

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'UTILISATION DE LA LANGUE MATERNELLE LORS D'UNE TACHE D'ÉCRITURE
COLLABORATIVE DANS UNE CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

HASNA BOURAOUI

AOÛT 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

Tout d'abord, je voudrais remercier ma directrice de recherche, Madame Véronique, Fortier pour ses conseils, ses encouragements, ainsi que ses disponibilités, tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Ensuite, mes remerciements vont également à mes deux lecteurs, Madame Philippa Bell et Monsieur Michael Zuniga qui ont contribué à l'amélioration de ce travail, grâce à leurs commentaires constructifs.

Un grand merci aussi à toutes les personnes qui ont contribué à ce travail, notamment les participants qui ont donné de leur temps, ma cousine qui m'a aidée à trouver des participants, ainsi que l'enseignant qui m'a accueilli dans sa classe : merci pour votre collaboration et votre engagement. Je tiens à remercier particulièrement mon amie Sirley pour son aide précieuse ainsi que pour sa générosité. Je remercie également mes amies Alia, Manel et Amina pour leur soutien.

Finalement, un remerciement spécial à mon mari de m'avoir soutenue et encouragée de faire cette maîtrise, à ma mère, à mes deux anges Isra et Abdelkader pour leur patience et leur compréhension.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES FIGURES	v
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES ABRÉVIATIONS	vii
RÉSUMÉ	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	3
1.1 L'apprentissage de l'écriture	3
1.2 Écriture collaborative : caractéristiques et avantages	4
1.3 L'utilisation de la L1 lors de l'ÉC	5
1.4 Objectif de recherche	7
1.5 Pertinence scientifique et sociale	7
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE	9
2.1 Les modèles de production écrite	9
2.1.1 Le modèle de Hayes et Flower (1980) pour la L1	9
2.1.2 Modèle de Kellogg (1996)	11
2.1.3 Le modèle de Zimmermann (2000)	13
2.1.4 Le modèle de Wang et Wen (2002)	18
2.1.5 Les défis de l'écriture en L2	20
2.2 Écriture collaborative en L2	22
2.2.1 Définition de l'écriture collaborative	22
2.2.2 Assises théoriques de l'ÉC	23
2.2.3 Les effets de l'ÉC sur la qualité des écrits en L2	24
2.3 L'utilisation de la L1 lors de l'ÉC	27
2.3.1 Les effets de l'utilisation de la L1 sur le processus d'écriture	27
2.3.2 Les effets de l'utilisation de la L1 sur la qualité des textes écrits	30
2.3.2.1 Explication possible des résultats mitigés	34

CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE	36
3.1 Type de recherche.....	36
3.2 Participants	36
3.3 Instruments de collecte	37
3.3.1 Questionnaire de données sociodémographiques.....	37
3.3.2 Tâche d'écriture collaborative.....	38
3.4 Traitement expérimental.....	39
3.5 Déroulement de la recherche	40
3.6 Traitement et analyse de données	43
3.7 Analyses statistiques	46
3.8 Considérations éthiques	46
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....	47
4.1 Résultats des analyses inférentielles	52
4.2 Observations qualitatives.....	56
CHAPITRE 5 DISCUSSION.....	58
5.1 Discussion des résultats au regard de notre question de recherche	58
5.2 Implications pédagogiques.	62
5.3 Limite et piste de recherche futures	63
CONCLUSION	64
ANNEXE A QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE	66
ANNEXE B SÉRIE D'IMAGES DE HEALTON RACE	69
ANNEXE C SÉRIE D'IMAGES DE HEALTON TIGER	70
ANNEXE D RUBRIQUE POUR LA QUALITÉ GLOBALE	71
RÉFÉRENCES.....	74

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Modèle de production écrite de Hayes et Flower (1980, p. 11).....	10
Figure 2.2 Modèle de Kellogg (1996), dans Olive et Piolat (2005).....	12
Figure 2.3 Modèle global de Zimmermann (2000; p. 85).....	14
Figure 2.4 Modèle de processus de formulation de Zimmermann (2000, p. 86).....	16
Figure 2.5 Modèle de production écrite de Wang et Wen (2002, p. 242).....	18

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 Organisation des tâches	39
Tableau 3.2 Mesures des variables.....	44
Tableau 4.1 Résultat des analyses descriptives pour la fluidité	48
Tableau 4.2 Résultats des analyses descriptives pour les mesures de précision et de complexité.	49
Tableau 4.3 Résultats des analyses descriptives pour les mesures de la qualité globale	51
Tableau 4.4 Résultats des analyses inférentielles pour les mesures de la fluidité, précision et complexité	53
Tableau 4.5 Résultats des analyses inférentielles de la qualité globale	55

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ÉC Écriture collaborative

L1 Langue maternelle

L2 Langue seconde

LRE *Language-related episodes*

FLS Français langue seconde

RÉSUMÉ

L'écriture collaborative est une approche pédagogique connue pour ses avantages dans l'apprentissage d'une langue seconde (L2) (Zabihi et Bayan, 2020). Elle peut alléger la complexité de l'écriture chez les apprenants, en mettant en commun leurs connaissances. Elle peut également contribuer à l'écriture des textes de bonne qualité (Villarreal et Gil-Sarratea, 2020). Cet intérêt envers l'écriture collaborative a suscité divers chercheurs à se pencher sur les langues impliquées lors de l'interaction, notamment la langue maternelle (L1), ainsi que leurs effets sur la qualité des productions (Zhang, 2018; Kouzumi, 2022). Étant donné le peu d'études qui ont ciblé ce sujet (Kouzumi, 2022), la présente étude s'est proposé d'étudier les effets de la L1 et de la L2, lors d'interaction pendant une écriture collaborative, sur la qualité des productions, en termes de fluidité, précision, complexité et qualité globale.

Pour ce faire, 24 apprenants adultes de niveau intermédiaire en L2, se sont portés volontaires pour participer à cette étude. Divisés en paires, chaque dyade a écrit deux textes narratifs en L2, à partir de deux séries d'images, et sous deux conditions linguistiques : une condition où nous les encourageons à utiliser leur L1 lors d'interaction, et une deuxième où ils devaient interagir uniquement en L2).

Nous avons utilisé un devis de mesures répétées où nous avons contrebalancé les conditions linguistiques ainsi que les séries d'images. Les résultats des analyses statistiques descriptives et inférentielles ont montré qu'il n'y a pas d'effets significatifs de l'utilisation de la L1 sur la qualité des textes écrits, à part la production d'un nombre de clauses par T unité plus élevé, une mesure parmi celles qui sont liées à la complexité. À cet effet, nous pourrions dire que certes, l'utilisation de la L1 ne mène pas obligatoirement à l'écriture des textes de bonne qualité, mais son utilisation dans un contexte en L2 n'est pas préjudiciable.

Mots-clés : écriture collaborative, écriture en L2, utilisation de la L1, qualité de l'écrit, français langue seconde.

ABSTRACT

Collaborative writing is a pedagogical approach that is well known for its advantages in second language (L2) learning (Zabihi and Bayan, 2020). In addition to alleviating the complexity of writing for learners by pooling their knowledge, it also contributes to the writing of good quality texts (Villarreal and Gil-Sarratea, 2020). This interest in collaborative writing has prompted various researchers to look at the languages involved in the interaction, particularly the mother tongue (L1), and their effects on the quality of productions (Zhang, 2018; Kouzumi, 2022). Given that the studies that have targeted this topic are few (Koizumi, 2022), the present study set out to investigate the effects of L1 and L2, during interaction in collaborative writing, on the quality of productions, in terms of fluency, accuracy, complexity and overall quality.

To this end, 24 adult learners at intermediate level in L2 volunteered to take part in the study. Divided into pairs, each dyad wrote two narrative texts in L2, based on two series of images, and under two linguistic conditions (one condition where we encouraged them to use their L1 during interaction, and a second where they had to interact only in L2).

We used a repeated measures design in which we counterbalanced the linguistic conditions as well as the series of images. The results of the descriptive and inferential statistical analyses showed that there were no significant effects of L1 use on the quality of the written texts, apart from the production of a higher number of clauses per T unit, one of the measures linked to complexity.. In this respect, we could say that the use of L1 does not necessarily lead to the writing of texts of good quality, but its use in an L2 context is not detrimental.

Keywords: collaborative writing, writing in L2, use of L1, quality of writing, French as a second language.

INTRODUCTION

L'écriture collaborative (ÉC) suscite un grand intérêt dans le contexte de l'apprentissage d'une langue seconde (L2) pour offrir ainsi une piste de solution aux difficultés rencontrées lors de la rédaction en L2 et facilitant la tâche d'écriture (Storch, 2019; Dobao, 2012). Or, cette approche soulève des interrogations quant à la légitimité de recourir au répertoire linguistique partagé entre les participants, notamment leur langue maternelle (L1) (Storch et Aldosari, 2010; Reineman, 2001). Si nombreuses sont les recherches qui se sont intéressées à l'utilisation de la L1 lors de l'ÉC tout en examinant les différentes fonctions remplies par cette langue (Payant et Maatouk, 2022; Zhang et Crawford, 2022; Dicamilla et Anton, 2012; Storch et Aldosari, 2010), les études consacrées à l'impact de l'utilisation de cette langue sur la qualité des textes écrits restent plus rares et limitées (Koizumi, 2022; Zhang, 2018). De plus, les résultats de ces études sont divergents, voire contradictoires. Notre recherche vise alors à étudier les effets de l'utilisation de la L1 lors de l'ÉC sur la qualité des textes écrits en termes de fluidité, précision, complexité et qualité globale.

Le premier chapitre (Problématique) met en lumière l'importance de l'apprentissage de l'écriture en L2 en mettant l'accent sur les défis rencontrés lors de cette tâche complexe. Ensuite, nous abordons les avantages de l'ÉC ainsi que l'utilisation de la L1 dans l'ÉC. Ce chapitre se conclut par la présentation de l'objectif de cette étude et sa pertinence scientifique et sociale.

Dans le deuxième chapitre (Cadre théorique), nous exposons les modèles de production écrite en L1 et en L2. Ensuite, nous abordons l'ÉC (définition, support théorique, recension des écrits de son effet sur les textes écrits). La dernière section de ce chapitre est consacrée à la recension des écrits portant sur l'utilisation de la L1 lors de l'ÉC. Ce chapitre se termine par la formulation de la question de recherche.

Le troisième chapitre (Méthodologie) présente les informations relatives au type de recherche, aux participants, aux instruments de mesure, au déroulement de la recherche, au traitement

expérimental, au codage et à l'analyse de donnée. Nous finirons ce chapitre en présentant les considérations éthiques.

Dans le dernier chapitre (Discussion), nous discuterons les résultats obtenus, en proposant des explications possibles de ces résultats, et ce, en se référant aux différentes études antérieures exposées dans le cadre théorique. Quelques implications pédagogiques, ainsi que des limites et des pistes de recherches futures seront proposées vers la fin du chapitre.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre nous exposerons notre problématique, en commençant tout d’abord par un survol de l’importance de l’apprentissage de l’écriture dans une langue seconde (1.1). En deuxième temps, une attention particulière sera portée à l’écriture collaborative, mettant en lumière ses caractéristiques distinctives, ainsi que ses avantages en contexte de langue seconde (1.2). Par la suite, nous discuterons les utilisations de la langue maternelle lors de l’écriture collaborative, en explicitant ses effets tant sur le processus d’écriture que sur les produits (1.3). En dernier lieu, nous conclurons avec l’objectif de ce mémoire (1.4) tout en soulignant la pertinence scientifique et sociale (1.5).

1.1 L’apprentissage de l’écriture

Apprendre une langue seconde (L2) ou étrangère (LE) est une expérience qui requiert l’acquisition de diverses compétences, notamment l’écriture qui se révèle comme l’une des plus essentielles (Vigner, 2015). Dans certains cas, elle est reconnue comme la pierre angulaire de la réussite professionnelle et un facteur essentiel pour l’accès au marché du travail (Maynard et Armand, 2015), l’apprentissage de l’écriture joue un rôle crucial dans l’intégration des immigrants à la société d’accueil. De ce fait, être un bon scripteur nécessite la maîtrise de diverses compétences linguistiques (Schoonen et al, 2003) ainsi qu’une bonne capacité de bien mobiliser les processus d’écriture de haut niveau, à savoir la planification, la mise en texte et la révision (Blain et Cavanagh, 2014). Certes, l’écriture est une tâche ardue, aussi bien en langue maternelle (L1) qu’en L2¹ (Schoonen et al, 2003; Maynard et Armand, 2012; Mohsen, 2024), mais elle devient progressivement de plus en plus facile. En L1, les scripteurs développent leurs compétences

¹ Dans ce qui suit, la L2 désigne la langue seconde ou la langue étrangère

linguistiques à l'école depuis leur jeune âge et par la suite « se sentent automatisés dans la génération de texte dans leur langue maternelle et peuvent rencontrer peu ou pas de difficulté à encoder les idées en L1 dans un style rhétorique » (Mohsen, 2024; p 2253, tiré de Kormos, 2012). En L2, les scripteurs passent par ces mêmes processus lors d'une rédaction, mais la limitation de leurs connaissances en L2, combinée au faible automatisme des processus d'encodage linguistique (comme la récupération lexicale ou l'orthographe), ont pour conséquence que la formulation linguistique s'avère souvent plus lente et exige une attention accrue de la part des auteurs (Kormos, 2023), rendant ainsi la tâche d'écriture plus exigeante et présentant un coût cognitif plus important que celui en L1 (Ivanova-Fournier, 2021). Cela peut influencer négativement la perception des apprenants à l'égard de l'écriture, les incitant à être réticents à participer à cette activité (Storch, 2019).

1.2 Écriture collaborative : caractéristiques et avantages

Pour faciliter le développement de l'écriture chez les apprenants écrivant en L2, certains chercheurs ont proposé le recours à l'écriture collaborative (p.ex., Zhang, 2018; Dobao, 2012; Storch, 2019). Définie comme étant la coproduction d'un seul texte par deux ou plusieurs personnes (Storch, 2005), l'ÉC implique la contribution de chaque membre de groupe ainsi que le partage des responsabilités, et ce, afin de produire un seul texte (Zhang, 2018). De cette façon, les membres du groupe peuvent alors s'entraider en mettant en commun leurs connaissances, ce qui favorise l'accomplissement de la tâche demandée (Storch, 2013).

Maintes recherches ont souligné les caractéristiques qui distinguent l'ÉC de l'écriture individuelle (p. ex., Dobao, 2012, 2014 Storch et Wigglesworth, 2007; Storch, 2019). D'abord, Dobao (2014) met en lumière la présence d'interactions entre les participants comme une caractéristique distinctive, soulignant ainsi leur impact et leur importance dans le processus de l'ÉC. Définie comme étant une « opportunité qui offre aux apprenants la possibilité de verbaliser et de partager leurs pensées » (Dobao, 2014, p. 160, traduction libre), l'interaction permet aux apprenants de lancer des idées, les remettre en question et s'engager mutuellement afin d'exécuter la tâche demandée (Fung, 2010). Ainsi, lors de l'interaction, les pairs collaborent et selon le sujet, chacun

peut apporter son soutien à l'autre en tenant compte de ses forces et faiblesses respectives dans la réalisation de la tâche ; ce processus est appelé l'échafaudage (Storch et Aldosari, 2010). L'ÉC aiderait alors à s'impliquer dans des interactions (Swain, 2013) en favorisant, notamment, les délibérations, entre apprenants, au sujet du choix de la langue dans le but de parvenir à un consensus à la fois sur le contenu et sur la manière d'exprimer leurs idées (Storch, 2019). De surcroît, l'étude de Dobao (2012) a indiqué que la pratique de l'ÉC offrait l'opportunité aux apprenants de résoudre les problèmes linguistiques qu'ils ont rencontré lors des interactions, ce qui peut mener à la production des textes plus précis pour les groupes travaillant en collaboration.

Outre les interactions, la possibilité de rétroactions entre pairs s'avère une caractéristique déterminante de l'ÉC. L'étude de Storch et Wigglesworth (2007) a révélé que lorsque les apprenants écrivaient en collaboration, cela leur permettait de fournir et de recevoir rapidement des commentaires sur leur expression linguistique, une opportunité qui faisait défaut lorsqu'ils rédigeaient d'une manière individuelle. Par conséquent, il a été noté que les commentaires partagés par les pairs durant le processus de l'écriture ont contribué à l'amélioration de la qualité des textes par rapport à ceux produits individuellement (Shehadeh, 2011).

Somme toute, l'ÉC se veut une pratique gagnante mettant en lumière une approche dynamique où les interactions et la rétroaction entre les pairs sont des piliers essentiels. Ses avantages englobent non seulement une productivité accrue en travaillant ensemble, mais également un apprentissage mutuel entre les participants (Zulfikar et Aulia, 2020). Lorsque cette activité a lieu avec des personnes qui partagent plus d'une langue commune, aussi se pose la question sur le rôle que jouent ces langues lors de l'ÉC.

1.3 L'utilisation de la L1 lors de l'ÉC

Divers chercheurs se sont intéressés à l'utilisation de la L1 pendant l'écriture en L2, et ce « étant donné que les connaissances en rédaction en L1 ont un rôle important à jouer dans la rédaction en L2 » (Wei et al, 2020, p. 3, traduction libre). Cela fait écho à de nombreuses études en L2 qui ont souligné l'importance de recourir à cette langue (L1) dans un contexte L2, où la L1 peut faciliter

l'apprentissage de la L2 (voir p.ex., Dicamilla et Anton, 2012; Wei et al, 2020; Storch et Aldosari, 2010; Swain et Lapkin, 2000).

À cet effet, les études portant sur la L1 en ÉC sont classées en deux volets : son usage dans le processus d'écriture, et son effet sur les produits de l'écriture.

Le premier volet examine donc l'emploi de la L1 tout au long du processus de rédaction (voir p. ex., Wang et Wen, 2002; Storch et Aldosari, 2010; Zhang et Crawford, 2022; Payant et Maatouk, 2022). Selon ces études, la L1 peut être utilisée pour la génération et l'organisation des idées lors de l'écriture en L2, facilitant ainsi la structuration du contenu dès les premières étapes du processus d'écriture collaborative (Wang et Wen, 2002; Payant et Maatouk, 2022). En outre, la L1 sert également de ressource pour résoudre des problèmes linguistiques, notamment pour le choix lexical, le choix entre deux synonymes, et pour gérer des aspects mécaniques tels que la ponctuation et l'orthographe (Zhang et Crawford, 2022; Dicamilla et Anton, 2012). La L1 peut être utilisée également pour la gestion de la tâche ainsi que pour la gestion du temps (Storch et Aldosari, 2010; Dicamilla et Anton, 2012; Payant et Maatouk, 2022).

