

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'IMPACT DE LA MÉTHODE DE FORMATION DES BINÔMES SUR LA  
PERFORMANCE ÉCRITE DES APPRENANTS DE FRANÇAIS LANGUE  
SECONDE LORS D'UNE TÂCHE D'ÉCRITURE COLLABORATIVE

MÉMOIRE PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR  
BEHNAZ JAMBOR SHABESTARI

SEPTEMBRE 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

Je souhaite exprimer ma profonde gratitude à Philippa Bell, ma directrice de recherche, pour sa bienveillance, sa rigueur et ses précieux conseils tout au long de ce parcours. Sa disponibilité et sa confiance ont été d'une grande aide à chaque étape de mon mémoire.

Je tiens également à remercier chaleureusement Véronique Fortier et Michael Zuniga, membres du jury, pour avoir pris le temps de lire mon travail et pour leurs commentaires constructifs et enrichissants.

Un grand merci à Marie-Cécile Guillot pour sa collaboration précieuse dans la collecte des données, qui a grandement facilité le déroulement de ma recherche.

Je souhaite aussi exprimer ma gratitude envers Eleonora Acerra pour son soutien tout au long du cours *Projet de mémoire*.

Ma reconnaissance va aussi à ma famille et à mon amie Zohreh, dont la présence, l'écoute et les mots m'ont réconfortée dans les moments de doute.

Enfin, un merci tout particulier à mon époux Arash, pour son soutien, sa patience et ses encouragements constants, qui m'ont portée jusqu'au bout de cette aventure.

## DÉDICACE

*À moi-même,*

*parce que je n'ai pas abandonné,*

*parce que j'ai cru, persévétré et avancé même dans le doute.*

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX .....	vi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES .....	vii
RÉSUMÉ .....	viii
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE .....	4
1.1 Performance langagière : Compétence à écrire.....	4
1.2 Rôle de l'EC dans l'apprentissage d'une langue seconde.....	5
1.3 Importance de l'interaction entre pairs dans l'apprentissage d'une L2.....	6
1.4 Variables influençant le potentiel de l'écriture collaborative .....	7
1.5 Binômes choisis par l'enseignant ou par les apprenants .....	9
1.6 Objectif de recherche .....	11
1.7 Pertinence scientifique et sociale .....	11
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE .....	13
2.1 Évaluation des textes en L2 : la complexité, la précision et l'aisance .....	13
2.1.1 Complexité .....	14
2.1.2 Précision.....	15
2.1.3 Aisance.....	15
2.2 Définition de l'écriture collaborative .....	16
2.3 Rôle de l'interaction entre pairs en L2 : perspectives théoriques.....	17
2.3.1 Perspective cognitive de l'interaction entre pairs.....	18
2.3.2 Perspective socioculturelle de l'interaction entre pairs.....	19

2.4 Effet de l'écriture collaborative sur la qualité de l'écrit en L2 .....	21
2.5 Choix de la formation de binômes par l'enseignant ou par les apprenants .....	23
2.6 Synthèse des observations du cadre théorique et question de recherche.....	28
<b>CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>30</b>
3.1 Type de recherche .....	30
3.2 Contexte .....	31
3.3 Participants .....	31
3.4.1 Questionnaire .....	33
3.4.2 Tâche d'écriture collaborative.....	34
3.5 Déroulement de la recherche.....	35
3.6.1 Analyse de questionnaire .....	37
3.6.2 Analyse des productions écrites .....	38
3.7 Analyse statistique des données .....	41
3.8 Considérations éthiques .....	42
<b>CHAPITRE IV RÉSULTATS .....</b>	<b>44</b>
4.1 Critères déterminants dans le choix du partenaire par les apprenants.....	45
4.2 Performance langagière écrite.....	47
4.2.1 Complexité .....	49
4.2.2 Précision.....	50
4.2.3 Aisance.....	51
4.3 Synthèse des résultats.....	52
<b>CHAPITRE V DISCUSSION.....</b>	<b>54</b>
5.1 Critères influençant le choix du partenaire de travail par les apprenants.....	54
5.2 Impact sur la performance langagière écrite .....	56

