta, la population de francophones augmente de plus en plus. Cela veut dire qu'ils reçoivent plusieurs avantages. Comme plus d'emplois, différents services offerts en français et cela crée une communauté bilingue.

Savez-vous qu'en Alberta les francophones reçoivent de plus grandes variétés d'emplois. Ils peuvent être facilement traducteurs, car ils parlent déjà deux langues. Ou ils peuvent bien être avocats car au Canada le gouvernement a deux langues officielles. Il y a encore plus d'emplois, donc voilà pourquoi être francophones en Alberta est un avantage.

Écriture collaborative 1, équipe G1, français seulement

Les bienfaits d'être francophone

Il y a plusieurs bienfaits de parler français dans une province anglophone. Tu pourras communiquer avec plusieurs individus. Par exemple, si tu es dans un endroit français tu pourras communiquer facilement. Communiquer n'est pas la seule raison pourquoi être bilingue est bon. Tu pourras avoir des emplois diverses. Comme, tu peux travailler pour le gouvernement à cause qu'il faut parler les deux langues primaires du Canada. Tu peux aussi devenir un(e) enseignant(e) dans des écoles francophones. Tu peut aussi travailler dans un aéroport parce que si il y a un voyageur français et il ne comprend pas l'anglais tu peut l'expliquer en français. Mais les emplois ne sont pas le dernier bienfait d'être francophone. Quand tu parles le français tu peut comprendre plusieurs différentes choses. Par exemple, tu peut lire des livres de différents auteurs et tu pourras les comprendre. C'est la même chose avec les émissions et les films sur la télé. Il y a plusieurs autres raisons. Selon nous, nous sommes fiers d'être francophones et de parler plusieurs langues. Ça c'est pourquoi c'est bon d'être francophone dans une communauté anglaise.

Écriture collaborative 2, équipe E2, condition français seulement

L'impact des réseaux sociaux sur les 7e

Les réseaux sociaux sont une grande partie de la vie des élèves de secondaire. Voici des réseaux qui attire les élève de 7^e année. Il y a Snapchat, Tik Tok et Instagram. Même si les jeunes aiment les réseaux sociaux, il y a beaucoup d'effets néfastes causés par ces réseaux. Par exemple, rencontrer des étrangers agés, la cyberintimidation ou voire quelque chose inopportun. Tu pourrais penser que tu as rencontré un enfant de ton âge qui vit près de toi, mais quand tu vas pour le rencontrer, il pourrait être un homme de 50 ans qui te Kidnappe. Il y a aussi la cyberintimidation qui a un grand impact sur les enfants de 7^e année. Beaucoup de gens pensent que cela n'est pas un problème, mais c'est. En effet, des gens disent et mettent des choses sur l'internet qui ne peuvent pas être effacés. Un élève pourrait aussi voir quelque chose d'épouvantable sur un des réseaux sociaux, qui peut le faire peur pour la vie. Par contre il y a des effets positifs des réseaux. Par exemple les faits intéressants ou parler avec des amis de loin. Pour conclure, les réseaux sociaux ont des impacts positifs et négatifs.

Écriture collaborative 2, équipe F2, condition français seulement

Les réseaux sociaux

Il y a plusieurs effets des réseaux sociaux possibles qui pourraient t'aider. Si tu veux faire un repas simple pour une collation ou un dessert tu pourrais le rechercher. Il y aurait beaucoup de résultats. En plus, tu pourrais laisser ton opinion dans les commentaires. Deuxièmement, si tu ne sais pas comment faire quelque chose tu pourrais la rechercher. Par exemple, si tu as de la difficulté à installer une télévision, tu aurais la chance de demander de l'aide à des personnes qui ont de l'expérience. Dernièrement, tu pourrais regarder des vidéos de personnes qui diffèrent pour te divertir. Cela aiderait ta créativité. En fait, plus de 30 pourcent de personnes qui utilisent les réseaux sociaux peuvent être créatifs. En conclusion, les réseaux sociaux ne sont pas toujours une mauvaise chose. Si utiliser de manière positive cela pourrait être une grande aide.