En ce qui concerne le deuxième volet de recherche, soit l'impact de l'utilisation de la L1 sur les textes rédigés en collaboration, diverses études (voir p.ex., Zhang, 2018; Ahmadian et al., 2016; Koizumi, 2022; Couyavah et Zuniga, 2022) se sont intéressées à explorer l'effet de l'utilisation de la L1 sur la qualité des textes écrits se penchant, notamment sur des aspects tels que la complexité (structures syntaxique et lexicale), la précision (nombre d'erreurs), la fluidité (la longueur du texte) et la qualité globale (organisation, structure, mécanique, etc.). L'utilisation de la L1 pendant les interactions a eu quelques effets significatifs sur la qualité des textes écrits et ce, pour quelques études déjà mentionnées. En utilisant la L1 pendant l'écriture des textes en collaboration, les apprenants ont pu développer des clauses plus longues, ce qui a conduit à produire des textes plus complexes que ceux utilisant seulement la L2 lors d'interaction (Zhang, 2018). De plus, le recours à la L1 a contribué à l'écriture des textes avec de meilleurs scores pour la qualité de l'écrit, notamment en structure, mécanique, cohérence et développement (Ahmadian et al, 2016) et en contenu, organisation et grammaire (Couyavah et Zuniga, 2022). Cependant, Koizumi (2022) n'a

trouvé aucune différence significative entre les textes écrits par des élèves interagissaient uniquement dans la langue cible et ceux où les élèves pouvaient aussi utiliser leur L1.

En se référant aux études déjà mentionnées, il est à noter que certaines contradictions émergent dans les résultats de ces recherches. Alors que l'utilisation de la L1, dans l'étude de Zhang (2018), a contribué à la production de textes plus complexes syntaxiquement, dans l'étude d'Ahmadian et al., (2016) et Couyavah et Zuniga (2022), elle a favorisé une meilleure qualité de l'écrit, notamment en qualité globale et ce, par rapport au groupe utilisant uniquement la L2. D'un autre côté, Koizumi (2022) n'a trouvé aucun effet de l'utilisation de la L1 sur les textes produits.

Le nombre limité des recherches qui ont traité ce sujet, ainsi que la divergence de leurs résultats, nous incitent à mener cette recherche.

1.4 Objectif de recherche

Cette recherche a donc comme objectif de mesurer l'effet de l'utilisation de la L1 lors d'une tâche d'ÉC sur la qualité des textes écrits. Plus précisément, nous cherchons à déterminer s'il y aura une différence significative entre les écrits des participants autorisés à utiliser leur L1 pendant l'interaction et d'autres utilisant seulement la L2 et ce, en termes de complexité, fluidité, précision et qualité globale.

1.5 Pertinence scientifique et sociale

Sur le plan scientifique, cette recherche ajoutera à nos connaissances du sujet et contribuera à approfondir l'investigation de ce domaine sous exploré. De surcroît, avec peu d'étude abordant la question de l'impact de la L1 sur la qualité des textes écrits, ainsi qu'une contradiction constatée dans les résultats, il est donc opportun de mener cette étude afin d'approfondir notre compréhension sur ce sujet et de vérifier l'effet de la L1 sur les productions écrites.

En ce qui concerne la pertinence sociale, les résultats de cette recherche pourraient avoir des implications pour la formation professionnelle des enseignants, en mettant en lumière des pratiques

efficaces dans l'enseignement de la production écrite dans un contexte bilingue ou autre. De plus, s'il y avait des effets bénéfiques de l'utilisation de la L1 sur les produits écrits en collaboration, cela pourrait également encourager les enseignants à ne pas priver leurs apprenants d'une utilisation judicieuse de cette source pendant le processus de l'ÉC.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre débutera par une présentation des principaux modèles théoriques modélisant la production écrite en L1 et en L2 (2.1). Par la suite, nous aborderons le concept clé du mémoire, soit l'ÉC (2.2). En troisième lieu, nous présentons le sujet de l'utilisation de la L1 lors de l'ÉC (2.3) en expliquant les fonctions que remplit cette langue dans le processus d'écriture ainsi que ses effets sur les textes écrits. Nous clorons ce chapitre par la question de recherche.

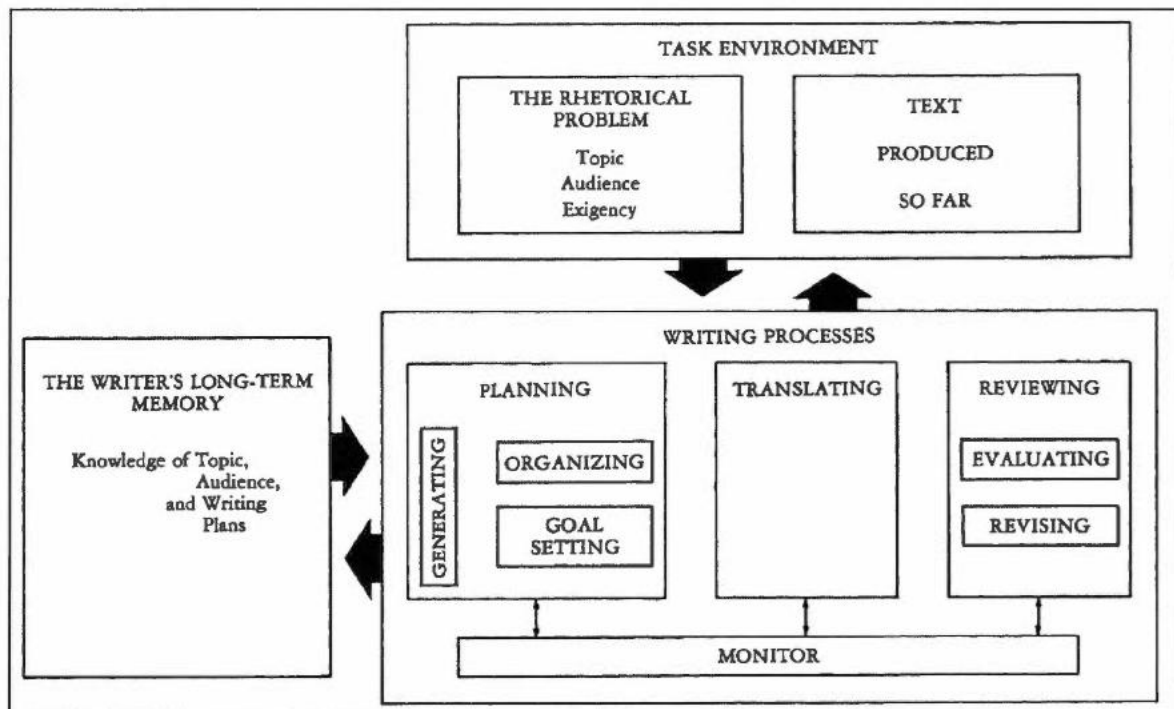
2.1 Les modèles de production écrite

Dans cette section, nous présenterons des modèles de production écrite dans le but d'exposer les différents processus mis en œuvre par le scripteur lors de la rédaction d'un texte. Pour la L1, nous présenterons le modèle de Hayes et Flower (1980) (2.1.1) et le modèle de Kellogg (1996) (2.1.2). Pour la L2, nous présenterons le modèle de Wang et Wen (2002) (2.1.3) ainsi que le modèle de Zimmermann (2000) (2.1.4). Bien que notre étude s'intéresse à l'ÉC en L2, il demeure important de commencer par des modèles issus de la L1. Cette démarche se justifie par le fait que les modèles de production écrite en L2 sont souvent inspirés de ceux en L1 (Wang et Wen, 2002). De plus, en exposant les deux modèles d'écriture, cela nous démontre les différences qui existent entre les processus d'écriture en L1 et en L2, ce qui explique, par la suite, les défis que les apprenants pourraient rencontrer en écrivant en L2.

2.1.1 Le modèle de Hayes et Flower (1980) pour la L1

Le modèle de Hayes et Flower (1980) est une source d'inspiration importante pour les recherches portant sur la production écrite en L1 (Barbier, 2003; Fortier et Préfontaine, 2007). Il décrit le processus théorique d'une production écrite en L1. Ce modèle met en avant trois composantes (Voir Figure 2.1), soit l'environnement de la tâche (*task environment*), la mémoire à long terme (*long-term memory*) et les processus d'écriture (*writing processes*).

Figure 2.1 Modèle de production écrite de Hayes et Flower (1980, p. 11)



Selon Hayes et Flower (1980), les processus d'écriture sont divisés en trois sous-processus. Le premier sous- processus, soit la planification, consiste à générer les idées, les organiser, les catégoriser ainsi que définir les objectifs de la rédaction, selon la nature du texte à écrire (Hayes et Flower, 1980). En ce qui concerne le deuxième sous- processus, soit la mise en texte, le scripteur va composer son texte en se référant aux informations rassemblées lors de la phase précédente de planification, tout en tenant compte des choix lexicaux, de l'organisation syntaxique et de l'organisation rhétorique (Hayes et Flower, 1980). Pour le troisième sous processus, la révision, le scripteur perfectionne son texte par le biais de lectures attentives visant à améliorer sa qualité (Hayes et Flower, 1980). La mise en œuvre de ces trois processus est dirigée par le processus

cognitif de contrôle, qui gère la transition entre ces différentes étapes, en alternant entre l'activation et l'interruption des processus pour en enclencher d'autres. En outre, ces processus cognitifs du modèle de Hayes et Flower (1980) fonctionnent d'une manière récursive. Plus précisément, le scripteur peut s'engager dans différents actes mentaux et ce, en retournant à une étape précédente ou en anticipant une étape future (Hayes et Flower, 1980).

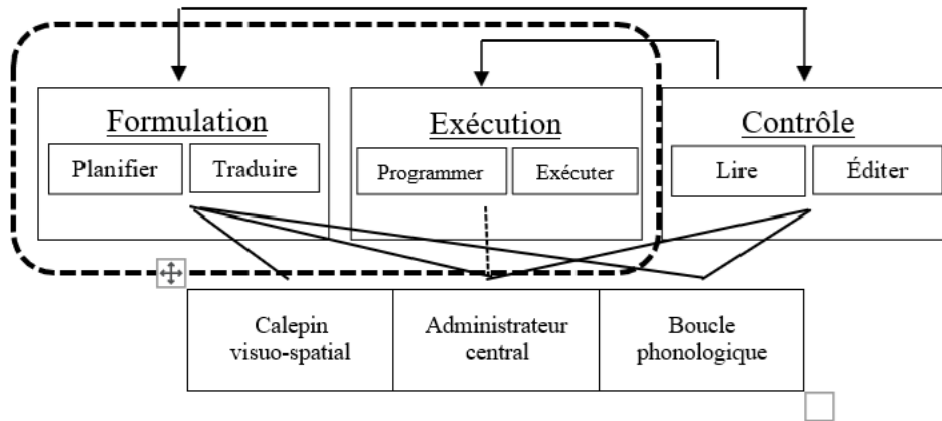
Pour ce qui est l'environnement de la tâche, il inclut des éléments externes au scripteur, notamment les informations nécessaires à la réalisation de la tâche, telles que la consigne, le sujet de la production ainsi que le destinataire et les motivations de l'écrit à produire (Hayes et Flower, 1980). Ces éléments sont susceptibles d'influencer la performance du scripteur. Quant à la mémoire à long terme, c'est l'endroit où s'effectue le stockage de l'ensemble de connaissances liées au sujet, aux différents plans de rédaction ainsi que les expériences thématiques, pragmatiques et rhétoriques du scripteur (Hayes et Flower, 1980).

Outre le modèle de Hayes et Flower (1980), nous présentons, dans la section suivante, un autre modèle d'écriture, élaboré à l'origine pour la production écrite en L1, mais souvent utilisé comme base pour les études qui s'intéressent surtout au rôle que joue la mémoire de travail dans les processus d'écriture en L2 (Kormos, 2023).

2.1.2 Modèle de Kellogg (1996)

Ce modèle a été élaboré pour expliquer tout d'abord les processus d'écriture en L1 (Mohsen, 2021). Comme celui de Hayes et Flower (1980), ce modèle a expliqué les différents processus rédactionnels, en intégrant le rôle de la mémoire de travail (voir Figure 2.2).

Figure 2.2 Modèle de Kellogg (1996), dans Olive et Piolat (2005)



Ce modèle prend en considération trois composantes essentielles à savoir la formulation, l'exécution et le contrôle. La production écrite commence alors par le processus de la formulation où le scripteur planifie ce qu'il veut dire en générant des idées, en les organisant, et ce en se référant à sa mémoire à long terme où sont stockées les informations liées au sujet, ainsi que la langue dans laquelle le texte sera écrit (Kellogg et al, 2013). Ces idées seront ensuite traduites en mots et phrases, permettant au scripteur de préparer son plan d'écriture. En ce qui concerne le deuxième processus, soit l'exécution, il s'est composé de deux sous-processus qui sont la programmation et l'exécution. À cette étape, le scripteur peut récupérer les informations et les idées déjà planifiées pour les transcrire en textes. Quant au contrôle, le troisième processus, il prend en charge les aspects de la lecture et de l'édition. Lors de ce processus, le scripteur fait une lecture à son texte en corrigeant les erreurs et en procédant à des changements au besoin et ce, afin d'améliorer la qualité du texte écrit (Kellogg et al, 2013).

Ces processus, en s'activant, sollicitent les trois ressources de mémoire (calepin-visuo-spatial, administrateur central et boucle phonologique) où chaque ressource est impliquée dans un

processus (Kellogg et al, 2013). Dans ce modèle, le passage par ces différents processus ne se fait pas d'une façon séquentielle mais récursive. Le scripteur peut jongler d'un processus à un autre tout au long de la production, comme c'est le cas dans le modèle de Hayes et Flower (1980).

En bref, le modèle de Hayes et Flower (1980) et celui de Kellogg (1996) sont deux modèles qui sont à l'origine proposé pour expliquer le processus rédactionnel en L1. Bien que ces deux modèles soulignent l'interaction et la récursivité de différents processus, celui de Kellogg (1996) met en avant le rôle de la mémoire de travail et de ses différentes composantes. Diverses études qui s'intéressent à l'écriture en L2 adoptent ce modèle car « il accorde une importance considérable à l'encodage linguistique » (Mohsen, 2024, p. 2253, traduction libre).

Étant donné que l'écriture en L2 est reconnue comme plus complexe que celle en L1, principalement en raison du fait que les compétences linguistiques des apprenants en L2 ne sont pas aussi développées que celle des locuteurs en L1 (Mohsen, 2024), un intérêt grandissant s'est manifesté pour les processus impliqués dans la production écrite en L2 (Silva, 2016). À notre connaissance, les deux modèles de production écrite élaborés en L2, les plus utilisés sont celui de Wang et Wen (2000) qui met l'accent sur les langues impliquées lors de l'interaction, et celui de Zimmermann, (2000) qui se focalise sur le processus d'écriture tout en mettant l'accent sur le sous processus de formulation (traduction des idées en mots), dont nous parlerons dans la section suivante.

2.1.3 Le modèle de Zimmermann (2000)

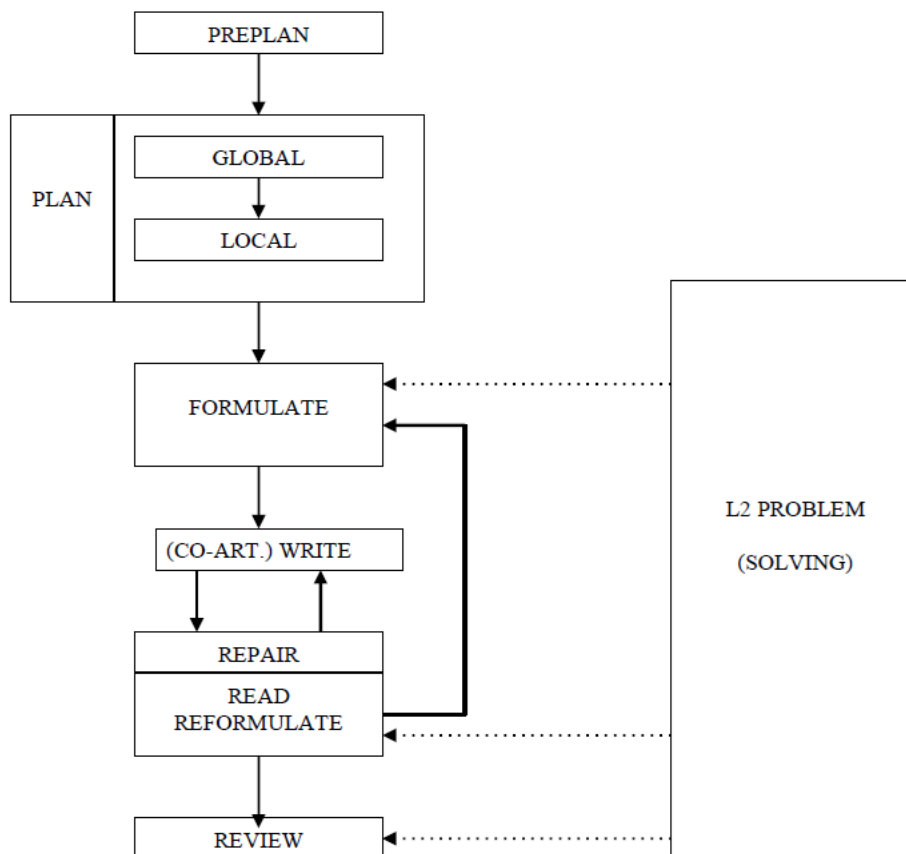
Le modèle de Zimmermann (2000) a été élaboré à la suite d'une étude faite auprès des étudiants universitaires (n = 52) qui ont rédigé des textes narratifs en L1 (l'allemand) et en L2 (l'anglais). La collecte des données de l'étude se fait par le biais du protocole de la réflexion à haute voix, suivi dans certains cas par des entretiens sur le processus d'écriture.

Zimmermann (2000) a présenté deux modèles liés aux processus rédactionnels en L2 : le modèle global suivi d'un autre modèle de formulation. Dans sa modélisation, Zimmermann (2000) se

focalise sur le processus de formulation, sans tenir compte des processus internes et externes de l'environnement de la tâche, ni de la mémoire à long terme, intégrés dans les modèles de Hayes et Flower (1980) et Kellogg (1996).

Le modèle global (voir Figure 2.3) place le processus de la formulation entre la planification et la révision. En effet, le scripteur peut faire une formulation pendant la planification et la garder pour plus tard. Lors de la révision, il peut ajuster la formulation déjà préparée en l'évaluant et ce, en apportant quelques modifications au besoin (Ivanova-Fournier, 2021). Il peut aller même jusqu'à la révision des aspects du plan global. À cet effet, l'acte de l'écriture suit un cheminement récursif.