5.2.1 Complexité .....	56
5.2.2 Aisance .....	58
5.2.3 Précision .....	59
5.3 Implications et recommandations pédagogiques.....	60
5.4 Limites et pistes de recherches.....	61
 CONCLUSION.....	64
 ANNEXE A    QUESTIONNAIRE .....	66
 ANNEXE B    TÂCHES D'ÉCRITURE COLLABORATIVE .....	69
 ANNEXE C    DEMANDE DE COLLABORATION PAR COURRIEL.....	71
 ANNEXE D    CONSIGNES POUR LE CODAGE ET L'ÉVALUATION DE L'ÉCRITURE .....	72
 ANNEXE E    FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	75
 APPENDICE A    PRODUCTIONS ÉCRITES DES BINÔMES CHOISIS PAR LES APPRENANTS.....	80
 APPENDICE B    PRODUCTION ÉCRITES DES BINÔMES CHOISIS PAR L'ENSEIGNANTE .....	85
 RÉFÉRENCES.....	90

## LISTE DES TABLEAUX

3.1 Participants .....	32
3.2 Collecte de données .....	35
3.3 Mesures de la qualité des productions écrites .....	39
4.1 Critères de choix du partenaire par les apprenants .....	45
4.2 Textes collaboratifs .....	47
4.3 Analyses quantitatives des textes produits dans la C1 et C2 .....	48
4.4 Statistique sur la complexité syntaxique et lexicale .....	49
4.5 Statistiques sur les mesures de précision .....	50
4.6 Statistiques pour les mesures d'aisance .....	51

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

- L2 Langue seconde  
LE Langue étrangère  
FL2 Français langue seconde  
EC Écriture collaborative  
ELL Épisodes liés à la langue  
TTR *Type token ratio*

## RÉSUMÉ

Des recherches antérieures ont démontré que les tâches d'écriture collaborative (EC) constituent des activités pédagogiques intéressantes grâce à une augmentation de possibilités d'apprentissage en classe de langue seconde (L2) (Li et Zhu, 2017). Cependant, lors de l'implantation des tâches d'EC, les enseignants se retrouvent confrontés à une question cruciale : doivent-ils former eux-mêmes les binômes ou laisser les apprenants choisir leur partenaire, étant donné que confier ce choix aux apprenants peut avoir un impact favorable potentiel sur leur satisfaction, leur compréhension et leur anxiété (Philp et al., 2014) ? Les études existantes ont démontré que les relations amicales existantes entre les membres des binômes choisis par les apprenants en contexte de langue étrangère (LE) les poussent fréquemment à entamer des discussions non liées à la tâche, ce qui pourrait limiter leurs opportunités d'apprentissage (Mozaffari, 2017). Toutefois, il reste à déterminer si l'amitié constitue toujours le critère privilégié par les apprenants en contexte de L2. De plus, ces recherches ont principalement exploré le processus d'interaction lors des tâches d'EC, tandis que l'évaluation de la performance langagièrre finale des apprenants demeure encore peu explorée. Ainsi, dans le but d'enrichir les recherches antérieures, la présente étude vise à examiner l'impact de la méthode de formation des binômes, qu'ils soient constitués par les apprenants eux-mêmes ou désignés par l'enseignant, sur la qualité de l'EC. Elle s'intéresse également aux critères privilégiés par les apprenants de français langue seconde dans le choix de leur partenaire de travail pour réaliser une tâche d'EC. Afin d'atteindre ces objectifs, une étude descriptive comparative s'appuyant sur une approche méthodologique quantitative a été mise en place. Douze apprenants adultes de français langue seconde ont participé à deux tâches d'EC, réalisées dans le cadre de deux conditions de formation des binômes. De plus, ils ont complété un questionnaire sociodémographique, incluant une partie pour recueillir leurs critères de choix du partenaire de travail. Les résultats ont montré que les apprenants ont principalement choisi leur partenaire en fonction de critères tels que la capacité à collaborer efficacement, l'expérience antérieure, le niveau de compétence en français et l'intelligence. Par ailleurs, l'analyse des productions écrites n'a révélé aucune différence significative en termes de complexité, d'aisance ou de précision entre les deux conditions de formation des binômes. Ces résultats suggèrent que lorsque les apprenants choisissent leur partenaire de travail selon des critères plus réfléchis, ils bénéficient d'opportunités d'apprentissage comparables à celles des binômes formés par les enseignants.