Écriture collaborative 2, équipe G2, condition français seulement

Les effets de les réseaux sociaux

Quels effets les réseaux sociaux ont sur les élèves de la 7^e année? Les réseaux sociaux ont une grande impact sur les adolescents, car ils affectent nos vies de tous les jours. L'internet peut commencer des rumeurs, créer de l'intimidation et faire les jeunes de nos jours dépendants de leur téléphone. Pour débuter, les rumeurs sont présent partout à cause des réseaux sociaux. Par exemple, les gens partagent de l'information personnelles des autres. L'intimidation sur l'internet est un gros problème de cette génération. Ça crée de la tristesse, dépression et des gens moins confiants en eux-mêmes. Aussi, les 7^e années sont plus dépendantes de l'utilisation de leur téléphone. Les élèves sont moins athlétiques et ils ne vont pas assez souvent dehors pour l'aire fraîche. Bref, c'est très important de ne pas être toujours sur les réseaux sociaux. Selon moi, tout le monde est capable de résister aux réseaux sociaux.

APPENDICE B

Textes dans la condition « langues libres »

Écriture collaborative 1, équipe E2, condition libre

Les avantages du français

Parlez-vous le français? Parler le français en Alberta a beaucoup d'avantages. Par exemple, si vous parlez le français, vous pourrez aller dans de plus divers universités. Vous aurez 90% de chance pour entrer dans l'Université que vous voulez. Après l'Université, il y a des avantages pour parler français dans votre carrière. Vous aurez une meilleure chance d'être accepté dans de meilleurs travaux ou même un travail Provincial ou fédéral. Votre salaire en parlant français sera 50% plus haut que quelqu'un qui parle seulement l'Anglais. On pense que cela est un très grand avantage du français. Alors, apprenez le français et vous réussirez.

Écriture collaborative 1, équipe F2, condition libre

Avantage d'être francophone en Alberta

Les francophones albertain ont plusieurs avantages. Par exemple, tu pourrais parler fort et presque personne ne pourra te comprendre. Un deuxième avantage d'être francophone est que tu as plus de chance d'avoir un emploi car le recruteur voudrait engager quelqu'un qui parlerait les deux langues officielles du Canada à la place de quelqu'un qui parle juste l'anglais. Un troisième avantage d'être francophone est que tu pourrais aider les immigrants francophones. Plus de 78% des immigrants parlent pas l'anglais et 50% des immigrants parlent le français. Je pense que le français est très important dans l'identité albertaine.

Écriture collaborative 1, équipe G2, condition libre

Les bien fait de la langue français

Avez-vous l'opportunité de parler deux langues? Quels sont vos avantages? Voici les effets d'être un francophone en Alberta. Premierement, si tu parles le français, tu as plus de chance d'apprendre des nouvelles langues. Par exemple, le français et l'espagnol sont des langues très similaires. Car ils ont des mots qui se ressemblent. Deuxièmement, si tu parles le français, cela te donne plus d'opportunité à avoir de bons emplois et tu peux être payé plus d'argent. Comme un enseignant, ils ont plus d'école à aller parce que ils parlent deux langues. Parler le français est comme avoir un superpouvoir, car cela t'aide dans beaucoup de situations. Comme quand la police t'arrête sur le bord du chemin, tu peux dire que tu ne parles pas le français et tu peux être arrêté pour avoir un billet. En bref, le français est une très bonne langue parce que tu peux avoir plus de langues, avoir de bons emplois et c'est un superpouvoir. Le français est une langue qui est très utile dans la vie de tous les jours.

Écriture collaborative 2, équipe E1, condition libre

Réseaux sociaux : Quels sont les effets négatifs?

Les élèves dans l'année deux mille vingt trois, lisent beaucoup moins de livres dans leur temps libre que les élèves de septième dans des années précédentes. Un élève préférerait aller sur les réseaux sociaux que de lire. Cela empêche les élèves de faire leurs travaux scolaires. Les jeunes de douze à treize ans ont moins d'interaction face à face, car ils écrivent à leurs amis sur les réseaux sociaux. C'est une inquiétude pour les parents, car les enfants peuvent être menacés par des intimidateurs. Si ton enfant n'est pas assez成熟, ils peuvent être trahis. Je crois que l'âge minimum des réseaux sociaux devrait être seize ans. J'espère que les réseaux sociaux deviennent plus sécuritaires pour que les parents aient moins d'inquiétude pour les enfants.

Écriture collaborative 2, équipe F1, condition libre

Les effets que les réseaux Sociaux ont sur notre génération

Tu vas probablement sur des réseaux sociaux régulièrement, mais sais-tu qu'il y a plein d'effets de faire cela.