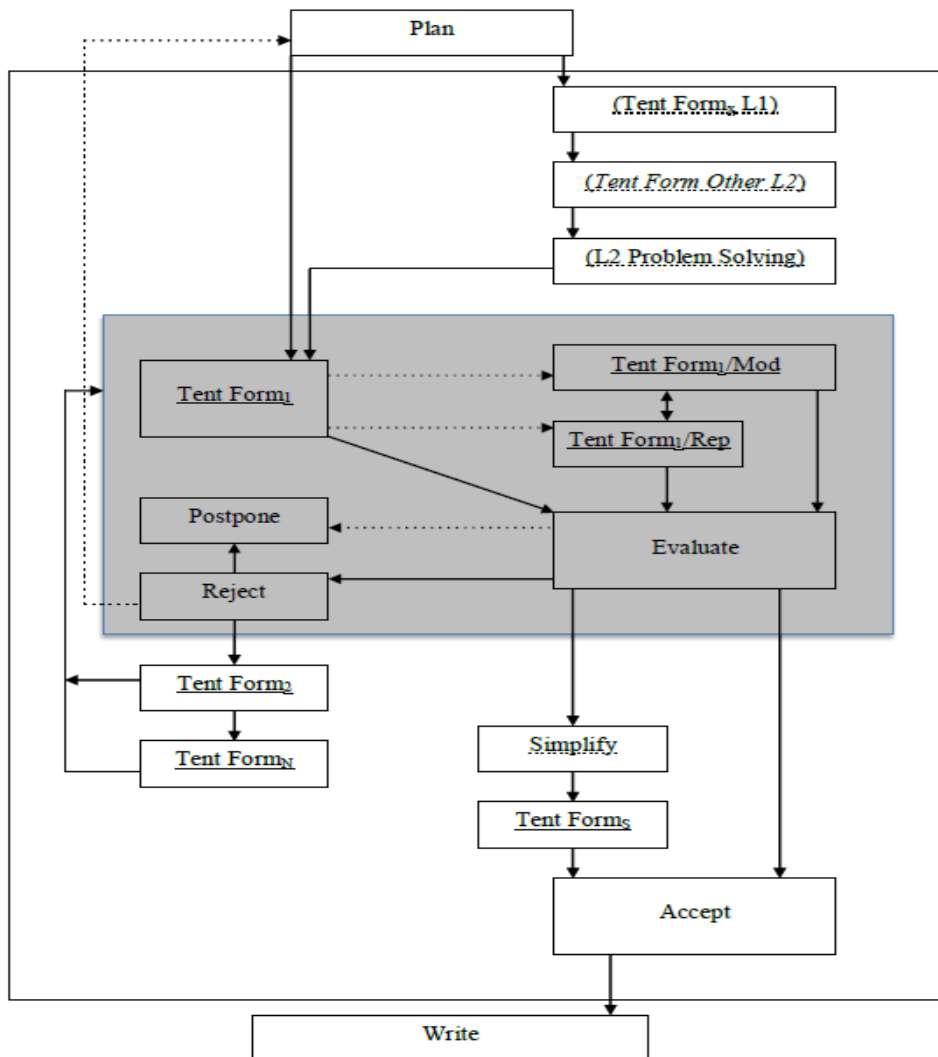
Figure 2.3 Modèle global de Zimmermann (2000; p. 85)



Dans ce modèle, Zimmermann (2000) a associé la résolution des problèmes linguistiques en L2 (*L2 problem solving*) avec les processus de formulation (*formulate, read, reformulate*) et la révision (*review*). Le modèle indique que les activités liées à la résolution des problèmes peuvent survenir à tout moment durant le processus rédactionnel (Ivanova-Fournier, 2021). Cela s'explique, selon Zimmermann (2000), par l'idée que l'écriture en L2 pose des problèmes linguistiques que le scripteur devrait les résoudre pour finir son travail (Barbier, 2003).

Pour souligner l'importance de processus de formulation lors d'une écriture en L2, Zimmermann (2000) a identifié les sous-processus mis en œuvre lors de la formulation tout en élaborant un autre modèle propre au processus de formulation en intégrant ainsi les problèmes linguistique (voir Figure 2.4). Le modèle de processus de formulation est composé d'un sous processus central (illustré en gris) et de sous processus périphériques, présentés tels qu'ils apparaissent dans le protocole observé chez les participants. Ce modèle contient les sous processus typiques, ceux qui sont les plus fréquents dans les données collectées dans cette étude (Zimmermann, 2000).

Figure 2.4 Modèle de processus de formulation de Zimmermann (2000, p. 86)



_____ = pre-text=(largely) L2-specific

En se basant sur ses données, Zimmermann (2000) a distingué les séquences les plus fréquentes des sous-processus qui conduisent à la formation des phrases ou des mots. On y retrouve :

1. Expression d'une tentative de formulation (*Tent Form1*), suivie d'une évaluation, puis d'une acceptation (ensuite la transcription des mots et la réparation ont eu lieu)
2. Première tentative de formulation qui est rapidement et légèrement modifiée (*Tent form1/Mod*) et/ou répétée (*Tent Form1/Rep*) avant d'être acceptée.
3. L'évaluation des tentatives aboutit le plus souvent à un rejet, une simplification ou à une mise en attente pour les traiter ultérieurement.
4. Les tentatives de formulations simplifiées (*Tent Form s*) sont souvent acceptées. Celles qui sont rejetées sont substituées par une ou plusieurs nouvelles tentatives (*Tent Form2*, *Tent FormN*) traitées par la séquence centrale (voir la longue flèche de retour dans figure 4.4).
5. Les tentatives de formulation en L2 (généralement les premières tentatives) peuvent être précédées de tentatives de formulation en L1, suivi de l'identification de problèmes en lien avec la L2, puis l'activation de les résoudre. Ces sous-processus sont présentés entre parenthèses dans le modèle en haut, car ils sont rares dans l'étude de Zimmermann (2000).

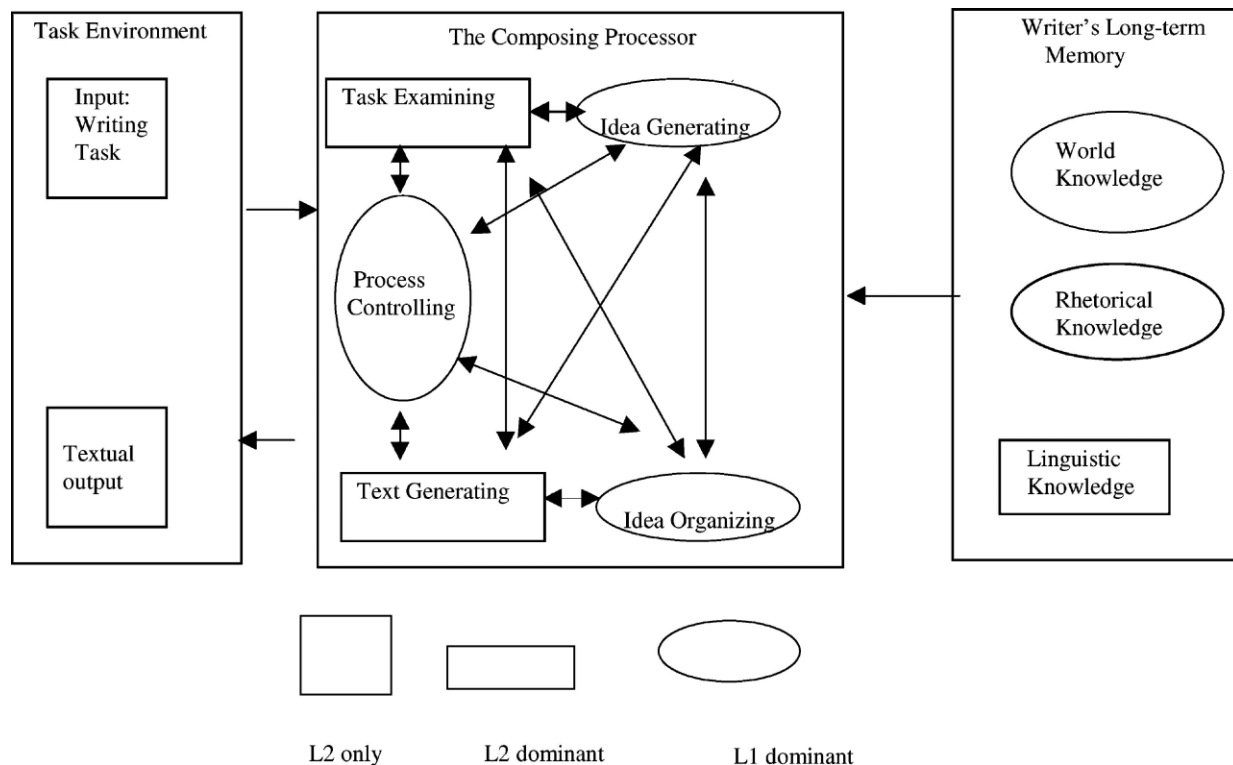
En bref, la modélisation de Zimmermann (2000) est une proposition de modèle qui, en mettant l'accent sur l'importance du processus de formulation en L2, souligne entre autres la complexité du processus d'écriture. Pour arriver à une forme acceptable, les scripteurs passent par diverses tentatives de formulation : le scripteur commence par suggérer une première forme, il l'évalue en la rejetant entièrement, seulement une partie ou en l'acceptant, il la reformule et la réévalue encore une fois, en l'acceptant ou en la rejetant et ainsi de suite (Zimmermann, 2000). Or, ces formulations sont dans certains cas, précédées par des formulations provisoires en L1. L'utilisation de cette langue (L1) vient pour « combler certaines déficiences en L2 » (Ivanova-Fournier, 2021, p. 6).

Le modèle de Zimmermann (2000), bien qu'il fasse l'objet d'une description détaillée du processus de formulation, n'a pas pris en considération l'implication de la L1 et de la L2 pendant le processus rédactionnel en L2. Toutefois, cet aspect est bien mis en avant dans le modèle de Wang et Wen (2002) que nous expliquons dans la section suivante.

2.1.4 Le modèle de Wang et Wen (2002)

S'inspirant du modèle élaboré par Hayes et Flower (1980), Wang et Wen (2002) ont développé un modèle de la production écrite en L2 mettant l'accent sur les langues impliquées dans les différents processus (voir Figure 2.5).

Figure 2.5 Modèle de production écrite de Wang et Wen (2002, p. 242)



Le modèle de Wang et Wen (2002) a été élaboré dans le cadre d'une étude faite auprès de 16 apprenants chinois de différents niveaux de compétence en L2 (intermédiaire et avancé). Ils ont été invités à faire deux tâches d'écriture en L2 (narrative et argumentative) en utilisant leur L1 (le chinois) et leur L2 (l'anglais) tout en suivant le protocole de la réflexion à haute voix. Ainsi, dans cette perspective, les chercheurs ont également exploré les choix linguistiques des apprenants en matière de langue d'expression et ce, dans chaque phase du processus (Barbier, 2003). Pour ce

faire, les chercheurs ont codé tout le protocole de la réflexion à haute voix pour calculer le nombre de mots de la L1 et de la L2 utilisés dans les différents processus.

À l'instar du modèle de Hayes et Flower (1980), ce modèle comporte trois parties qui sont l'environnement de la tâche, la mémoire à long terme et les processus de composition. Pour l'environnement de la tâche, il est similaire à celui présenté dans le modèle de Hayes et Flower (1980), c'est-à-dire qu'il fait référence aux consignes liées à la tâche et au texte déjà produit.

D'après les résultats de Wang et Wen (2002), l'environnement de la tâche est la seule partie qui exclue la L1. Autrement dit, les apprenants, à ce stade, n'ont pas recouru à leur L1. Ils ont utilisé seulement la L2 pendant leurs réflexions à haute voix. En ce qui concerne le processus de composition qui décrit les activités mentales des scripteurs pendant leur rédaction, il est alors subdivisé en cinq sous processus à savoir l'analyse de la tâche (*task examining*), la génération des idées (*idea generating*), l'organisation des idées (*idea organizing*), la génération du texte (*text generating*) et le processus de contrôle (*process controlling*). Ceux-ci fonctionnent d'une manière récursive, comme l'indique les flèches bidirectionnelles. À titre d'exemple, la génération et l'organisation des idées peuvent être fait soit pendant la planification, soit pendant la rédaction. L'analyse de la tâche peut avoir lieu avant ou pendant la rédaction. En effet, avant de commencer l'écriture, les scripteurs lisent bien les consignes et les exigences de la tâches à faire. Ils peuvent également y revenir, pendant la rédaction pour s'assurer qu'ils sont sur la bonne voie. Ils font ces allers-retours en faisant appel à la L1 et à la L2. Alors que la L1 est activée en prédominance dans la génération et l'organisation des idées, ainsi que le contrôle, la L2 était dominante dans l'examen de la tâche et la génération du texte.

En ce qui concerne la troisième partie à savoir la mémoire à long terme, elle correspond à celle définie par Hayes et Flower (1980). Les scripteurs, lors de l'exécution des tâches demandées, mobilisent leurs connaissances sur le monde (p.ex., information liée au sujet) et leurs connaissances rhétoriques (p.ex., informations liées à l'organisation des idées) tout en utilisant la L1. Toutefois, ils recourent à la L2 pour récupérer les différentes connaissances linguistiques (p.ex., des connaissances sémantiques et syntaxiques pour construire des phrases). Pour expliquer davantage,

les scripteurs se sont servis plus de leur L1 pendant la génération et l'organisation des idées. Comme il s'agit d'une écriture en L2, les connaissances sémantiques et syntaxiques sollicitées en mémoire à long terme concernent la L2, c'est pourquoi ils ont privilégié la L2 lors de la récupération de différentes connaissances linguistiques.

Ainsi, selon Wang et Wen (2002), la tâche d'écriture est une activité bilingue durant laquelle les apprenants disposent de deux langues, à savoir la L1 et la L2. De plus, l'étude de Wang et Wen (2002) montrent que les apprenants ont utilisé davantage leur L1 pendant la production des textes narratifs que de textes argumentatifs. Ainsi, notre préférence pour ce modèle s'explique par le fait que ces chercheurs ont spécifiquement pris en compte l'utilisation de la L1 pendant l'exécution de la tâche demandée, une caractéristique en parfaite adéquation avec le cadre de notre recherche.

Ces modèles proposés sont des exemples qui permettent d'expliquer les processus d'écriture en L1 et en L2. En ce qui concerne l'écriture en L1, le modèle de Hayes et Flower (1980) et celui de Kellogg (1996), en conceptualisant l'écriture comme un processus cognitif, ont souligné l'interaction et la récursivité de différents processus impliqués. Pour les modèles développés en contexte de L2, Zimmerman (2000) a accordé une importance particulière au sous-processus de la formulation, tandis que Wang et Wen (2002) ont mis l'accent sur les langues impliquées pendant le processus rédactionnel. Ensemble, ces différents modèles reflètent la complexité de la tâche d'écriture autant en L1 qu'en L2 (Mohsen, 2024).

2.1.5 Les défis de l'écriture en L2

La production écrite est une tâche laborieuse qui implique divers processus rédactionnel (Li, 2023; Mohsen, 2024; Xu et Qui, 2017). Écrire en L1 ou en L2 consiste généralement à mettre en œuvre des processus cognitifs récursifs, à savoir la planification, la traduction, la révision et le suivi (Kellogg, 1996; Xu et Qi, 2017; Kormos, 2023). Toutefois, la mise en œuvre de ces processus ne se fait pas de la même manière en écrivant en L1 et en L2 (Xu et Qi, 2017).

Pendant la planification d'une écriture en L1, les scripteurs experts peuvent normalement générer leurs idées d'une façon fluide et automatisée, étant donné qu'ils possèdent une certaine connaissance et compétence linguistique dans leur langue maternelle, leur permettant d'encoder leurs idées sans rencontrer des difficultés (Mohsen, 2024). Toutefois, les scripteurs en L2 peuvent être encombrés pendant la génération et la traduction des idées, et ce, à cause de leurs connaissances linguistiques insuffisantes dans l'écriture en L2 (Li, 2023). De ce fait, la récupération du lexique ainsi que l'encodage de leurs idées pourraient être lents et moins fluides, exigeant plus de ressources attentionnelles et menant ainsi à une charge cognitive supplémentaire (Kormos, 2023). En raison de cela, les scripteurs les moins expérimentés pourraient ne pas prêter suffisamment attention à d'autres processus, voire à les ignorer (Xu et Qi, 2017). Par exemple, certains scripteurs, pourraient consommer plus de temps et d'énergie cognitive dans la traduction de leurs idées que dans la planification de ce qu'ils veulent dire (Révész et al., 2017). De plus, en s'occupant de la récupération du lexique approprié, en formulant leurs idées ou en vérifiant l'orthographe, ils pourraient omettre la révision finale du travail (Mohsen, 2024).

À cet effet, Xu et Qi (2017) estiment qu'il existe un lien étroit entre la capacité à bien gérer les différents processus rédactionnels et la qualité des textes écrits. Généralement, les scripteurs en L1 possèdent suffisamment de compétence rédactionnelle leur permettant de « gérer consciemment les processus d'écriture » (Xu et Qi, 2017, p. 25, traduction libre), ce qui contribue à l'écriture des textes de bonne qualité. En revanche, ceux qui écrivent en L2 et ayant un niveau faible ou intermédiaire, pourraient subir une charge cognitive et ce, à cause de la difficulté à gérer efficacement les différents processus, ce qui contribue souvent à écrire des textes moins bonnes (Ivanova-Fournier, 2021). Cependant, avec un niveau plus avancé où les compétences rédactionnelles en L2 s'améliorent et se développent davantage, les apprenants experts arrivent à bien gérer les différents processus d'écriture, ce qui réduit la charge de la mémoire de travail (Li, 2023). Ainsi, durant la révision globale des textes, les scripteurs les plus expérimentés se focalisent davantage sur la révision du discours plutôt que sur la révision linguistique, contrairement aux scripteurs les moins expérimentés qui pourraient passer énormément du temps à corriger les fautes

d'orthographe et de grammaire sans tenir compte du contenu (par exemple l'organisation et la cohérence des idées) (Mohsen, 2024).

En bref, l'écriture en L2 demande plus de ressources cognitives afin de réussir la tâche demandée. Étant donné l'exigence de cette tâche sur le plan cognitif (Kormos, 2023), divers chercheurs ont essayé d'alléger la complexité de l'écriture dans les classes de L2 en intégrant l'approche de l'ÉC que nous aborderons dans la section suivante.

2.2 Écriture collaborative en L2

L'ÉC a suscité un grand intérêt en contexte de L2 (Zhang et al, 2021). Elle favorise non seulement la réussite de la tâche et le développement langagier (Storch, 2019) mais aussi dans certains cas, la production des textes plus précis que ceux rédigés individuellement (Storch, 2005; Dobao, 2012). Dans cette section, nous aborderons en premier temps, le concept de l'ÉC (2.2.1) en présentant les bases théoriques sous-tendant l'ÉC (2.2.2) ainsi que des études ayant observé les effets de l'écriture collaborative sur la qualité des écrits en L2 (2.2.3).

2.2.1 Définition de l'écriture collaborative

L'ÉC consiste en la rédaction d'un texte par deux personnes ou plus et pendant laquelle les rédacteurs sont impliqués dans tous les processus de l'écriture, partageant ainsi la responsabilité de la production d'un texte (Storch, 2019).

L'ÉC est parfois confondue avec l'écriture coopérative, étant toutes les deux des activités qui mènent à la production d'un seul texte par un équipe. Cependant, leurs processus diffèrent l'un de l'autre ; en effet, l'écriture coopérative est une activité qui renvoie à un travail d'équipe impliquant une répartition des tâches où chaque contributeur assume une tâche individuelle (Storch, 2019) alors que pendant l'ÉC, les co-rédacteurs partagent un sentiment de responsabilité et de propriété pour l'ensemble du travail (Storch, 2013). Ainsi, durant l'ÉC, les rédacteurs partagent la prise de décision, échangent des idées et des rétroactions où les scripteurs pourraient discuter et corriger

leurs erreurs, ce qui contribue à la production des textes moins erronés que ceux écrits individuellement (Dobao, 2012; Wigglesworth et Storch, 2009; Mc Donought et al, 2019).

Cette collaboration s'étend sur tout le processus de rédaction (Planification, mise en texte et révision) (Lindberg et al., 2022).