Tout d'abord, un des effets principalement connue par les réseaux sociaux c'est que c'est très addictant. La raison que c'est addictant est, car sa rends les jeunes inactifs et sa peut être une perte de temps. Deuxièmement, tu ne te rend pas compte du temps que tu passe sur les réseaux sociaux. Ce qui mène a une addiction aux réseaux sociaux. Et pour finir, il a été prouver que les jeune passent environ 4 à 5 heures par jours sur les réseaux sociaux. Cela est mauvais pour leur yeux et leurs cerveau. Prochainement, les réseaux sociaux peut aussi ce trouver être une influence mauvaise ou bonne sur les adoléscents. Ça peut etre une mauvaise influence parce que ca te fait essayer des challenges dangereux qui peut résulter en des dégats possiblement majeurs. Deuxièmement, cela peut être une bonne influence, car ça te laisse active des différents "trands" qui ce passe.

Écriture collaborative 2, équipe G1, condition libre

Les Effets Causer par les Réseaux Sociaux

Beaucoup de parents pense que les réseaux sociaux nuises a leurs apprentissages. Mais ça n'est pas nécessairement vrai. Les réseaux sociaux peuvent avoir des impacts positives ou même négatives sur les adolescents. Les plus grands impacts qui vient des réseaux sociaux c'est la distraction, le stress, mais ça peut aussi aider à socialiser. Pour commencer, ça peut causer des distractions. La distraction peut causer une diminution de notes à cause que les enfants sont distrait durant les cours. Le stress peut être causer par l'intimidation en ligne qui peuvent gravement affecter l'être humain mentalement. Mais les effets ne sont pas juste négatifs parce qu'il peuvent aussi être bon. Les réseaux sociaux comme Snapchat peuvent aider à socialiser avec leurs amis. Plus de 60% des élèves avec un téléphone ont snapchat. Selon nous, les réseaux sociaux peuvent être bons, mais il faut limiter l'utilisation.

BIBLIOGRAPHIE

- Alberta Learning. (1998). Programme d'études de français - langue maternelle. Edmonton, Alberta : Alberta Resources Branch.
- Allen, N. J., Atkinson, D., Morgan, M., Moore, T. et Snow, C. (1987). What experienced collaborators say about collaborative writing? *Journal of Business and Technical Communication*, 1(2), 70-90.
- Antón, M. et DiCamilla, F. J. (1999). Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 83(2), 233–247.
<https://doi.org/10.3138/cmlr.54.3.314>
- Armand, F., Hardy, M.-H. et Lemay, B. (2014). Le soutien en langue maternelle : une approche novatrice pour les élèves allophones en difficulté ! *Québec français*, 172, 23–24.
- Asselin M. (2003) Insider research: issues to consider when doing qualitative research in your own setting. *Journal for Nurses in Staff Development* 19 (2): 99-103.
[doi:10.1097/00124645-200303000-00008](https://doi.org/10.1097/00124645-200303000-00008).
- Association canadienne d'éducation de langue français. (2011). Comprendre la construction identitaire : La définition et le modèle de la construction identitaire (1). Retrouvé en ligne à https://acelf.ca/ressources/comprendre_la_construction_identitaire_1_a_4/
- Astolfi, J., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (2008). *Mots-clés de la didactique des sciences: Repère, définitions, bibliographies*. De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.astol.2008.01>
- Azkarai, A. et García Mayo, M. P. (2017). Task repetition effects on L1 use in EFL child task-based interaction. *Language Teaching Research*, 21(4), 480–495.
<https://doi.org/10.1177/1362168816654169>
- Bell, P. et Payant, C. (2021). La place de la grammaire dans l'approche de l'Enseignement des langues basé sur les tâches : discussion entre les professeures Philippa Bell et Caroline Payant. *La Revue de l'AQEFLS*, 34(2). <https://doi.org/10.7202/1082350ar>
- Blain, S. et Cavanagh, M. (2014). Effets de l'apprentissage des stratégies de planification en écriture sur la cohérence textuelle de récits imaginaires d'élèves francophones du Nouveau-Brunswick et de l'Alberta. *Language and Literacy*, 16(2), 17–37.
[doi:10.20360/G20K57](https://doi.org/10.20360/G20K57)
- Blain, S., Cavanagh, M. et Cammarata, L. (2018). Enseigner l'écriture en milieu francophone minoritaire : comment motiver les élèves et surmonter les défis de l'insécurité linguistique ? *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 41(4), 1105–1131. Retrieved from <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3484>

Blain, S. et Lafontaine, L. (2010). Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture : une analyse des impacts du groupe de révision rédactionnelle chez les élèves québécois et néobrunswickois. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 469–491.
[doi:10.7202/044486ar](https://doi.org/10.7202/044486ar)

Bonnassies, I. (2006) « L'apport des TICE et de l'écriture collaborative au développement des compétences écrites dans l'acquisition/apprentissage d'une L2 », *Cahiers de l'APIIUT*, Vol. XXV N° 3 | 2006, 42-59.

Brewerton, P. M. et Millward, L. J. (2001). *Organizational research methods*. SAGE Publications, Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781849209533>

Bruen, J. et Kelly, N. (2017). Using a shared L1 to reduce cognitive overload and anxiety levels in the L2 classroom. *The Language Learning Journal*, 45(3), 368–381.
<https://doi.org/10.1080/09571736.2014.908405>

Butzkamm, W. (2011). Why make them crawl if they can walk? Teaching with mother tongue support. *RELC Journal*, 42(3), 379-391.

Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE international.

Cavanagh, M. (2006). Validation d'un programme d'intervention pour la cohérence des écrits argumentatifs au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(1), 159-182.

Cavanagh, M. (2008). Vers un programme d'intervention pour aider les élèves francophones de 9–10 ans en milieu minoritaire à rédiger un récit cohérent. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 3(1), 1–14. Récupéré de <https://journals.library.ualberta.ca/reefmm/index.php/reefmm/issue/view/7>

Cavanagh, M. et Blain, S. (2015). Planning strategies for writing: Their effect on the textual coherence of imaginative stories created by francophone pupils in New-Brunswick and Alberta. *The International Journal of Literacies*, 21(2), 1–16. <https://doi:10.18848/2327-0136/CGP/v21i02/48833h>

Cavanagh, M. et Blain, S. (2016). L'apprentissage des stratégies de mise en texte et de révision chez des élèves francophones en milieu minoritaire : une étude de cas contrastés. *Language and Literacy*, 18(2), 44–61. doi:10.20360/G2HW2V

Cavanagh, M., Cammarata, L., et Blain, S. (2016). Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien : synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1–32. Récupéré de <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2268>

Couyavah, C. et Zuniga, M. (2022). L'impact d'une posture plurilingue de l'écriture collaborative sur l'expérience émotionnelle des apprenants et la qualité de leurs productions écrites dans un contexte créolophone. *Revue canadienne des langues vivantes*, 78 (2), 129–150.

- Dewaele, J. M. (2011). Reflections on the emotional and psychological aspects of foreign language learning and use. *Anglistik : International Journal of English Studies*, 22(1), 23-42.
- DiCamilla, F. et Anton, M. (2012). Functions of L1 in the collaborative interaction of beginning and advanced second language learners. *International Journal of Applied Linguistics*, 22(2), 160-188.
- Dillenbourg, P., Baker, M. J., Blaye, A. et O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. Dans P. Reimann et H. Spada (dir.), *Learning in humans and machine : towards an interdisciplinary learning science* (p. 189-211). Oxford : Elsevier.
- Dumais, C. et Soucy, E. (2022). Le développement du langage oral à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans par l'entremise des actes de parole : résultats d'une recherche collaborative. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088542ar>
- Ede, L. S. et Lunsford, A. (1990). *Singular texts/plural authors : perspectives on collaborative writing*. SIU Press.
- Fernandez-Dobao, A. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair and individual work. *Journal of Second Language Writing*, 21, 40-58
- Fernandez-Dobao, A. (2014). Attention to form in collaborative writing tasks : comparing pair and small group interaction. *The Canadian Modern Language Review*, 70(2), 158-187.
- Gass, S., et Mackey, A. (2007). Input, interaction and output in second language acquisition. Dans B. VanPatten et J. Williams (Dir.), *Theories in second language acquisition. An introduction* (pp. 175–199). Lawrence Erlbaum.
- Gérin-Lajoie, D. (2004). Analyse des besoins en matière de perfectionnement professionnel pour les éducatrices et les éducateurs oeuvrant en milieu francophone minoritaire canadien. *Rapport final de recherche pour l'Association canadienne d'éducation de langue française* (ACELF). Toronto : ACELF, CREFO
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris, France.
- Kim, S. H. O., et Elder, C. (2005). Language choices and pedagogic functions in the foreign language classroom: a cross-linguistic functional analysis of teacher talk. *Language Teaching Research*, 9(4), 355-380. <https://doi.org/10.1191/1362168805lr173oa>
- Levine, G.S. (2003). Student and instructor beliefs and attitudes about target language use, first language use, and anxiety: Report of a questionnaire study. *The Modern Language Journal*, 87(3), 343–364. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00194>
- Li, M., et Zhu, W. (2017). Good or bad collaborative wiki writing: Exploring links between group interactions and writing products. *Journal of Second Language Writing*, 35, 38–53. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.01.003>