2.2.2 Assises théoriques de l'ÉC

L'ÉC repose principalement sur la théorie socioculturelle de Vygotsky (1978) (Zhang *et al.*, 2021 ; Zhang et Plonsky, 2020 ; Storch, 2019), qui postule que l'apprentissage des langues se déroule dans un contexte social, principalement par le biais d'interactions avec les pairs (Li et Zhang, 2023). Or, ces interactions offrent aux apprenants l'opportunité de verbaliser leurs pensées et de discuter certains problèmes linguistiques auxquels ils sont confrontés (Zabihi et Bayan, 2020). De ce fait, ils pourraient partager des idées et les négocier, ce qui les rend aptes à construire de nouvelles connaissances (Storch, 2011). Nous parlons ainsi du dialogue collaboratif, où les apprenants s'engagent dans une conversation sur la langue, sur la résolution des problèmes linguistiques et sur la négociation du sens (Carver et Kim, 2020). En collaborant, les apprenants peuvent bénéficier d'un soutien structuré et adapté, connu sous le nom d'échafaudage (Li et Kim, 2016; Mozaffari, 2017; Storch et Aldosari, 2010; Zulfikar et Aulia, 2020). Le processus d'échafaudage lors de l'ÉC permet à un scripteur d'effectuer une tâche ou à résoudre un problème avec l'aide d'un autre pair. Le membre expert pourrait proposer de l'assistance à un novice selon ses besoins. À titre d'exemple, il peut l'aider à faire des corrections ou lui expliquer les exigences de la tâche à faire (Swain et Lapkin, 2010). Cela contribue de manière significative au développement du langage des pairs et spécifiquement en ÉC et ce, par le biais des discussions d'idées, de choix de mots et de mécanismes (Zulfikar et Aulia, 2020). À cet égard, chacun peut jouer le rôle d'expert et de novice, permettant ainsi un soutien mutuel, leur permettant d'atteindre un niveau de performance qui transcende leurs compétences individuelles (Zulfikar et Aulia, 2020).

Par ailleurs, les interactions entre les pairs au sein des activités d'ÉC créent un environnement propice aux apprenants pour mettre en commun leurs connaissances afin d'exécuter la tâche d'ÉC,

ce qui rejoint certains principes associés à l'hypothèse de *pushed output* de Swain (1993,1998, 2005), selon laquelle, une production en L2 (orale ou écrite) pourrait être exposée à une rétroaction. En négociant le sens ou en résolvant certains problèmes linguistiques liée à cette production, l'apprenant aurait alors l'opportunité de reformuler son message pour reproduire un énoncé plus précis et plus compréhensible, ce qui peut contribuer au développement de la L2 (p.ex., Li et Zhang, 2023; McDonough et al., 2022). En effet, Swain (2005) affirme que l'acquisition d'une langue nécessite non seulement de l'input compréhensible mais surtout de *pushed output* à travers lequel l'apprenant comprend ses lacunes et ses problèmes linguistiques et devient plus conscient et plus attentif. De plus, le *pushed output* l'aide à utiliser la langue d'une façon fluide et automatique.

En somme, l'ÉC se base essentiellement sur ces théories de l'apprentissage d'une L2, qui soutiennent les avantages des interactions entre les pairs et les considèrent comme la pierre angulaire pour la réussite de cette tâche, voire pour l'apprentissage d'une L2 (Dobao, 2012). À cet effet, diverses études se sont penchées sur l'étude de l'ÉC, en explorant ainsi son effet sur la qualité des écrits en L2.

2.2.3 Les effets de l'ÉC sur la qualité des écrits en L2

De nombreuses études ont souligné certains effets positifs liés à l'utilisation de l'ÉC et ce, en examinant notamment son impact sur la qualité des textes produits (voir p.ex., Zabihi et al, 2013; McDonough et al., 2018; Pham, 2021; Villarreal et Gil-Sarratea, 2020). Pour ce faire, ces études ont comparé les travaux d'apprenants rédigés individuellement avec ceux réalisés en groupe. Il ressort que l'ÉC a contribué dans certains cas à une meilleure qualité des textes en termes de fluidité, précision et complexité.

Certaines études se sont intéressées à la fluidité, qui fait référence à la longueur du texte (Storch, 2005). L'étude de Zabihi et al, (2013), visait à déterminer l'impact de l'ÉC sur la qualité des écrits et ce, en comparant les textes écrits individuellement avec ceux écrits en collaboration. Les résultats /ont révélé que les textes écrits individuellement sont plus longs que ceux écrits en collaboration. Dans le même ordre d'idée, Villarreal et Gil-Sarratea (2020) ont mené une étude afin de vérifier si

l'ÉC pourrait améliorer la qualité des textes écrits, en terme de fluidité, précision et complexité. Leurs résultats ont démontré aussi que les textes écrits en collaboration sont plus courts que ceux écrits individuellement. Contrairement aux recherches précédentes, les résultats de l'étude de Pham (2021) ont montré que l'ÉC a permis aux apprenants d'écrire des textes plus longs que ceux écrits individuellement. La chercheuse a mesuré l'effet de l'ÉC sur la fluidité, en effectuant des pré-tests et des post-tests pour deux groupes : un groupe témoin qui a rédigé des essais individuellement et un groupe expérimental qui a rédigé des textes en collaboration et individuellement. Les résultats des pré-tests et des post-tests ont montré bel et bien que l'activité de l'ÉC a amélioré la fluidité des textes écrits individuellement et en collaboration. Ces résultats s'alignent avec ceux obtenus par Stell (2018). Dans une étude qui visait à comparer les textes écrits individuellement avec ceux en binôme en termes de fluidité, précision et complexité, les résultats ont démontré que les apprenants qui ont travaillé en binôme ont obtenu de meilleurs résultats en termes de fluidité. Ainsi, les études de Pham (2021) et de Stell (2018) mettent en lumière l'importance des activités d'ÉC sur l'amélioration des compétences rédactionnelles des apprenants, notamment en fluidité.

En ce qui concerne la précision, qui se définit comme étant la capacité de l'apprenant à rédiger un texte avec un minimum d'erreur (Kuiken et Housen, 2009), certaines études ont trouvé un effet positif de l'ÉC sur la précision des textes. L'étude de Zabihi et al (2013) a montré que les textes écrits par les groupes sont les plus précis, grammaticalement, par rapport à ceux écrits individuellement. Ce résultat corrobore celui de McDonough et al. (2018) où les chercheurs ont comparé les textes rédigés sous trois conditions d'écriture : un groupe a effectué la tâche individuellement, tandis qu'un autre groupe a collaboré pour générer des idées et prendre des notes (étape de planification), mais l'écriture finale s'est faite individuellement. Le troisième groupe a travaillé en collaboration pendant tout le processus d'écriture, produisant ainsi un seul texte. L'analyse des textes en termes de précision et de complexité seulement a révélé que les textes qui étaient écrits en collaboration étaient plus précis que ceux écrits sans collaboration. Autrement dit, le groupe qui s'est impliqué dans une écriture collaborative pendant tout le processus, a commis moins d'erreurs grammaticales par rapport aux deux autres groupes. Ce résultat corrobore ceux de de Stell (2018) et Villarreal et Gil-Sarratea (2020), dans lesquelles les apprenants qui ont écrit en

collaboration ont obtenu des textes plus précis, avec moins d'erreurs que ceux écrits d'une façon individuelle.

Quant à la complexité, qui renvoie à la compétence des apprenants à employer divers items lexicaux et structures linguistique dans la langue cible (Housen et al., 2012), les études ayant ciblé cet aspect ont obtenu des résultats mitigés. Alors que dans l'étude de Villarreal et Gil-Sarratea, (2020), les apprenants travaillant en collaboration ont pu rédiger des textes plus complexes sur le plan lexical et grammatical que ceux travaillant individuellement, dans d'autres études (p.ex. Zabihi et al, 2013; Stell, 2018 et McDonough et al, 2018), l'ÉC n'a eu aucun effet sur la complexité des textes écrits en collaboration. McDonough et al, (2018), qui ont observé que les textes écrits en collaboration contenaient moins de propositions subordonnées que ceux écrits individuellement, ont mentionné que ce résultat pourrait être dû à l'insuffisance des ressources linguistiques et attentionnelles des apprenants pour se concentrer à la fois sur la subordination et sur la précision.

En résumé, les études (Zabihi et al, 2013; Stell, 2018; McDonough et al., 2018; Pham, 2021; Villarreal et Gil-Sarratea, 2020) ont démontré que l'ÉC a un effet positif sur les textes écrits en collaboration. Par le biais d'une comparaison entre ceux-ci et les textes écrits individuellement, il se montre que l'ÉC pourrait mener à l'obtention des textes plus fluides (Stell, 2018; Pham, 2021), plus précis grammaticalement (Zabihi et al, 2013; McDonought et al, 2018; Stell, 2018; Villarreal et Gil-Sarratea, 2020) et plus complexes syntaxiquement (Villarreal et Gil-Sarratea, 2020). Toutefois, parmi ces études il y a quelques-unes (voir, p. exemple., Zabihi et al., 2013 ; Villarreal et Gil-Sarratea, 2020) pour lesquels les résultats ont démontré que l'écriture individuelle a influencé positivement la fluidité des textes.

De ce fait, ces résultats ont montré, de façon générale, que la pratique de l'ÉC, qui encourage les pairs à partager leurs idées, à mettre en commun leurs ressources linguistiques, ainsi à s'impliquer dans des rétroactions entre pairs (Zabihi et Bayan, 2020) est un choix pouvant aider les apprenants à écrire des textes de meilleures qualités et ce, en termes de fluidité, précision et complexité (Pham, 2021; Zabihi et Bayan, 2013). Cela dit, lorsque les apprenants partagent plus qu'une langue, notamment la langue première (L1) lors de l'ÉC, se pose la question cruciale de la langue dans

laquelle les apprenants pourraient interagir (Zhang, 2021), ainsi que l'effet de la L1 sur la qualité des textes.

2.3 L'utilisation de la L1 lors de l'ÉC

Étant donné la complexité du processus d'écriture en L2, les apprenants partageant une L1 peuvent exploiter cette ressource pour faciliter le processus d'écriture (Wei et al., 2020), voire l'apprentissage de la L2 (Swain et Lapkin, 2000; Armand, 2012; DiCamilla et Antón, 2012; Wei et al., 2020). À cet effet, de nombreuses recherches se sont penchées sur l'exploration des fonctions remplies par la L1 pendant le processus d'ÉC en L2 ainsi que son effet sur les textes écrits. Dans ce qui suit, nous exposons en premier temps les études empiriques s'étant intéressées à mesurer les effets de l'utilisation de la L1 lors du processus d'ÉC (2.3.1). En deuxième temps, nous parlons de son effet sur la qualité des produits (2.3.2)

2.3.1 Les effets de l'utilisation de la L1 sur le processus d'écriture

Plusieurs études se sont penchées sur les différentes manières dont la L1 peut être mobilisée par les apprenants en explorant ses effets potentiels sur le processus d'ÉC, dont celles de (Xu et Fan, 2021; Storch et Aldosari, 2010; Dicamilla et Anton, 2012; Zhang et Crawford, 2022).

À cet effet, Storch et Aldosari (2010) ont mené leur étude dans le but d'étudier la quantité et les utilisations de la L1 par des étudiants saoudiens ($n = 36$) qui appartiennent à des classes d'anglais langue étrangère. Les participants, ayant différents niveaux de compétence, ont travaillé en dyade sur trois tâches différentes (composition, révision du texte et série d'images) sur une période de trois semaines, effectuant une tâche chaque semaine et ce, en utilisant la L2 (l'anglais) avec la possibilité d'utiliser leur L1 (l'arabe) pendant leurs interactions orales. L'analyse de leurs interactions a révélé que la L1 est utilisée principalement pour la gestion des tâches (45 % de tous les tours de L1). Les étudiants se sont également servis de la L1 pour diverses autres fins, notamment la génération des idées, la délibération sur le vocabulaire, la grammaire et la mécanique. Les résultats de cette étude indiquent que l'utilisation de la L1 diffèrait entre les dyades, selon leurs compétences en L2. Les dyades les plus compétentes en L2 ont peu utilisé la L1, contrairement à

ceux qui sont moins compétents où leur utilisation de la L1 était fréquente. Il apparaît donc essentiel de ne pas priver les apprenants de cette ressource importante car leur utilisation de la langue maternelle est consciente. Ils recourent à leur L1 qu'au besoin (Storch et Aldosari, 2010).

Outre les diverses utilisations de la L1 déjà évoquées, le recours à cette langue peut également contribuer à la production de plus de LRE correctement résolus, comme l'a révélé l'étude de Zhang et Crawford (2022), qui a exploré l'effet de l'utilisation de la L1 et de la L2 sur les LREs pendant deux tâches d'ÉC. Cette étude a été faite auprès des apprenants universitaires (n= 70) de niveau intermédiaire en anglais L2 ayant le chinois comme L1. Les participants sont séparés en deux groupes (G1 et G2). Chaque groupe s'est mis par la suite en dyade, c'est-à-dire le G1 contient 18 dyades et le G2 contient 17 dyades. Chaque dyade a exécuté deux tâches d'écriture argumentative en collaboration en interagissant exclusivement en L1 ou en L2. Pendant la première semaine, le G1 a fait une tâche d'écriture en utilisant la L1, alors que le G2 avait la consigne de n'interagir que dans la langue cible. La semaine suivante, les groupes ont fait une autre tâche d'écriture en inversant les conditions linguistiques (le G1 utilisant la L2 et le G2 utilisant la L1). Après avoir enregistré les interactions et codé les LREs, il a été observé que dans la condition où les apprenants ont utilisé la L1 pendant les interactions, ils ont produit plus de LRE lexicales et ont réussi à mieux résoudre les problèmes linguistiques liés au lexique (choisir le bon mot, choisir entre deux synonymes) et à la mécanique. Cela met en évidence, le rôle que joue l'utilisation de la L1 dans un contexte en L2, particulièrement en ce qui concerne la production et la résolution efficace des LREs.

De son côté, Dicamilla et Anton (2012) ont examiné les fonctions possibles de l'utilisation de la L1 lors d'une tâche d'ÉC. Les participants à cette étude (n=22) sont des étudiants universitaires provenant de deux classes différents (1^{er} année et 4^{er} année) et ayant différentes compétences linguistiques en L2 (niveau débutant et niveau avancé). Chaque classe est divisée en dyade afin d'écrire un texte en collaboration en L2 (l'espagnol). Aucune instruction n'était offerte concernant le choix de la langue d'interaction. Autrement dit, les apprenants pouvaient utiliser leur L1 (l'anglais) et leur L2 (l'anglais). Les interactions des apprenants ont été codées pour déterminer

les fonctions de la L1. Les résultats ont montré que bien que les dyades de deux groupes se sont servies de leur L1 pour discuter le contenu et résoudre les problèmes linguistiques liées à la tâche, les dyades de niveau avancé ont très peu utilisé la L1 que ceux de niveau débutant.

Quant à l'étude de Xu et Fan (2021), elle vise à explorer l'effet de la complexité des tâches sur l'utilisation de la L1, ainsi que les fonctions remplies par cette langue. À cet effet, 48 apprenants provenant de deux classes différentes, et ayant des niveaux de compétences différents en L2, sont invités à écrire en dyade deux textes narratifs, issus de deux séries d'images ayant deux niveaux de complexité différents (simple et complexe). Les apprenants ont été divisés en deux groupes selon leur niveau de compétence en L2 (faible compétence et forte compétence). Ensuite, les apprenants de chaque groupe ont été divisés également en deux et se mettent en dyade. Lorsque la première moitié de chaque groupe (faible et fort) ont réalisé la tâche simple, la deuxième moitié ont fait la tâche complexe. Lorsqu'ils ont terminé, l'ordre est inversé. Avant de commencer les deux tâches, tous les apprenants ont été encouragés à utiliser leur L2 (l'anglais) pendant les interactions, mais ils pourraient recourir à leur L1 (le mandarin) s'ils pensaient que cela les aiderait à accomplir les deux tâches. La transcription des interactions a montré que les apprenants ont utilisé leur L1 plus lorsqu'ils ont travaillé sur la tâche complexe. De plus, le groupe des moins compétents ont utilisé la L1 plus que ceux les plus compétents. Les deux groupes se sont servis de leur L1 pour la conversation métacognitive et pour la recherche du vocabulaire avec des pourcentages différents pour chaque niveau et pour chaque tâche. Xu et Fan (2021) ont mentionné que même si les apprenants sont autorisés à utiliser leur L1 pendant les interactions, ils ne se sont pas trop reposés sur cette langue, un phénomène qui est observable aussi dans l'étude de Storch et Aldosari (2010).

À la lumière de ces études, la L1 utilisée en contexte d'ÉC a rempli diverses fonctions parmi lesquelles la plus marquante était la délibération sur le vocabulaire. Ce résultat était attendu, étant donné que dans les tâches d'ÉC centrées sur le sens, la fonction la plus répandue de la L1 est la discussion du vocabulaire de la L2 (Xu et Fan, 2021). De ce fait, une utilisation judicieuse et équilibrée de la L1 peut en faire un outil de facilitation qui permet aux apprenants d'analyser la L2 et de produire un travail de meilleure qualité par rapport au fait de se limiter exclusivement à la L2

(Tsagari et Giannikas, 2018). C'est de cet effet de l'utilisation de la L1 sur la qualité des textes dont il sera question dans ce qui suit.

2.3.2 Les effets de l'utilisation de la L1 sur la qualité des textes écrits

En plus d'examiner les effets de l'utilisation de la L1 pendant le processus d'écriture, l'intérêt porté à la L1 se concentre également sur l'exploration de l'impact de cette langue sur la qualité des textes écrits (p.ex., Zhang, 2018, 2021; Koizumi, 2022; Ahmadian et al., 2016; Couyavah et Zuniga, 2022). En d'autres termes, ces études ont mesuré l'impact de la L1 sur quelques aspects notamment la fluidité, la précision, la complexité ainsi que la qualité globale.

L'étude de Zhang (2018) a souligné l'impact que joue la L1 sur la qualité des textes écrits en L2, notamment en fluidité, précision, complexité et qualité globale. Il convient de noter que nous présentons cette étude avec une granularité plus fine car la chercheuse a utilisé une variété des mesures et ce, pour chaque variable, ce qui ne pas le cas pour les autres études.

En ce qui concerne la fluidité, elle est mesurée par le nombre total de mot et le nombre de mot produit par minute. Pour la précision, trois mesures ont été utilisées à savoir, le nombre de proposition sans erreur, le nombre d'unité T sans erreurs et le nombre d'erreurs par 100 mots. Quant à la complexité syntaxique, elle est mesurée par la longueur moyenne des propositions, la longueur moyenne des unités T et le nombre de propositions par unité T. La complexité lexicale est mesurée par le type-token ratio. Finalement, la qualité globale des textes a été évalué en se basant sur trois aspects, notamment le contenu, l'utilisation de la langue et l'organisation. Cette étude a été effectué auprès des apprenants de niveau intermédiaire d'anglais L2 ($n = 70$) qui, travaillant en dyade, ont réalisé deux tâches d'ÉC (essais argumentatifs) s'étendant sur deux semaines. Les dyades ont été divisés en deux groupes selon deux conditions expérimentales. Le premier est invité à interagir uniquement en chinois (L1, mais les participants étaient autorisés à utiliser l'anglais (L2) pour répéter les mots ou phrases qu'ils envisageaient les mettre dans le texte. Le deuxième groupe était invité à interagir uniquement en anglais (L2). Pendant la semaine suivante (deuxième tâche), les groupes ont changé la langue d'interaction, c'est-à-dire que le

Groupe 1 a interagit en L2 et le Groupe 2, en L1. Pour s'assurer que les apprenants respectaient leurs conditions expérimentales, notamment la langue d'interaction, la chercheuse a circulé dans la salle tout au long de la rédaction et d'après les notes d'observations, les exigences de la tâche ont bien été respectées. Les textes ont été analysés en termes de fluidité, précision, complexité et qualité globale. Les résultats ont montré que la langue des interactions a influencé la complexité syntaxique des textes ; en effet, les apprenants qui ont interagis en L1 ont développé des clauses plus longues que ceux interagissant en L2. Cependant, aucun effet significatif a été remarqué pour les autres mesures. Zhang (2018) a attribué cet effet mesurable de la complexité à l'utilisation de la L1 qui a servi comme un outil de médiation, permettant ainsi aux apprenants de retrouver des caractéristiques linguistiques plus complexes que ceux utilisant uniquement la L2.

S'ajoutant à cela, les caractéristiques linguistiques déjà abordés dans l'étude de Zhang (2018) ont été étudiées en profondeur dans un article subséquent par la même autrice (Zhang, 2021), où la chercheuse a examiné l'impact de l'interaction en L1 et en L2 sur les traits lexico grammaticaux dans les textes écrits. Zhang (2021) a mesuré et a comparé les traits lexico grammaticaux en termes de caractéristique lexicale (longueur des mots), caractéristiques phrastiques (phrase prépositionnelle, nominalisation), caractéristique des propositions (conjonction de coordination) et caractéristique intermédiaire (proposition relative, verbe à la voix passive) dans les textes écrits par des apprenants de niveau intermédiaire d'anglais L2 ($n=70$). Les résultats ont montré que l'interaction dans la L1 facilite la production de caractéristiques lexicales et phrastiques qui relèvent de la complexité. Zhang (2021) a signalé que ces résultats pourraient être dû au fait que « l'interaction en L1 est propice à la production de traits typiques de l'écriture académique » (p. 13 ; traduction libre).

Koizumi (2022) a entrepris une étude similaire dans le but d'étudier l'effet de l'utilisation de la langue maternelle (japonaise) sur le processus de l'ÉC. Cette étude a été effectuée auprès des étudiants universitaires ($n = 50$) ayant un niveau intermédiaire en L2. En paires, les participants ont exécuté une tâche narrative basée sur des images pour créer une histoire. Dans un premier temps, toutes les paires ont mis une série d'images en bon ordre, en interagissant uniquement en

anglais. Dans un deuxième temps, un premier groupe a rédigé l'histoire en utilisant la L2 (anglais), tandis que le deuxième groupe avait la possibilité de recourir à leur L1 (japonais) au besoin. Les textes ont été analysés quantitativement, en termes de fluidité, précision, complexité et qualité globale. La fluidité a été mesurée par le nombre total de mots. En ce qui concerne la précision, deux mesures ont été utilisées, à savoir le nombre d'erreur par mot et la proportion des unités T sans erreur par rapport au nombre total d'unités T. La complexité syntaxique a été mesurée par la longueur moyenne des propositions, la longueur moyenne des unités T et le nombre de proposition par T. La complexité lexicale est mesurée par le type-token ratio. Pour ce qui est de la qualité globale, elle a été évaluée par l'accomplissement des tâches, le développement des idées et la cohésion. Les résultats n'ont révélé aucune différence significative entre les textes de deux groupes. Koizumi (2022) a signalé que la relation entre l'utilisation de la L1 et la qualité des textes pourrait être influencée par d'autres variables telles que le type de la tâche et le niveau de compétence des apprenants. Autrement dit, si la tâche proposée n'a pas été une tâche narrative (par exemple une tâche argumentative) et si le niveau de compétence a été différent (par exemple le niveau avancé), les résultats auraient pu révéler des différences significatives entre les textes de deux groupes.

D'un autre côté, Ahmadian et al. (2016) ont tenté de vérifier quels aspects de l'écriture, en lien avec la qualité globale, peuvent s'améliorer en utilisant la L1 dans le processus d'ÉC. L'évaluation des textes s'est faite en termes d'organisation, cohérence, structure, vocabulaire et mécanique. Pour ce faire, deux groupes d'apprenants de niveau intermédiaire en anglais L2 ($n=36$) ont été invités à rédiger des paragraphes argumentatifs en collaboration. Le premier groupe a été autorisé à utiliser le persan (L1), alors que le deuxième groupe a été limité à l'utilisation de l'anglais (LE). Les écrits ont été analysés quantitativement en s'appuyant sur les divers aspects de la qualité globale mentionnés précédemment (l'organisation, le développement, la cohérence, la structure, le vocabulaire et la mécanique). Les résultats ont montré que l'utilisation de la L1 a eu un effet significatif positif sur l'évaluation de ces différents aspects, à l'exception du vocabulaire.

L'idée d'explorer l'effet de l'utilisation de la L1 sur la qualité des textes écrits en termes de qualité globale a aussi été approfondie dans l'étude de Couyavah et Zuniga (2022). Les chercheurs ont

mené cette étude afin de déterminer tout d'abord, l'effet d'une posture plurilingue et monolingue lors d'une tâche d'ÉC sur l'expérience émotionnelle des apprenants, et ils ont aussi exploré comment cette expérience a influencé la qualité des textes écrits. À ces fins, 39 apprenants de niveau intermédiaire en français ont été répartis en deux groupes (Groupe A et Groupe B). Dans chaque groupe, les participants ont été divisés en dyade et ont écrit deux textes argumentatifs portant sur deux thèmes différents, selon deux conditions linguistiques : une première fois en utilisant seulement la langue cible (le français) (condition avec contrainte linguistique) et la deuxième fois, ils ont eu la liberté d'interagir dans n'importe quelle langue de leur répertoire linguistique (condition sans contrainte linguistique), les apprenants étant multilingues avec, ayant le créole comme L1 mais parlant aussi d'autres langues. Les chercheurs ont utilisé un devis croisé pour que chaque dyade soit exposée aux deux conditions linguistiques. Les textes ont été évalués selon une rubrique contenant cinq aspects (le contenu, l'organisation des idées, la grammaire, le vocabulaire, et la mécanique). Pour s'assurer que toutes les dyades ont respecté leur condition linguistique, leurs interactions ont été enregistrées et les chercheurs ont vérifié que les conditions linguistiques sont généralement respectées. Les résultats ont révélé que l'utilisation de la L1 a provoqué des émotions positives chez les apprenants tandis que la L2 a été une source d'émotion négatives. De plus, les dyades travaillant dans la condition sans contrainte linguistique, autrement dit, ceux qui ont pu utiliser la L1 lors d'interaction, ont obtenu des meilleurs scores en termes de contenu, organisation, grammaire et score total. Ainsi, les textes qui ont été écrits par des apprenants qui ont ressenti des émotions positives ou mixtes (intérêt-irritation-stress-satisfaction) lors de l'ÉC ont obtenu un score plus élevé que ceux écrits par des apprenants qui ont ressenti des sentiments négatifs ou transformés (Stress-satisfaction / stress-détente). Les chercheurs ont attribué ces résultats à l'importance des émotions dans un contexte d'apprentissage en L2. Étant donné que l'utilisation de la L1 lors d'interaction a déclenché des émotions positives pour les apprenants, ce qui les a aidés à écrire des textes de meilleure qualité, les chercheurs ont conclu qu'il serait pertinent pour les enseignants d'adopter une approche plurilingue dans un contexte en L2.

2.3.2.1 Explication possible des résultats mitigés

Les écrits recensés précédemment ont exploré l'impact de l'interaction en L1 pendant l'ÉC sur la qualité des textes écrits. Pour ce faire, les chercheurs ont comparé les textes qui ont été écrits sous deux conditions linguistiques : une première condition où les apprenants ont utilisé leur L1 pendant l'interaction, et une deuxième où ils ont interagi uniquement en langue cible. Ainsi, leurs résultats ont montré une certaine divergence. En effet, dans certains cas, l'utilisation de la L1 a contribué à l'écriture des textes plus complexes (Zhang, 2018) et ayant une meilleure qualité globale (Ahmadian et al, 2016; Couyavah et Zuniga, 2022), alors que dans d'autres cas, elle n'a pas eu d'effet sur aucun aspect Koizumi (2022). Il semble alors que l'utilisation de la L1 lors de l'ÉC ne mène pas toujours à produire des textes avec de meilleure qualité en termes de fluidité, précision, complexité et qualité globale. Cette divergence pourrait être dû à divers facteurs, dont des choix méthodologiques. En effet, les études présentées ont toutes adopté des devis quasi expérimentaux, mais leur mise en œuvre différait. Dans ce qui suit, nous allons exposer les devis utilisés dans ces études, ce qui nous permet de visualiser les différences entre les choix méthodologiques de ces recherches.

Ahmadian et al. (2016) et Koizumi (2022) ont adopté un devis qui exposait les apprenants à une seule condition linguistique (L1 ou L2). Plus précisément, les participants ont effectué une seule tâche en interagissant en L2 ou en ayant la possibilité d'utiliser la L1. À cet effet, chaque groupe n'a pas eu la chance de se comparer à lui-même (en effectuant la tâche sous deux conditions linguistiques différentes) mais il s'est comparé seulement à un autre groupe ; cela peut être problématique méthodologiquement, car les résultats pourraient être influencés par d'autres facteurs tels que le niveau de compétence des groupes.

Toutefois, Zhang (2018) et Couyavah et Zuniga (2022) ont opté pour une méthodologie qui consiste à exposer les apprenants à deux conditions linguistiques c'est-à-dire, chaque groupe a réalisé deux tâches différentes sous deux conditions différentes. Autrement dit, les chercheurs ont appliqué le contrebalancement des tâches et des conditions linguistiques par groupe et non pas par dyade, ce qui permet de contrôler l'effet de la tâche et l'effet de la condition linguistique.

Ainsi, vu le nombre limité des études qui ont étudié les effets de la L1 sur la qualité des écrits, ainsi que leurs approches méthodologiques différentes, nous avons mené cette étude qui vise à explorer les effets possibles de la L1 sur la qualité des productions, en adoptant l'approche méthodologique de Zhang (2018) et de Couyavah et Zuniga (2022), en contrebalançant les tâches et les conditions linguistiques au niveau de chaque dyade. Cela permet non seulement de limiter les facteurs qui pourraient intervenir tels que l'influence de la tâche et le niveau des compétences des groupes, mais aussi de contrôler l'ordre de présentation de chaque tâche. De surcroît, notre étude se distingue par la langue cible choisie (le français) qui n'était pas prise en compte dans les autres études, ainsi que par le type de tâche retenu, à savoir une tâche narrative, alors que les autres recherches ont choisi des tâches argumentatives, à part Koizumi (2000).

Notre recherche étudiera donc la question suivante :

Quels sont les effets de l'utilisation de la L1 et de la L2 pendant l'interaction d'apprenants lors d'une tâche d'écriture collaborative sur la qualité des textes coconstruits par des apprenants FLS, en termes de fluidité, précision, complexité et qualité globale ?

La présentation des aspects méthodologiques mis en place pour répondre à cette question sera présentée dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre nous commencerons tout d'abord par identifier le type de la recherche ainsi que le type de devis retenu (3.1). En deuxième temps, nous présenterons les participants (3.2). Ensuite, nous décrirons les instruments de collecte de donnée (3.3), le déroulement de la recherche (3.4), ainsi que la traitement et l'analyse des données (3.5). Nous clorons cette section par les considérations éthiques (3.6).

3.1 Type de recherche

Afin d'explorer l'effet de l'utilisation de la L1 sur les textes écrits par des apprenants en L2, nous privilégions une recherche de type quasi expérimental, permettant d'explorer les liens de causalité entre les variables dépendantes (fluidité, précision, complexité et qualité globale) et indépendante (condition linguistique). Nous avons retenu un devis de mesures répétées (Fortin et Gagnon, 2022) où les participants sont exposés aux deux conditions linguistiques.

3.2 Participants

Notre recherche a été menée en Tunisie auprès de 24 participants ($N = 24$) recrutés par contact. Dix étudiants universitaires ($n = 10$) ont été recrutés grâce à la collaboration d'une étudiante qui a diffusé un appel à participation dans sa classe. Quatorze autres participants ($n = 14$), inscrits à un cours de français, ont été recrutés à l'aide de leur professeur de français. Tous les participants ont l'arabe comme L1 et le français comme L2.

Certains des participants ont terminé leurs études universitaires ($n = 8$), tandis que d'autres étaient ? encore étudiants ($n = 16$). Le groupe se composait de deux hommes ($n=2$) et de vingt-deux femmes ($n=22$), âgés de 21 à 50 ans ($M=26,41$). La durée d'apprentissage du français variait considérablement parmi les participants. Certains l'ont commencé depuis 13 ans, tandis que les autres l'ont commencé il y a plus de 13 ans, puisque l'enseignement du français débute en Tunisie

dès l'âge de 8 ans à l'école. Cependant, la plupart n'utilisent cette langue que dans le cadre scolaire pour les cours dispensés en français.

Les participants adultes ont initialement auto-évalué leur niveau de français comme étant intermédiaire lors de la signature du formulaire de consentement. Ils ont déclaré leur niveau à nouveau par le biais d'informations recueillies dans un questionnaire sociodémographique incluant une section d'auto-évaluation linguistique (voir partie 2, question 8 et 9 dans l'ANNEXE A). Dans le questionnaire, tous les participants ont déclaré être moyennement compétents en français écrit. Pour le français oral, ils ont également mentionné une compétence moyenne à l'exception de deux entre eux où l'un se dit compétent, tandis que l'autre s'estime peu compétent.

D'après leurs réponses au questionnaire sociodémographique dans lequel les participants étaient également questionné sur leurs expériences d'ÉC, tous les participants ont indiqué qu'ils connaissent le concept de l'ÉC et ont déjà eu des expériences avec cette approche pendant leur parcours scolaire. Douze participants ($n = 12$) ont précisé avoir fait des tâches d'ÉC en rédigeant des textes en arabe. Les dix autres ($n = 10$) disent avoir écrit en collaboration des textes en français en utilisant l'arabe et le français dans leurs interactions et deux ($n = 2$) ont affirmé qu'ils ont effectué une tâche d'ÉC en anglais, utilisant ainsi deux langues, soient l'arabe et l'anglais, lors de l'interaction.

3.3 Instruments de collecte

Nous présentons dans cette section les outils utilisés pour recueillir les données de cette recherche. Elle se divise en deux sous-sections : le questionnaire de données sociodémographiques (3.3.1) et la tâche d'écriture collaborative (3.3.2).

3.3.1 Questionnaire de données sociodémographiques

Afin de mieux connaître le profil des participants, nous avons distribué un questionnaire sociodémographique (voir Annexe A) pour recueillir certaines informations telles que leur âge,

leur sexe, leur profession, les langues qu'ils connaissent et le nombre d'années de leur apprentissage du français. Ce questionnaire est adapté à celui utilisé dans l'étude de Zhang (2018) mais, nous avons ajouté d'autres questions nécessaires pour notre recherche, telles que les langues qu'ils utilisent en classe, pour savoir s'ils ont l'habitude d'interagir en français lors d'un cours donné dans cette langue, ainsi que leurs expériences avec l'ÉC. Il y a également une section où nous leur avons demandé d'autoévaluer leur niveau de compétence linguistique en français écrit et oral, sur une échelle à 4 réponses, allant de peu compétent à très compétent.

3.3.2 Tâche d'écriture collaborative

Dans le but d'explorer les effets de l'utilisation de la L1 sur les textes écrits par les apprenants, deux tâches narratives ont été présentées. Comme les genres textuels peuvent jouer un rôle sur le recours à la L1 (Wang et Wen, 2002), nous avons choisi de travailler sur une tâche narrative qui, selon la recherche, encourage davantage les participants à utiliser leur L1 que, par exemple, dans une tâche argumentative (Wang et Wen, 2002). De plus, ce type de tâche (narratif) favorise notamment l'interaction et la négociation de sens, ce qui facilite l'acquisition de la L2 (Koizumi, 2022).

Les tâches consistaient en l'écriture de deux histoires narratives en se basant sur des séries d'images. Ce type de tâche a été utilisé dans diverses études (p. ex., Koizumi, 2022; Storch et Aldosari, 2010; Swain et Lapkin, 2000; Storch et Wigglesworth, 2003). Nous avons utilisé les séries d'images ayant été utilisées dans l'étude de De Jong et Vercellotti (2016) (voir Annexe B et Annexe C). La série d'images B illustre une course de compétition où un garçon démarre très vite. Après avoir dépassé les autres concurrents, il aperçoit un arbre et décide de s'y reposer. À son réveil, il se rend compte que tous les participants l'ont précédé. La série d'images C montre un explorateur qui souhaite entrer dans une forêt. Un homme qui possède un restaurant à proximité lui conseille de ne pas y aller, car un tigre s'y trouve. Ignorant ce conseil, l'explorateur entre dans la forêt et est rapidement attaqué par le tigre. Après un combat acharné, il parvient à le tuer. La rédaction des deux textes s'est déroulée selon deux conditions expérimentales que nous décrirons dans la section suivante.

3.4 Traitement expérimental

Pendant les rencontres, les participants ont écrit deux textes. Dans une condition (condition avec L1), les participants étaient encouragés à utiliser leur L1, l'arabe, et dans l'autre condition (condition sans L1), ils ne devaient utiliser que la langue cible, le français. Chaque dyade a reçu les consignes suivantes « À l'aide de cette série d'images (B ou C), composez une histoire en respectant votre condition linguistique (Condition « Sans L1 » : en utilisant uniquement le français ; Condition « avec L1 » : nous vous encourageons à utiliser votre L1 et ce, pour les amener à utiliser les deux langues et pour s'assurer qu'aucune n'est laissée à côté.), sans limiter le nombre de mot ». Nous avons en effet, comme Zhang (2018), décidé de ne pas imposer une limite de mots pour limiter le risque que la longueur des textes écrits soit due au fait que les scripteurs ont respecté la limite de mots demandés.

Pour la seconde production écrite, les dyades ont échangé les séries d'images et leurs conditions linguistiques. Autrement dit, celles qui avaient travaillé sur la série d'images B ont abordé la série d'images C et celles qui avaient interagi sans L1 lors de la première tâche, ont interagi avec L1 pour la seconde, et vice versa. Nous avons contrebalancé les conditions linguistiques ainsi que les tâches (voir Tableau 3.1), et ce afin de limiter les facteurs qui pourraient intervenir tels que l'influence de la tâche ou de la répétition de tâche.