- Littlewood, W. et Yu, B. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching*, 44(1), 64-77.
- Liu, Y. et Zeng, A. (2015). Loss and gain : revisiting the roles of the first language in novice adult second language learning classrooms. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(12), 2433-2440.
- Macaro, E. (2001). Analysing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: theories and decision making. *The Modern Language Journal* 85(4), 531-48.
- Maynard, C., Armand, F. et Brissaud, C. (2020). Un dispositif plurilingue d'enseignement de l'orthographe grammaticale française pour favoriser les apprentissages d'élèves bi/plurilingues au secondaire. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 76(4), 335-355. [doi:10.3138/cmlr-2020-0063](https://doi.org/10.3138/cmlr-2020-0063)
- McDonough, K., De Vleeschauwer, J. et Crawford, W. (2018). Comparing the quality of collaborative writing, collaborative prewriting, and individual texts in a Thai EFL context. *System*, 74, 109-120.
- Moore, D. (2006) *Plurilinguisme et école*. Paris, France : Éditions Didier.
- Payant, C. (2015). Plurilingual learners' beliefs and practices in relation to native and non-native language mediation during learner-learner interaction. *The Canadian Modern Language Review*, 71(2), 1-25. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2081.1>
- Ramirez, J. M. P. (2012). Language switching : a qualitative clinical study of four second language learners' composing processes. (Thèse). University of Iowa. Récupéré de ProQuest Dissertations and Theses, l'archive de publications électroniques de l'UQAM
- Rolin-Ianziti, J., et Varshney, R. (2008). Students' views regarding the use of the first language: An exploratory study in a tertiary context maximizing target language use. *The Canadian Modern Language Review*, 65(2), 249-273. <https://doi.org/10.3138/cmlr.65.2.249>
- Roy, S. (2006). Les enseignantes et les enseignants de français en contexte albertain : discours et représentations. *Éducation et francophonie*, 34(1), 177-192. <https://doi.org/10.7202/1079041ar>
- Statistique Canada (2022) Guide de référence sur l'instruction dans la langue minoritaire, Recensement de la population, 2021. Mis à jour le 30 novembre 2022. Repéré à <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/ref/98-500/017/98-500-x2021017-fra.cfm>
- Storch, N. (2005). Collaborative writing : product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153-173.
- Storch, N. (2008). Metatalk in a pair work activity: Level of engagement and implications for language development. *Language Awareness*, 17(2), 95-114. <https://doi.org/10.1080/09658410802146644>

- Storch, N. (2013). Collaborative writing in L2 classrooms. *Multilingual Matters*.
<https://doi.org/10.21832/9781847699954>
- Storch, N. et Wigglesworth, G. (2003). Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting? *TESOL Quarterly*, 37(4), 760–769. <https://doi.org/10.2307/3588224>
- Swain, M. (2000). « The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue ». Dans J.P. LANTOLF (dir.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford : Oxford University Press, pp. 97–114.
- Swain, M. et Lapkin, S. (1995). “Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning.” *Applied Linguistics* 16(3), 371–391.
- Swain, M. et Lapkin, S. (1998). “Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together.” *The Modern Language Journal* 82(3), 320–337.
- Swain, M. et Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: The uses of the first language. *Language Teaching Research*, 4(3), 251–274.
<https://doi.org/10.1177/136216880000400304>
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal, QC : Éditions MultiMondes.
- Turnbull, M. (2001). There is a role for the L1 in second and foreign language teaching but . . . *The Canadian Modern Language Review*, 57, 531–540.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental process*. Harvard University Press.
- Watanabe, Y. et Swain, M. (2008). Perception of learner proficiency : its impact on the interaction between an ESL learner and her higher and lower proficiency partners. *Language Awareness*, 17(2), 115-130.
- Wigglesworth, G. et Storch, N. (2009). Pair versus individual writing : Effects on fluency, complexity and accuracy. *Language testing*, 26, 445-466.
<https://doi.org/10.1177/0265532209104670>
- Wigglesworth, G. et Storch, N. (2012). What role for collaboration in writing and writing feedback. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 364-374.
[doi:https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.09.005](https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.09.005)
- Yong, F. (2010). Collaborative writing features. *RELC Journal*, 41(1), 18-30.
- Zhang, M. et Crawford, W. (2022) Attention to form in collaborative writing: language-related episodes in L1 and L2 use conditions, *Language Awareness*, 31(2), 194-212. DOI: [10.1080/09658416.2021.1998087](https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1998087)