Tableau 3.1 Organisation des tâches

Dyade	Période1	Période 2
Dyade1	Série B- avec L1	Série C- sans L1
Dyade2	Série B- avec L1	Série C- sans L1
Dyade3	Série B-sans L1	Série C- avec L1

Dyade4	Série C-avec L1	Série B- sans L1
Dyade5	Série C- sans L1	Série B- avecL1
Dyade6	Série C-avec L1	Série B-sans L1
Dyade 7	Série C- sans L1	Série B- avec L1
Dyade8	Série C- avec L1	Série B- sans L1
Dyade9	Série C-sans L1	Série B-avec L1
Dyade10	Série B- avec L1	Série C- sansL1
Dyade11	Série B- sans L1	Série C- avec L1
Dyade12	Série B-sans L1	Série C-avecL1

3.5 Déroulement de la recherche

La collecte s’est déroulée en deux moments, et ce, en raison de difficultés à recruter un nombre suffisant de participants. Ainsi, nous avons d’abord recruté 10 participants avec l’aide d’une cousine, une étudiante en deuxième cycle dans une université tunisienne, qui a lancé un appel de participation à cette étude dans sa classe. Après quelques jours, elle a réussi à trouver 10 étudiants qui ont accepté de participer. Ces étudiants, neuf femmes (n=9) et un homme (n=1), suivent un programme d’informatique. Étant donné que la chercheuse principale habite à Montréal, nous les avons convoqués à une première rencontre Zoom. Nous avons envoyé un lien Zoom à notre collaboratrice, qui l’a distribué à chaque participant, afin d’assister à la rencontre. À l’heure prévue, nous nous sommes connectés, avons accueilli les participants et les avons remerciés de leur participation. Ensuite, nous avons présenté l’étude et lu le formulaire de consentement aux

participants avant de leur demander leur adresse courriel pour que nous puissions envoyer le questionnaire sociodémographique ainsi que le consentement. Une fois que nous avons reçu par courriel les consentements signés et les questionnaires remplis, nous avons pu organiser deux autres rencontres pour les tâches collaboratives. Pour effectuer les deux tâches, les participants se sont réunis dans la bibliothèque universitaire, où se trouve une petite salle de travail calme, propice pour le travail en collaboration. La collaboratrice était présente avec eux, dans la bibliothèque pour superviser et assurer un bon déroulement des tâches. La chercheure principale a contacté les participants par Zoom et leur a demandé de se placer en dyade et de choisir leur partenaire ; cela permet de favoriser un environnement de travail confortable et d'être plus motivés pour compléter leur travail (McDonough et al, 2018). Avant de commencer la première tâche, la chercheure a expliqué les consignes de la tâche à faire, puis nous avons envoyé à chaque dyade sa feuille de travail via la fonction chat privé de Zoom. Chaque dyade a travaillé dans sa salle virtuelle (*breakout room*), et a enregistré son interaction, pour garantir le respect des consignes. La chercheure a désactivé son micro et sa caméra et est restée connectée pour superviser les dyades ou si quelqu'un demandait une clarification en lien avec les consignes. Ainsi, la chercheure était présente en ligne et la collaboratrice était avec eux dans la salle de la bibliothèque. Nous n'avons pas alloué de temps limite et ce, pour ne pas exercer de la pression pour les participants. Les textes produits ont été rédigés sur Word tout en désactivant le correcteur orthographique et ont été envoyés par courriel. Avant de commencer le travail, une dyade nous a demandé si elle pourrait utiliser le moteur de recherche *google* pour la traduction. Nous avons leur répondu et informé toutes les dyades qu'il est strictement interdit d'utiliser n'importe quel outil de traduction ou de vérification orthographique.

Le lendemain, les participants se sont réunis dans la même salle de bibliothèque pour faire la deuxième tâche. La collaboratrice était également avec eux, tandis que la chercheure s'est connectée avec eux par Zoom. Le devis contrebalancé a été appliqué. La chercheure a envoyé la feuille de travail pour chaque dyade et la même procédure de la première tâche a été appliquée pour la deuxième. Chaque dyade a travaillé dans sa salle virtuelle. L'enregistrement a été activé pour chaque dyade.

Un mois plus tard, soit au mois de juin, nous avons réussi à recruter 14 participants supplémentaires, portant le total à 24. Cette fois-ci la chercheuse était en vacances en Tunisie, elle a profité de ce moment pour rechercher des participants qui correspondent aux profils recherchés. Elle a contacté un enseignant de français au secondaire qui donnait à ce moment des cours pour des adultes et des adolescents qui souhaitaient améliorer leur français oral et écrit. Ces cours se donnaient dans une école privée où l'enseignant louait une classe. En lui parlant de notre étude, il n'a pas hésité à nous aider et nous a donné rendez-vous pendant les heures de son cours pour parler avec les apprenants et leur demander leur collaboration dans l'étude. Lors de notre première rencontre, en se déplaçant vers la classe, nous avons présenté l'étude aux apprenants et leur avons demandé s'ils souhaitaient y participer. Quatorze participants ont manifesté leur intérêt et ont accepté de participer. Nous leur avons expliqué l'étude et avons lu le consentement. Nous avons pris leur adresse courriel et leur avons envoyé le formulaire de consentement ainsi que le questionnaire biographique. Après avoir reçu tous les formulaires signés et les questionnaires remplis, la chercheuse, en collaboration avec l'enseignant, a planifié deux rencontres en classe, pour chacune des tâches. Lors de la première rencontre, les participants ont été répartis en dyade, en leur laissant la liberté de choisir leurs pairs. Dans cette collecte, les rédactions ont été faites sur papier, car seulement quelques participants ($n = 7$) possédaient un ordinateur. Nous avons demandé aux dyades d'utiliser leur téléphone pour enregistrer leurs interactions. La chercheuse était présente dans la salle pendant l'exécution de la tâche pour assurer le bon déroulement. Nous n'avons pas alloué un temps déterminé pour l'exécution de la tâche, comme c'était le cas pour le premier groupe. Nous avons reçu quelques questions telles que « Est-ce que nous pouvons choisir la série d'images avec laquelle nous préférons travailler » ou « Est-ce que dans la condition d'interaction « avec L1 », les textes aussi sont écrits en L1 ? ». Nous avons répondu à toutes les questions et bien expliqué les exigences de la tâche.

Le lendemain, la chercheuse s'est rendu encore une fois à la classe, pour la deuxième tâche. Le devis contrebalancé est appliqué de nouveau. Nous avons remarqué l'absence d'une personne, ce qui nous a obligé de ne pas retenir le travail de cette dyade lors de la première tâche et ce, pour assurer l'égalité entre le nombre des textes écrits en L1 et ceux écrits en L2. Cette fois-ci, les

apprenants étaient familiers avec la tâche et la chercheuse n'a reçu aucune question ou demande de clarification.

Nous avons choisi aléatoirement quelques enregistrements des deux groupes dans les deux conditions linguistiques et les avons écoutés pour vérifier le respect des consignes. À l'écoute de leurs enregistrements, il nous est apparu que dans la condition où les participants sont autorisés d'utiliser leur L1 pendant les interactions, toutes les dyades ont recouru plus souvent à la L1 qu'à la L2. Dans la condition où ils devaient utiliser seulement la L2, nous avons remarqué que, généralement, les apprenants ont interagit uniquement en français. Cependant, certaines dyades ont utilisé l'arabe quelques fois, pour exprimer quelque chose, ensuite, rapidement ils ont retourné à l'utilisation du français. Il est fort probable que cela s'était fait inconsciemment étant donné qu'en Tunisie, même dans un cours de français, il est rare que le français soit utilisé seul pour les interactions.

3.6 Traitement et analyse de données

Pour répondre à la question « *Quels sont les effets de l'utilisation de la L1 et de la L2 pendant l'interaction d'apprenants lors d'une tâche d'écriture collaborative sur la qualité des textes coconstruits par des apprenants FLS, en termes de fluidité, précision, complexité et qualité globale ?* »

Nous avons tout d'abord transcrit les textes écrits sur papier dans des fichiers Word et activé le correcteur orthographique pour les textes de deux groupes, pour faciliter la correction. Par la suite, nous avons identifié pour chaque texte les propositions (les propositions dépendantes et indépendantes) et les unités T, telles que défini par Storch (2005) comme toute proposition principale ainsi que toutes les propositions subordonnées qui lui sont rattachées. À titre d'exemple, la phrase « Il s'agit d'une histoire qui raconte un événement de course » est une unité T qui contient deux propositions (« Il s'agit d'une histoire » et « qui raconte un événement de course ») Nous avons ensuite analysé les textes selon les mesures suivantes présentées dans le tableau 3.2.

Tableau 3.2 Mesures des variables

Variables	Mesures
Fluidité	Nombre de mots
Précision	-Nombre de propositions sans erreur -Nombre d'unité T sans erreur -Nombre d'erreurs par 100 mots
Complexité	-Nombre de mots par proposition -Nombre de mots par unité T -Nombre de proposition par unité T

1) *Fluidité*. La fluidité fait référence à la longueur du texte. Nous l'avons calculée en comptabilisant le nombre total de mots dans les textes écrits avec et sans L1 (Storch, 2005; Zhang, 2018). Nous avons calculé le nombre total de mots manuellement, car l'outil dans Word inclut également les chiffres et les symboles dans le total.

2) *Précision*. La précision a été opérationnalisée par le biais de trois mesures différentes à savoir : a) le nombre de proposition exemptes d'erreur par rapport au nombre total de proposition, b) les unités T sans erreur par rapport au nombre total des unités T, et c) le nombre d'erreurs par 100 mots (Dobao, 2012b ; Wigglesworth et Storch, 2009 ; Zhang, 2018) que nous avons le calculé par le nombre total d'erreurs sur le nombre total de mot, le tout multiplié par 100. Pour faire ce calcul, nous avons d'abord dû identifier les clauses, c'est-à-dire les propositions indépendantes et les propositions dépendantes, ainsi que toutes les unités T. Ensuite, nous avons identifié les erreurs et ce, pour chaque clause. Aussi, dans notre étude, les erreurs retenues concernent le choix de mot, le temps des verbes, l'accord sujet-verbe, le choix des articles et des prépositions, comme dans les

études de Mozaffari (2017) et Zhang (2018). À titre d'exemple, dans l'unité T « Lorsqu'il tourne sa tête, il trouve que les autres coureurs est très loin de lui », il y a 16 mots et trois propositions qui sont « Lorsqu'il tourne sa tête », « il trouve » et « que les autres coureurs est très loin de lui ». Dans cette unité T il y a une erreur dans l'accord sujet – verbe (*les autres coureurs est). Ainsi, le nombre de proposition exemptes d'erreur par rapport au nombre total de proposition est égale à $\frac{2}{3}=0,66$, et le nombre d'erreurs par 100 mots est égale à 6,25 ($(1/16) * 100$).

3) *Complexité*. Quant à la complexité, analysée en fonction de la complexité syntaxique, comme dans l'étude de Zhang (2018). Elle est évaluée en comptant le nombre de mots par proposition (calculé par le nombre total de mots calculé à la main sur le nombre total de proposition dans le texte), le nombre de mots par l'unité T (calculé par le nombre total de mots sur le nombre total de l'unité T) ainsi que le nombre de propositions par unité T (calculé par le nombre total de proposition sur le nombre total de l'unité T).

Finalement, pour évaluer la qualité globale des textes, une rubrique mesurant cinq aspects d'écriture sur une échelle de zéro à 100 points a été utilisée (voir Mozaffari, 2017). Les aspects mesurés sont : le contenu (30 points) l'organisation des idées (20 points), la grammaire (25 points) le vocabulaire (20 points) et la mécanique (5 points) (voir Annexe D). Nous avons calculé un score total pour chaque condition d'interaction.

Nous avons consigné les données dans un fichier Excel. Aussi, pour nous assurer de la fiabilité de notre codage, nous avons demandé à une évaluatrice (détentriche d'une maîtrise en didactique des langues) de contrecoder une partie des données. Ainsi, elle a codé indépendamment huit textes provenant de deux conditions linguistiques, soit le tiers de données, sur l'ensemble des mesures. Conformément à des études antérieures (p.ex., Zhang, 2018 ; Stell, 2018 ; Koizumi, 2022), nous avons calculé l'accord interjuge. À titre d'exemple, pour l'identification des erreurs (en lien avec la variable précision), nous avons adopté la méthode de Zhang (2018) où nous avons divisé le nombre d'erreurs correctement identifié par les deux codeuses par le nombre réel d'erreurs dans les textes sur lequel les deux codeuses se sont mises d'accord. Le taux d'accord obtenu était de 86,66% pour les textes avec L1 et 92,85% pour les textes sans L1, des valeurs jugées suffisantes pour la

poursuite des analyses (Brown, Glasswell et Harland, 2004). Les désaccords ont été discutés et résolus d'une manière collaborative. Par la suite, le codeur principal a codé les autres textes.

3.7 Analyses statistiques

Nous avons mené tout d'abord des analyses statistiques descriptives (moyenne, écart type) pour les 13 mesures, incluant le score total et ce, afin d'avoir une vue d'ensemble sur toutes les données (Fortin et Gagnon, 2022). Nous avons remarqué une quasi-similarité dans les résultats de deux conditions linguistiques, nous avons procédé alors à des analyses statistiques inférentielles qui sont faites par le biais du logiciel SPSS, en effectuant un test des rangs signé de Wilcoxon pour vérifier s'il y avait une différence significative entre les deux conditions expérimentales et ce, pour chaque mesure. Étant donné la petite taille de l'échantillon et la présence de données qui ne sont pas normalement distribuées (vérifiées par le calcul du coefficient de symétrie), nous avons choisi d'utiliser un test non paramétrique.

3.8 Considérations éthiques

Après avoir obtenu l'approbation éthique de l'UQAM, diverses mesures ont été mises en place pour assurer la conformité éthique de la méthodologie de la présente étude. Ces mesures visent à garantir la confidentialité des informations propres aux participants. Lors de la première rencontre, les participants ont été informés que leur participation était volontaire et qu'ils avaient le droit de se désengager du projet à tout moment sans avoir à fournir des justifications. De plus, toutes informations liées aux participants ont été anonymisées. Des codes sont distribués à chaque dyade pendant le traitement et l'analyse des données. Les informations recueillies lors de cette recherche resteront confidentielles même après avoir diffusé les résultats.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats des analyses de données qui nous permettent de répondre à notre question de recherche. Dans un premier temps, nous exposons les résultats des analyses descriptives (4.1). Dans un deuxième temps, nous présentons les résultats des analyses inférentielles (4.2). Nous terminons ce chapitre en présentant des observations qualitatives de nos données (4.3).

4.1. Résultats des analyses descriptives

Pour répondre à notre question de recherche « *Quels sont les effets de l'utilisation de la L1 et de la L2 pendant l'interaction d'apprenants lors d'une tâche d'écriture collaborative sur la qualité des textes coconstruits par des apprenants FLS, en termes de fluidité, précision, complexité et qualité globale ?* », nous avons mené tout d'abord des analyses descriptives (calcul de la moyenne et de l'écart-type) sur nos différentes mesures dans les deux conditions expérimentales.

Par rappel, 12 dyades ont écrit 24 textes de deux conditions linguistiques. Les textes écrits dans la condition avec L1 comptent 1430 mots et les textes sans L1 comptent 1453 mots, comme démontré dans le tableau 4.1.

Tableau 4.1 Résultat des analyses descriptives pour la fluidité

Fluidité	N	M	ET	Min	Max
Avec L1	12	119.16	52.92	62	216
Sans L1	12	121.08	58.44	50	229

La lecture du tableau 4.1 montre que les moyennes obtenues pour la variable fluidité, dans les deux conditions d'interactions (Avec L1 et sans L1) sont quasi-similaires, avec un nombre de mots moyen très légèrement supérieur lorsque les dyades utilisaient uniquement la L2 pendant l'interaction. Étant donné que les écarts types sont également élevés, cela indique que les différentes dyades, dans les deux conditions d'interactions, ont écrit des textes de longueurs variables.

Dans ce qui suit, nous exposons les résultats des analyses descriptives pour les mesures de précision et la complexité (voir tableau 4.2).

Tableau 4.2 Résultats des analyses descriptives pour les mesures de précision et de complexité

	Avec L1				Sans L1			
	M	ET	Min	Max	M	ET	Min	Max
Précision								
Nombre de proposition sans erreur	12.91	6.81	7	29	12.50	8.44	4	35
Nombre d'erreur par 100 mots	4.81	2.13	1.20	8.89	5.00	4.59	1.02	16.23
Nombre d'unité T sans erreur	4.25	4.84	1	15	5.83	6.91	1	27
Complexité								
Nombre de mot par unité T	15.52	4.16	8.44	23.50	13.57	3.46	7.63	19
Nombre de proposition par unité T	2.37	0.49	1.44	2.89	1.92	0.46	1	2.50
Nombre de mot par proposition	6.56	1.20	5	8.29	7.20	1.44	5.50	10

L'observation des résultats obtenus pour la variable précision nous révèle une très grande ressemblance dans les deux conditions d'interactions. À titre d'exemple, pour le nombre de proposition sans erreur, nous remarquons que les moyennes dans les deux conditions sont presque identiques. Cependant, les dyades qui ont utilisé la L1 pendant l'interaction ont obtenu une moyenne légèrement élevée ($M=12.91$ avec L1 ; $M=12.50$ sans L1). Étant donné que la valeur d'écart type pour ces dyades sont également élevés, cela suggère que les dyades ont produit des nombres très variables de clauses sans erreur. Pour le nombre d'erreur par 100 mots, les résultats sont également quasi identiques. Néanmoins, les dyades utilisant la L1 lors d'interaction, ont obtenu une moyenne légèrement inférieure à ceux utilisant la L2. Pour la mesure de l'unité T sans erreur, les dyades qui ont interagit en L2 ont pu produire des nombres des unités T sans erreur plus élevés ($M=5.83$, $ET=6.91$) que ceux utilisant la L1 ($M=4.25$, $ET=4.84$).

En ce qui concerne la complexité, les moyennes de deux mesures, à savoir le nombre de mot par unité T et le nombre de proposition par unité T, sont légèrement élevées dans la condition avec L1. En revanche, la moyenne accordée au nombre de mot par proposition est un peu plus élevée dans la condition sans L1 ($M=7.20$ sans L1 ; $M=6.56$ avec L1), avec un faible écart type ($ET=1.44$). Or, pour cette mesure, l'écart type est faible dans les deux conditions, ce qui suggère que les dyades ont produit des propositions ayant une quantité de mots semblable. Des nombres de mot par proposition qui sont proches les uns des autres.

Outre ces mesures, nous avons aussi souhaité comparer les résultats de nos participants dans les deux conditions au regard de la qualité globale de leurs textes. Ces résultats sont présentés dans le tableau 4.3.

Tableau 4.3 Résultats des analyses descriptives pour les mesures de la qualité globale

Construit	Score	Avec L1				Sans L1			
		M	ET	Min	Max	M	ET	Min	Max
Contenu	30	22.33	2.80	19	27	22.91	4.05	17	28
Organisation	20	16.00	2.21	10	18	16.00	2.17	12	19
Grammaire	25	18.66	1.15	17	21	18.91	2.23	16	25
Vocabulaire	20	14.50	1.67	12	17	14.58	2.02	11	18
Mécanique	5	3.66	0.49	3	4	3.58	0.66	3	5
Score total	100	75.16	4.01	68	83	76.00	7.55	66	88

Comme affiché dans le tableau 4.3, le calcul du score total montre que dans la condition sans L1 les participants ont obtenu des scores légèrement supérieurs à ceux obtenus dans la condition avec L1. Or, pour les cinq construits, les résultats se révèlent similaires. Autrement dit, la moyenne de chaque construit dans la condition avec L1 est à peu près égale à celle dans la condition sans L1. De plus, les valeurs d'écarts types sont toutes basses et ce, pour chaque construit et dans les deux conditions. Cela montre que les 12 dyades ont obtenu des notes très proches dans tous les construits.

La comparaison des résultats d'analyses descriptifs, ont montré une forte similarité dans les deux conditions d'interactions. Cependant des légères différences sont apparues pour certaines variables. Dans la section suivante, nous présentons les résultats d'analyses inférentielles pour savoir si ces petites différences observées entre les deux conditions d'interaction sont significatives.

4.1 Résultats des analyses inférentielles

Nous avons procédé à des analyses inférentielles par le biais d'un test des rangs signé de Wilcoxon pour vérifier s'il existe une différence significative dans les deux conditions d'interaction et ce pour chaque mesure. Les résultats pour les mesures de fluidité, précision et complexité, sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 4.4 Résultats des analyses inférentielles pour les mesures de la fluidité, précision et complexité

Mesures	Std. Test Statistic	Sig.
	T	p*
Fluidité		
Total de mots	-0.314	0.754
Précision		
Nombre de clause sans erreur	-0.394	0.693
Nombre d'erreur par 100 mots	-0.314	0.754
Nombre de T unité sans erreur	1.569	0.117
Complexité		
Nombre de mot par unité T	-1.647	0.09
Nombre de proposition par unité T	-2.197	0.02*
Nombre de mot par proposition	1.255	0.20

* Différence significative ($p < 0,05$).

Comme indiqué dans le tableau 4.4, aucune différence significative n'a été observée dans les deux conditions pour la variable fluidité ($t(12) = -0.314$; $p = 0.754$), même si la valeur de la moyenne obtenue dans la condition sans L1 est légèrement élevée que la valeur dans la condition avec L1.

En ce qui concerne la précision, on n'observe de différence significative entre les deux conditions sur aucune de trois mesures utilisées. Pour ce qui est nombre d'unité T sans erreur, bien que les participants aient produits légèrement plus de T unités correctes dans la condition sans L1 que ceux travaillant dans la condition avec L1, cette différence n'est pas statistiquement significative.

Pour la variable complexité, les analyses statistiques ont démontré une seule différence significative au niveau du nombre de clause par unité T ($t(12) = -2.197$; $p = 0.02$). Dans la condition avec L1, les participants ont donc produit des textes contenant un nombre significativement plus élevé de proposition par unité T que ceux qui ont interagi uniquement en français. Pour la mesure du nombre de mot par unité T, la différence entre les deux conditions est près d'être significatif ($t(12) = -1,647$, $p = 0,09$) mais elle n'atteint pas le seuil de significativité, étant donné que la valeur de p est légèrement supérieure de 0,05. En ce qui concerne la troisième mesure à savoir le nombre de mot par clause, le résultat a montré qu'aucune différence significative n'a été observée.

Rappelons que nous avons également analysé les textes selon le critère de qualité globale. Dans ce qui suit, nous présentons les résultats des analyses inférentielles effectuées sur les différentes mesures de qualité globale (voir tableau 4.5).

Tableau 4.5 Résultats des analyses inférentielles de la qualité globale

Construits	Std Test Statistic	Sig
Contenu	0,566	0,57
Organisation	0,016	0,95
Grammaire	0,352	0,72
Vocabulaire	0,22	0,82
Qualité globale	0,354	0,72

*Différence significative ($p < 0,05$).

L'observation du tableau 4.5 montre bel et bien que la valeur de p pour chaque construit, ainsi que pour la qualité totale, est supérieur de 0,05. Ce résultat confirme l'absence d'une différence significative dans tous les construits, ainsi que dans la qualité totale, ce qui suggère que les dyades, dans les deux conditions, ont obtenu des notes très proches, ce qui rend difficile de détecter une différence significative entre les deux conditions d'interaction.

En conclusion, les résultats statistiques n'ont pas montré de différences significatives sur les mesures de fluidité, de précision et de qualité globale, et ce malgré la présence de légères variations de moyenne entre ces différentes variables. Cependant, dans la variable de complexité, opérationnalisée par trois mesures, l'analyse statistique inférentielle a détecté une différence significative sur la mesure du nombre de clause par unité T. Cela signifie que dans la condition avec L1, les dyades ont réussi à produire un nombre plus élevé de clause par T unité. Néanmoins, nous ne pouvons pas affirmer la présence d'un effet significatif au niveau de la complexité d'une façon générale.

4.2 Observations qualitatives

À l'observation des résultats d'analyses qui ne révèlent qu'une seule différence notable au niveau d'une seule mesure liée à la complexité, nous avons décidé de faire des observations plutôt qualitatives de nos données pour tenter de voir s'il y avait, par exemple, des profils de participant qui se dégageaient ou si l'observation des données pouvaient expliquer les résultats obtenus. D'une façon générale, les moyennes obtenues dans les deux conditions ont été proches l'une de l'autre. De plus, les moyennes des dyades qui ont écrits sur l'ordinateur n'ont pas montré une différence par rapport à celles des dyades qui ont écrits leurs textes sur papier. Cependant, lors d'une observation très précise de notre tableau qui contient toutes les mesures pour chaque dyade et dans les deux conditions, trois dyades (A, I et J) ont attiré notre attention.

Les dyades A et I ont obtenu les meilleurs moyennes pour toutes les variables dans la condition avec L1, tandis que la dyade J a obtenu ses meilleures moyennes en interagissant seulement en français (condition sans L1). Afin de tenter de mieux comprendre ces comportements, nous avons consulté leurs réponses dans le questionnaire afin de voir si leurs profils se distinguent des autres profils. Concernant leur niveau de compétence en français écrit et oral, un membre de la dyade J est la seule personne qui a affirmé être compétente à un niveau avancé en français oral, tandis que les autres avaient généralement le même niveau (intermédiaire). Pour les autres questions du questionnaire, nous ne trouvons pas de réponses spécifiques pour ces trois dyades. Autrement dit, leurs réponses en lien avec l'expérience de l'ÉC et la langue choisie lors de cette tâche ne se distinguent pas de celles des autres dyades. De plus, l'écoute de l'enregistrement de leurs interactions nous a révélé que ces trois dyades, comme les autres dyades, ont utilisé l'arabe beaucoup plus que le français dans la condition avec L1. Ainsi, le profil de ces trois dyades n'a pas montré de caractéristiques spécifiques par rapport aux autres dyades sauf le niveau avancé en français oral, signalé par un membre de la dyade J. À cet effet, nous pouvons conclure que l'observation des données n'a pas nous montré des éléments spécifiques nous permettant d'expliquer les résultats.

Dans le chapitre suivant, les résultats des analyses seront discutés et analysés en nous référant aux études antérieures, en vue de répondre à notre question de recherche.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous discuterons tout d'abord les résultats présentés dans le chapitre précédent et nous permettant de répondre à notre question de recherche (5.1). Ensuite, nous présenterons les implications pédagogiques de notre travail (5.2) et terminerons ce chapitre en exposant les limites de notre recherche ainsi que de pistes de recherches futures (5.3)

5.1 Discussion des résultats au regard de notre question de recherche

Pour répondre à notre question de recherche « *Quels sont les effets de l'utilisation de la L1 et de la L2 pendant l'interaction d'apprenants lors d'une tâche d'écriture collaborative sur la qualité des textes coconstruits par des apprenants FLS, en termes de fluidité, précision, complexité et qualité globale ?* », 24 participants adultes ont écrit des textes narratifs sous deux conditions linguistiques : dans une condition, nous leur demandions d'utiliser uniquement le français lors de leurs interactions, alors que dans la seconde condition, nous les encourageons à utiliser également leur langue maternelle (l'arabe). Les résultats d'analyses descriptives et inférentielles n'ont montré aucune différence significative dans les deux conditions linguistiques, à l'exception d'une seule différence détectée au niveau d'une seule mesure liée à la variable complexité. Dans ce qui suit, nous discuterons nos résultats, en se référant à ceux des études antérieures.

En ce qui concerne la fluidité, en comparant le nombre de mots produits par les participants dans les deux conditions, nous avons constaté qu'aucune différence significative n'a été détectée. En effet, les participants ont obtenu des moyennes de nombre de mots très semblables en utilisant les deux conditions linguistiques ($M=119.16$ avec L1 et $M= 121.08$ sans L1) et ce, bien que nous n'ayons pas limité le nombre de mots à écrire ; cela pourrait nous révéler que l'utilisation de la L1 dans un contexte de L2 n'est pas préjudiciable. Le résultat obtenu pour la fluidité s'aligne avec ceux d'autres recherches (Zhang, 2018 ; Koizumi, 2022) où leurs résultats n'ont pas montré aucune différence significative concernant la fluidité des textes écrits en utilisant la L1 pendant l'interaction en L1. Zhang (2018) a expliqué ce résultat par le fait que l'utilisation de la L1

n'empêche pas l'écriture des textes plus longs. Cependant, lorsque certains chercheurs ont exploré l'effet de l'ÉC sur la fluidité des textes rédigés, Stell (2018) a trouvé que les textes rédigés en collaboration sont plus longs que ceux rédigés individuellement. Ce résultat s'aligne avec celui de Pham (2021) qui, en explorant l'effet de l'ÉC sur la fluidité seulement, a trouvé que les apprenants travaillant en collaboration ont écrit des textes plus fluides que ceux travaillant seul. À cet égard, il semble donc être davantage la collaboration que les langues en jeu qui jouent un rôle pour la longueur des textes écrits. Étant donné que nous n'avons pas comparé les textes rédigés en collaboration et individuellement, les résultats de la présente étude ne nous permettent pas de confirmer cette hypothèse.

En ce qui concerne la mesure de précision, les participants qui ont utilisé la L1 pendant leurs interactions ont produit un plus grand nombre de clauses sans erreur, comparativement à ceux utilisant la L2. De plus, en interagissant également en L1, les participants ont réussi à avoir un nombre d'erreurs par 100 mots légèrement inférieur à ceux utilisant la L2. En ce qui concerne le nombre d'unité T sans erreur, la moyenne obtenue en interagissant uniquement en L2 est plus élevée que celle obtenue en utilisant la L1 pendant les interactions. Nous remarquons alors des légères supériorités dans les deux premières mesures pour les dyades utilisant la L1 lors d'interaction ; cependant, ce résultat n'est pas significatif. Cela peut être dû à la petite taille de notre échantillon qui est nettement inférieure comparativement aux autres études, et qui ne nous permettant pas de faire ressortir des petites différences dans les données. Il est cependant aussi possible que ces petites différences soient l'effet du hasard.

Le fait qu'aucune différence significative n'a été détectée au niveau de la précision était le cas aussi pour l'étude de Koizumi (2022). Le chercheur a expliqué l'absence d'effet significatif par l'influence de la variable type de tâche. En effet, Koizumi (2022) a suggéré que l'écriture d'un texte à partir d'une série d'image pourrait inciter les apprenants à se concentrer davantage sur la négociation de sens et, conséquemment, les mener à négliger la correction des erreurs grammaticales. Or, cette explication, pourrait s'appliquer aussi à notre résultat et expliquer l'absence d'effet significatif au niveau de la précision, étant donné que nos participants ont écrit

des textes narratifs à partir de deux séries d'images à l'instar de l'étude de Koizumi (2022). Toutefois, dans les études où des chercheurs ont étudié l'effet de l'ÉC sur la qualité des produits dans une seule condition linguistique mais en comparant les conditions de groupe (individuel vs en groupe), les résultats de ces études ont montré que les textes écrits en collaboration sont plus précis que ceux écrit individuellement (voir p.ex., Wigglesworth et Storch, 2009; Villarreal et Gil-Sarratea, 2020). Nous ne pouvons pas comparer ces résultats avec le nôtre, étant donné qu'il ne s'agit pas d'un même contexte d'étude. Toutefois, nous pourrions suggérer que l'écriture des textes en collaboration, montrant plus de précision, n'est pas toujours en lien avec la langue d'interaction.

En ce qui concerne la complexité, la comparaison entre les textes écrits sous les deux conditions linguistiques a révélé une différence statistiquement significative au niveau de nombre de proposition par unité T. Pour les deux autres mesures, notamment le nombre de mot par unité T et le nombre de mot par proposition, aucune différence significative n'a été détectée. Nos résultats sont partiellement en adéquation avec ceux de Zhang (2018) qui ont observé un avantage de l'utilisation de la L1 sur le nombre de mot par proposition, tandis que dans la présente étude, la différence significative est observée au niveau de nombre de proposition par unité T.

Ce résultat converge vers la conclusion que l'utilisation de la L1 a permis les participants d'écrire des textes plus complexes sur le plan syntaxique qui se manifeste par un nombre plus élevé de clause par unité T. En effet, comme les clauses par unité T reposent principalement sur des enchâssements des propositions (Yoon, 2017), cela suggère que les participants ont bien développé et élaboré leurs idées et ont écrit des phrases plus complexes lorsqu'ils ont utilisé la L1. Ce constat est semblable à celui de Zhang (2018), où, avec l'écriture des textes argumentatifs en utilisant la L1 et la L2, les résultats ont montré une différence significative uniquement au niveau de la complexité, notamment au nombre de mot par proposition. Pour les deux autres mesures, à savoir la longueur de l'unité T et le nombre de proposition par unité T, aucune différence significative n'a été remarquée. Zhang (2018) a expliqué ce résultat par le fait que les apprenants, en interagissant en L1, ont utilisé diverses structures telles que la nominalisation et les phrases prépositionnelles, ce qui pourrait avoir contribué à produire des clauses plus longues.

En ce qui concerne la qualité globale des textes déterminée par les cinq aspects (contenu, vocabulaire, grammaire, l'organisation des idées et la mécanique), aucune différence statistiquement significative n'a été observée entre les productions des participants dans les deux conditions linguistiques. Ce résultat ressemble à celui de Koizumi, (2022) mais différent de ceux de Ahmadian et al, (2016) et Couyavah et Zuniga, (2022) où les textes qui sont écrits dans la condition avec L1 ont obtenu les meilleurs scores. Plus précisément, dans l'étude de Ahmadian et al. (2016) des différences significatives ont été remarquées au niveau du contenu, de la cohérence, de la structure et de la mécanique, alors que pour l'étude de Couyavah et Zuniga, (2022), ces différences ont été observées au niveau du contenu, de l'organisation et de la grammaire. La divergence des résultats pourrait être expliquée par la différence de type de tâche. En effet, ces deux études (Ahmadian et al, 2016; Couyavah et Zuniga, 2022) ont utilisé des tâches argumentatives où les participants ont écrit des textes à partir d'un sujet donné, sans aucune source ou référence qui l'accompagne et avec des consignes aussi différentes. Dans ces cas, ce sont les participants qui devaient générer de nouvelles idées et bien les structurer, tandis que notre étude s'est basée sur des tâches narratives, à partir des séries d'images où les participants écrivaient leurs textes tout en se référant aux séries d'images. Alors La recherche d'un vocabulaire approprié ainsi que l'encodage de leurs idées pourraient être lents, à cause leur système linguistique incomplet, ce qui nécessite plus de ressources attentionnelles menant ainsi à une charge cognitive supplémentaire (Kormos, 2023). En raison de cela, les participants pourraient ne pas prêter suffisamment d'attention à d'autres processus, tels que la révision de certains aspects liés à la qualité des textes (McDonough et al, .2016).

De surcroit, la taille de l'échantillon pourrait également jouer un rôle pour détecter certaines différences significatives. En effet, Ahmadian et al (2016) ont pu recruter 36 participants et Couyavah et Zuniga (2022) ont recruté 39 participants. Avoir pu recruter un tel nombre de participants aurait peut-être pu favoriser la détection de différences significatives entre les deux conditions linguistiques et nous donner un peu plus de puissance statistique. Néanmoins, notre étude a été effectuée auprès de 24 participants, un nombre assez faible pour détecter des différences significatives.

En résumé, nos résultats ont démontré une seule différence significative au niveau d'une seule mesure de la complexité, à savoir le nombre de proposition par unité T. Vu que cette différence significative a été détectée sur une seule mesure parmi trois d'autres, nous ne pouvons pas confirmer que l'utilisation de la L1 favorise la complexité des textes. Pour les autres variables, une grande ressemblance a été remarquée. À cet effet, nous pouvons conclure que l'utilisation de la L1 en contexte de L2 n'est pas préjudiciable, mais qu'elle ne favorise pas non plus la production de textes de meilleure qualité.

5.2 Implications pédagogiques.

La présente recherche vise à déterminer l'effet de l'utilisation de la L1 sur la qualité des textes écrits en collaboration. Les résultats ont montré que les textes rédigés en utilisant la condition « avec L1 » pendant les interactions sont plus complexes en termes de nombre de clause par T unité. Pour les autres mesures, les résultats sont très semblables pour les deux conditions d'interaction.

À la lumière de ce qui est précède, nous partageons quelques idées pédagogiques en lien avec l'ÉC, ainsi que l'utilisation de la L1 dans un contexte de L2. Les études déjà recensées et qui ont comparé des textes écrits en collaboration avec ceux écrits individuellement, ont tous montré le grand impact de l'ÉC sur la qualité des textes écrits, notamment en fluidité, précision et complexité (Villarreal et Gil-Sarratea, 2020; Zabihi et al, 2013; Stell, 2018). En ce qui concerne l'utilisation de la L1 lors de l'ÉC, nos résultats ont montré qu'il n'y a pas une grande différence entre les textes écrits sous les deux conditions linguistiques. Ainsi, nous pouvons conclure à partir de nos résultats ainsi que les résultats d'autres recherches (Zhang, 2018; Ahmadian et al, 2016; Couyavah et Zuniga, 2022; Koizumi, 2022), que l'utilisation de la L1, bien qu'elle ne nuise pas la qualité des textes écrits, n'aboutit pas toujours à des meilleurs résultats. De plus, les études qui ont analysé les interactions en L1, dans le cadre d'une ÉC en L2, ont trouvé que les apprenants se sont servis de la L1 pour générer leurs idées, rechercher le vocabulaire et résoudre les problèmes linguistiques (Dicamilla et Anton, 2012; Xu et Fan, 2021; Storch et Aldosari, 2010). À cet effet, nous pouvons conclure que l'utilisation de la L1, bien que son effet sur la qualité des textes fût minime et limité, comme l'a montré d'autres recherches (Zhang, 2018; Couyavah et Zuniga, 2022), elle pourrait être une source

précieuse pour les apprenants, grâce à son impact considérable à travers les autres utilisations déjà démontrées dans les études qui ont exploré les fonctions remplis par la L1 lors d'interaction (p. ex., Xu et Fan, 2021; Storch et Aldosari, 2010). Interdire son utilisation en classe revient à priver les apprenants d'un outil important (Storch et Aldosari, 2010). Le fait que l'utilisation de la L1 ne nuit pas la qualité des textes écrits, cela pourrait encourager les enseignants à ne pas priver les apprenants travaillant en collaboration de cette ressource qui pourrait soutenir efficacement l'apprentissage d'une nouvelle langue (Swain et Lapkin, 2000).

5.3 Limite et piste de recherche futures

La présente étude a été menée auprès de 24 participants adultes, soit 12 dyades et les différences de résultats obtenus dans les différentes conditions sont assez minces et non significatives. Bien que ces différences puissent être dues au hasard, il est aussi possible qu'avec un plus grand échantillon ces petites différences aient pu s'avérer significatives et nous permettre des conclusions différentes quant à l'effet de l'utilisation de la L1 sur la qualité des productions écrites. Or, en admettant que l'utilisation de la L1 ne favorise pas la qualité des écrits, nos résultats pourraient être probants, mais pour vérifier cette probance, nous aurons besoin d'autres recherches avec des échantillons plus importants.

Des recherches futurs adoptant le même devis méthodologique avec un échantillon plus grand sont nécessaires pour vérifier l'effet de la L1 sur la qualité des produits. Aussi, étant donné que dans notre étude nous n'avons pas analysé les interactions des apprenants pour savoir ce qui se passait pendant l'interaction en L1, d'autres études, adoptant le même choix méthodologique, pourraient être menées pour analyser les interactions des apprenants et explorer les différentes utilisations de la L1 lors de l'interaction.

CONCLUSION

Notre étude avait pour objectif de mesurer l'effet de l'utilisation de la L1 lors d'une tâche d'ÉC sur les textes écrits. Plus précisément, nous avons tenté de déterminer s'il y avait une différence significative entre les textes écrits sous deux conditions linguistiques : condition « avec L1 » où nous avons encouragé les participants à utiliser leur L1 pendant les interactions et condition « sans L1 » dans laquelle ils devaient interagir uniquement en L2.

Pour répondre à la question « *Quels sont les effets de l'utilisation de la L1 et de la L2 pendant l'interaction d'apprenants lors d'une tâche d'écriture collaborative sur la qualité des textes coconstruits par des apprenants FLS, en termes de fluidité, précision, complexité et qualité globale ?* », 24 participants adultes, soit 12 dyades, de niveau intermédiaire, ont écrit deux textes narratifs en FLS, à partir de deux séries d'images, sous les deux conditions linguistiques déjà mentionnées.

Les résultats obtenus ont montré une grande ressemblance entre les textes de deux conditions linguistiques. Cependant, une différence significative a été détectée au niveau de la complexité, notamment au nombre de proposition par unité T. Autrement dit, les textes rédigés en utilisant la condition « avec L1 » sont plus complexes syntaxiquement. En recourant à leur L1, les apprenants ont pu développer plus de proposition par unité T. Étant donné que le nombre de proposition par unité T repose sur l'enchaînement des propositions, nous pouvons suggérer que notre résultat pourrait être dû au fait que les apprenants se sont servis de leur L1 pour élaborer et développer leurs informations et ce, en utilisant diverses structures.

À l'égard de cela, l'utilisation de la L1 lors de l'ÉC en L2 n'a pas montré d'effet significatif impressionnants, mais étant donné que les résultats dans les deux conditions sont quasi- similaires, avec une légère amélioration dans la condition « avec L1 », nous pourrions dire que son utilisation n'est pas néfaste.

Vu la petite taille de notre échantillon, nos résultats pourraient être dû au hasard. Cependant, avec un nombre de participant plus grand, ces petites différences vues auraient peut-être pu être significatives et aboutir à des conclusions différentes.

Des recherches futures utilisant le même devis et le même type de tâche, mais avec un échantillon plus grand sont nécessaires pour vérifier l'effet de la L1 sur la qualité des textes écrits.

ANNEXE A
QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE

Nous avons préparé ce questionnaire afin de vous connaître et d'en savoir plus sur vos expériences avec l'écriture collaborative. Nous vous assurons que votre participation est anonyme. Nous vous remercions de votre participation !

Partie 1 : Nous souhaitons tout d'abord vous connaître.

1. Quel est votre nom ?
2. Quel est votre âge ?
3. Quelle(s) est /sont votre / vos langue(s) maternelle(s) ?
4. Quelle(s) est/sont votre / vos langue(s) seconde (s) ?
5. Quelle est votre profession.....
6. Depuis quand vous apprenez le français ?

Partie 2 : Nous souhaitons maintenant connaître les langues que vous utilisez en classe ainsi que votre niveau de compétence linguistique

7. Quelle langue utilisez-vous pour parler avec vos pairs en classe ? (Vous pouvez choisir plus d'une réponse).

Langue maternelle

Langue seconde.....

Autre langue.....

Si vous avez répondu « Autre » veuillez préciser la ou les langues :

.....

8. En supposant que vous ayez le droit d'utiliser l'ensemble des langues que vous connaissez et que vous parlez dans le cadre d'un travail collaboratif en langue seconde, et que vous collaboriez avec un groupe partageant une autre langue que vous parlez, quelle(s) langue(s) choisiriez-vous lors de l'interaction ? Expliquez votre choix.

.....
.....
.....

9. Selon vous, quelle est votre compétence linguistique en français écrit ? Encerclez votre choix.

Peu compétent Moyennement compétent Compétent Très compétent

10. Selon vous, quelle est votre compétence linguistique en français oral ? Encerclez votre choix.

Peu compétent Moyennement compétent Compétent Très compétent

Partie 3 : Dans cette dernière partie, nous souhaitons connaître vos expériences avec l'écriture collaborative

11. Savez-vous ce qu'est l'écriture collaborative ?

Oui..... Non.....

12. Avez-vous déjà fait une tâche d'écriture collaborative ?Si oui précisez dans quelles langues le(s) texte(s) est/sont écrit(s). Vous pouvez cocher plus qu'une réponse.

- Dans une langue maternelle.....
- Dans une langue seconde.....
- Autre langue (Précisez svp)

13. Si vous avez fait une tâche d'écriture collaborative en langue seconde, avez-vous utilisé une autre langue pendant les interactions ?

- Oui.....
- Non.....

Si vous avez répondu par « oui », veuillez préciser cette langue svp.....

Nous vous remercions sincèrement de votre participation.

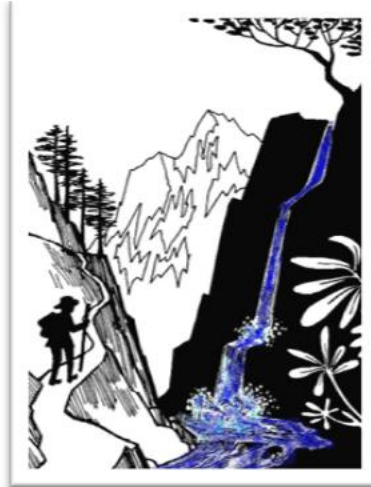
ANNEXE B

SÉRIE D'IMAGES DE HEALTON RACE



ANNEXE C

SÉRIE D'IMAGES DE HEALTON TIGER



ANNEXE D
RUBRIQUE POUR LA QUALITÉ GLOBALE

Aspects	Échelle	Critères
Contenu	27-30	Excellent à très bon : compétent ; développement substantiel et approfondi de la thèse; pertinent pour le sujet assigné
	22-26	Bonne à moyenne : connaissance du sujet ; portée adéquate ; développement thématique limité ; principalement pertinent pour le sujet, mais manque de détails
	17-21	Passable à médiocre : connaissance limitée du sujet ; substance minimale; faible développement thématique
	13-16	Très pauvre : montre peu ou pas de connaissance du sujet ; quantité insuffisante; pas pertinent, ou pas assez pour évaluer
Organisation	18-20	Excellent à très bon : expression fluide ; énoncé clair des idées; support solide; organisation claire; séquençement logique et cohérent
	14-17	Bon à moyen : aisance suffisante ; idées principales claires mais mal organisées ; matériel de support limité; séquençage logique mais incomplet
	10-13	Passable à médiocre : faible aisance ; idées mal connectées ; séquençage logique et développement manquant

	7-9	Très pauvre : idées non communiquées ; organisation manquante ou insuffisante pour évaluer
Grammaire	22-25	Excellent à très bon : utilisation précise de structures relativement complexes ; quelques fautes d'accord, nombre, temps, ordre des mots, articles, pronoms
	18-21	Bon à moyen : constructions simples utilisées efficacement ; quelques problèmes d'utilisation de constructions complexes ; erreurs d'accord, nombre, temps, ordre des mots, articles, pronoms, prépositions
	11-17	Passable à médiocre : défauts importants d'utilisation des constructions complexes ; erreurs fréquentes d'accord, de nombre, de temps, de négation, d'ordre des mots, d'articles, de pronoms, de prépositions ; fragments et délétions ; le manque de précision interfère avec le sens
	5-10	Très faible : aucune maîtrise de la construction de phrases simples ; texte dominé par des erreurs ; ne communique pas ou pas assez pour évaluer
Vocabulaire	18-20	Excellent à très bon : gamme complexe ; choix précis des mots/idiomes ; maîtrise des formes de mots ; registre approprié
	14-17	Bon à moyen : gamme adéquate ; erreurs de choix de mots/idiomes ; transmission efficace du sens
	10-13	Assez bon à médiocre : gamme limitée ; erreurs fréquentes de mots/idiomes ; choix inapproprié, utilisation ; sens pas communiqué efficacement

	7-9	Très faible : erreurs de traduction ; peu de connaissance du vocabulaire de la langue cible, ou pas assez pour évaluer
Mécanique	5	Excellent à très bon : maîtrise les conventions d'orthographe, de ponctuation, de capitalisation, d'indentation de paragraphe, etc.
	4	Bon à moyen : erreurs occasionnelles d'orthographe, de ponctuation, de casse, d'indentation de paragraphe, etc., qui n'interfèrent pas avec le sens
	3	Passable à médiocre : fautes d'orthographe, de ponctuation, de majuscules et de paragraphes fréquentes ; sens perturbé par des problèmes formels
	2	Très faible : pas de maîtrise des conventions en raison de la fréquence des erreurs mécaniques ou pas assez pour évaluer

RÉFÉRENCES

- Ahmadian, M., Pouromid, S., et Nickkhah, M. (2016). Improving the quality of second language writing by first language use. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(4), 767-775.
<http://academypublication.com/issues2/tpls/vol06/04/tpls0604.pdf#page=123>
- Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes ! *Québec français*, (167), 48-50.
- Barbier, M.-L. (2003). *Écrire en L2 : bilan et perspectives des recherches*. *Arob@se*, (1-2), 6-21.
- Blain, S et Cavanagh, M. (2014). Enseignement explicite des stratégies de planification et ses effets sur la cohérence textuelle : résultats d'une recherche menée avec des élèves francophones du Nouveau Brunswick et de l'Alberta. *Language and literacy*, 16 (2), 17-37
- Calzada, A., et García Mayo, M. D. P. (2021). Child learners' reflections about EFL grammar in a collaborative writing task: when form is not at odds with communication. *Language Awareness*, 30(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1751178>
- Couyavah, M. C., et Zuniga, M. (2022). Les effets d'une posture plurilingue de l'écriture collaborative sur l'expérience émotionnelle d'apprenantes créolophones et la qualité de leurs productions écrites. *The Canadian Modern Language Review*, 78(2), 129-150. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2021-0019>
- De Jong, N., et Vercellotti, M. L. (2016). Similar prompts may not be similar in the performance they elicit: Examining fluency, complexity, accuracy, and lexis in narratives from five picture prompts. *Language Teaching Research*, 20(3), 387-404.
<https://doi.org/10.1177/1362168815606161>
- DiCamilla, F. J., et Antón, 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.
<https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2011.00302.x>
- Dobao, A. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom: comparing group, pair, and individual work. *Journal of second language writing*, 21(1), 40-58.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S106037431100066X>
- 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.
- Elabdali, R. (2021). Are two heads really better than one? A meta-analysis of the L2 learning benefits of collaborative writing. *Journal of Second Language Writing*, 52, 1-16.
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100788>

- Fung, Y. M. (2010). Collaborative Writing Features. *RELC Journal*, 41(1), 18-30.
<https://doi.org/10.1177/0033688210362610>
- Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans L. W. Gregg, et E. R. Steinberg (dir), *Cognitive processes in writing* (p.3-30). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Housen, A., Kuik, F., et Vedder, I. (2012). Complexity, accuracy and fluency: definitions measurement and research. Dans A. Housen, F. Kuiken et I. Vedder (dir), *Dimensions of L2 performance and proficiency: complexity, accuracy and fluency in SLA* (p. 1-20). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Ivanova-Fournier, P. (2021). *Le brouillon dans le processus rédactionnel en langue étrangère : outil de planification ou instrument psychologique*. <https://hal.science/hal-03194300/>
- Kim, Y., et Yoon, H. (2014). The Use of L1 as a Writing Strategy in L2 Writing Tasks. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 14(03), 33-50. <https://doi.org/10.17576/GEMA-2014-1403-03>
- Kormos, J. (2023). The role of cognitive factors in second language writing and writing to learn a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 45(3), 622-646.
<https://www.cambridge.org/core/journals/studies-in-second-language-acquisition/article/role-of-cognitive-factors-in-second-language-writing-and-writing-to-learn-a-second-language/E1258C767E4E7DCC0331B3C36ADB3E99>
- Li, M., et Kim, D. (2016). One wiki, two groups: dynamic interactions across ESL collaborative writing tasks. *Journal of Second Language Writing*, 31, 25-42. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2016.01.002>
- Li, M., et Zhang, M. (2023). Collaborative writing in L2 classrooms: a research agenda. *Language Teaching*, 56(1), 94-112. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000318>
- 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>
- Li, S. (2023). Working memory and second language writing: a systematic review. *Studies in Second Language Acquisition*, 45(3), 647-679. <https://doi.org/10.1017/S0272263123000189>
- Li, S., Zhu, Y., et Ellis, R. (2016). The effects of the timing of corrective feedback on the acquisition of a new linguistic structure. *The Modern Language Journal*, 100(1), 276-295.
<https://doi.org/10.1111/modl.12315>
- Lindberg, R., McDonough, K., et Ammar, A. (2022). The sociocognitive functions of English use during L2 French collaborative writing tasks. *Language Teaching Research*, 1-17.
<https://doi.org/10.1177/13621688221127647>

- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input1. *Applied Linguistics*, 4(2), 126-141. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.126>
- Manchón, R. M., McBride, S., Mellado Martínez, M. D., et Vasylets, O. (2023). Working memory, L2 proficiency, and task complexity: independent and interactive effects on L2 written performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 45(3), 737-764. <https://doi.org/10.1017/S0272263123000141>
- McDonough, K., Ammar, A., et Michaud, G. (2022). L2 peer interaction before and after writing: how does each one promote writing development? *The Canadian Modern Language Review*, 78(1), 1-16. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2020-0073>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.02.010>
- Mohsen, M. A. (2024). L1 versus L2 writing processes: what insight can we obtain from a keystroke logging program? *Language Teaching Research*, 28(6), 2251-2275. <https://doi.org/10.1177/13621688211041292>
- Mozaffari, S. H. (2017). Comparing student-selected and teacher-assigned pairs on collaborative writing. *Language Teaching Research*, 21(4), 496-516. <https://doi.org/10.1177/1362168816641703>
- Mutta, M. (2009). Activité rédactionnelle en L2—une démarche méthodologique. *Moderna språk*, 102(1), 47-54.
- Olive, T., et Piolat, A. (2005). Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite de textes. *Psychologie Française*, 50(3), 373-390. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2005.05.002>
- Payant, C., et Maatouk, Z. (2022). Collaborative writing in a third language: how writers use and view their plurilingual repertoire during collaborative writing tasks. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 25(1), 127-151. <https://doi.org/10.37213/cjal.2022.31288>
- Pham, V. P. H. (2021). The effects of collaborative writing on students' writing fluency: an efficient framework for collaborative writing. *Sage Open*, 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244021998363>
- Polio, C. (2017). Second language writing development: a research agenda. *Language Teaching*, 50(2), 261-275. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000015>
- Révész, A., Minjin Lee, et Marije Michel. (2017). Investigating IELTS academic writing task 2: relationships between cognitive writing processes, text quality, and working memory. *IELTS Research Reports*, 3, 5-44.

- Sajedi, S. P. (2014). Collaborative summary writing and EFL students' L2 development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1650-1657. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.589>
- Schoonen, R., Gelderen, A. van, Glopper, K. de, Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P., et Stevenson, M. (2003). First language and second language writing: the role of linguistic knowledge, speed of processing, and metacognitive knowledge. *Language Learning*, 53(1), 165-202. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00213>
- Shehadeh, A. (2011). Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. *Journal of Second Language Writing*, 20(4), 286-305. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.05.010>
- Stapa, S. H., et Majid, A. H. A. (2012). The use of first language in developing ideas in second language writing. *American journal of Social Issues et Humanities*, 2(3), 148-151.
- Stell, A. (2018). Exploring the use of collaborative writing in an EFL classroom context. *University of Sydney Papers in TESOL*, 13, 63-97.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153-173. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.05.002>
- Storch, N. (2019a). Collaborative writing. *Language teaching*, 52(1), 40-59. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000320>
- Storch, N., et Aldosari, A. (2010). Learners' use of first language (Arabic) in pair work in an EFL class. *Language Teaching Research*, 14(4), 355-375. <https://doi.org/10.1177/1362168810375362>
- Swain, M., et Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: the uses of the first language. *Language Teaching Research*, 4(3), 251-274.
- Tsagari, D., et Giannikas, C. N. (2020). Re-evaluating the use of L1 in the L2 classroom: students vs. teachers. *Applied Linguistics Review*, 11(1), 151-181. <https://doi.org/10.1515/applirev-2017-0104>
- Villarreal, I., et Gil-Sarratea, N. (2020). The effect of collaborative writing in an EFL secondary setting. *Language Teaching Research*, 24(6), 874-897. <https://doi.org/10.1177/1362168819829017>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Wang, W., et Wen, Q. (2002). L1 use in the L2 composing process: an exploratory study of 16 Chinese EFL writers. *Journal of Second Language Writing*, 11(3), 225-246. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00084-X](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00084-X)
- Wei, X., Zhang, L. J., et Zhang, W. (2020). Associations of L1-to-L2 rhetorical transfer with L2 writers' perception of L2 writing difficulty and L2 writing proficiency. *Journal of English for Academic Purposes*, 47, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100907>

- Wigglesworth, G., et Storch, N. (2009). Pair versus individual writing: Effects on fluency, complexity and accuracy. *Language Testing*, 26(3), 445-466.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=42527180&lang=fr&site=ehost-live>
- Xu, J., et Fan, Y. (2021). Task complexity, L2 proficiency and EFL learners' L1 use in task-based peer interaction. *Language Teaching Research*, 28(2), 346-365
<https://doi.org/10.1177/13621688211004633>
- Zabihi, R., et Bayan, M. (2020). Are two voices better than one? comparing aspects of text quality and authorial voice in paired and independent L2 writing. *Written Communication*, 37(4), 512-535.
<https://doi.org/10.1177/0741088320939542>
- Zabihi, R., Rezazadeh, M., et Dastjerdi, H. V. (2013). Creativity and narrative writing in L2 classrooms: comparing individual and paired task performance. *Bellaterra Journal of Teaching et Learning Language et Literature*, 6(3), 29-46.
- Zhai, M. (2021). Collaborative writing in a Chinese as a foreign language classroom: learners' perceptions and motivations. *Journal of Second Language Writing*, 53, 1-12.
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2021.100836>
- Zhang, M. (2018). Collaborative writing in the EFL classroom: the effects of L1 and L2 use. *System*, 76, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.04.009>
- Zhang, M. (2021). Understanding L1 and L2 interaction in collaborative writing: a lexico-grammatical analysis. *Language Teaching Research*, 25(3), 338-359.
<https://doi.org/10.1177/1362168819859911>
- Zhang, M., et Crawford, W. J. (2022). Attention to form in collaborative writing: language-related episodes in L1 and L2 use conditions. *Language Awareness*, 31(2), 194-212.
<https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1998087>
- Zhang, M., Gibbons, J., et Li, M. (2021). Computer-mediated collaborative writing in L2 classrooms: asystematic review. *Journal of Second Language Writing*, 54, 1-20.
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2021.100854>
- Zimmermann, R. (2000). L2 writing: subprocesses, a model of formulating and empirical findings. *Learning and Instruction*, 10(1), 73-99. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(99\)00019-5](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(99)00019-5)
- Zulfikar, Z., et Aulia, C. T. (2020). Exploring Acehese EFL college students' perceptions on collaborative writing. *Wanastra: Jurnal Bahasa Dan Sastra*, 12(2), 171-180.
<https://doi.org/10.31294/w.v12i2.8579>