Mots clé : écriture collaborative en L2, formation des binômes (enseignant vs apprenants), critères de choix des partenaires, qualité de l'écriture

## ABSTRACT

Previous research has shown that collaborative writing tasks (CW) are valuable pedagogical activities because they increase learning opportunities in second language (L2) classrooms (Li & Zhu, 2017). However, when implementing CW tasks, teachers face a crucial question: should they form the pairs themselves or allow learners to choose their partners, given that letting learners make this choice can potentially have a positive impact on their satisfaction, understanding, and anxiety (Philp et al., 2014)? Existing studies have demonstrated that existing friendships among learner-chosen pairs in foreign language (FL) contexts often lead to off-task discussions, which may limit learning opportunities (Mozaffari, 2017). Yet, it remains unclear whether friendship is always the preferred criterion for learners in L2 contexts. Furthermore, these studies have mainly explored the interaction process during CW tasks, while the assessment of learners' final language performance remains underexplored. Therefore, to build on previous research, the present study aims to examine the impact of pair formation methods—whether pairs are formed by learners themselves or assigned by the teacher—on the quality of CW. It also investigates the criteria favored by second language French learners when choosing their work partner for a CW task. To achieve these objectives, a comparative descriptive study using a quantitative methodological approach was conducted. Twelve adult French L2 learners participated in two CW tasks carried out under two different pair formation conditions. In addition, they completed a sociodemographic questionnaire that included a section to collect their partner selection criteria. The results showed that learners mainly chose their partners based on criteria such as the ability to collaborate effectively, previous experience, French language proficiency, and intelligence. Moreover, the analysis of the written productions revealed no significant differences in complexity, fluency, or accuracy between the two pair formation conditions. These findings suggest that when learners choose their partners based on more thoughtful criteria, they benefit from learning opportunities comparable to those of teacher-assigned pairs.

Keywords: collaborative writing in L2, pair formation (teacher vs. learners), partner choice criteria, writing quality

## INTRODUCTION

Avec l'importance reconnue de l'interaction pour apprendre une langue seconde (L2), les activités en petits groupes ou en binômes sont devenues des pratiques courantes, parmi lesquelles l'écriture collaborative (EC) a suscité un vif intérêt dans le contexte d'apprentissage d'une L2. Cet intérêt croissant pour l'EC repose principalement sur des théories cognitives et socioculturelles, mettant en avant l'importance de l'interaction entre pairs. Bien que de nombreuses études empiriques aient démontré l'efficacité de cette pratique, la question de la meilleure façon de jumeler des apprenants pour optimiser leurs interactions et l'exécution des tâches collaboratives en classe de L2 a fait l'objet de plusieurs travaux. De ce fait, la recherche sur les variables influençant le potentiel de l'EC pour l'apprentissage d'une L2 se poursuit.

Un domaine émergent de recherche concerne l'examen des différences d'opportunités d'apprentissage offertes par deux conditions de formation des binômes. Plus précisément, il s'agit de déterminer si, dans le cadre d'une tâche d'EC, les apprenants bénéficient davantage d'une formation des binômes décidée par l'enseignant ou si leur offrir la liberté de choisir leur partenaire de travail est plus bénéfique pour leur apprentissage. Les études dans ce domaine ont majoritairement révélé que l'amitié est le facteur déterminant dans le choix du partenaire de travail, et que cette relation préexistante dans les binômes choisis par les apprenants les amène à s'engager dans des conversations hors tâche, ce qui réduit leurs opportunités d'apprentissage. Toutefois, ces recherches se sont principalement concentrées sur le processus d'interaction dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère (LE), laissant de côté l'analyse de la performance écrite des apprenants dans d'autres contextes. De plus, en prenant en considération l'impact de la nature de la relation entre les membres du binôme sur les opportunités d'apprentissage, nous nous interrogeons sur les critères sur lesquels les apprenants s'appuient pour choisir leur partenaire dans d'autres contextes.

Cela dit, la présente étude a pour objectif d'examiner l'impact de la méthode formation des binômes (choisis par les apprenants ou décidés par l'enseignant) sur la qualité de la production écrite des apprenants en français langue seconde (FL2) lors d'une tâche d'EC. Elle explore également les critères privilégiés par ces apprenants dans le choix de leur partenaire de travail.

Ce mémoire est organisé en cinq chapitres. Le premier aborde la complexité de la compétence écrite, en mettant en lumière comment l'EC peut aider les apprenants en L2 à surmonter les défis associés à l'écriture. Ce chapitre présentera également le problème de recherche ainsi que les objectifs visés.

Le deuxième chapitre exposera le cadre théorique en approfondissant les concepts clés sur lesquels repose cette recherche. Il abordera l'évaluation des textes en L2, l'EC, le rôle de l'interaction entre pairs en L2, l'impact de l'EC sur la qualité de l'écriture ainsi que les implications de la méthode de formation des binômes, qu'ils soient choisis par l'enseignant ou par les apprenants. Ce chapitre inclura également une recension des écrits antérieurs en lien avec la problématique. Enfin, en s'appuyant sur les observations issues des sections précédentes, il se conclura par la présentation des questions de recherche.

Le troisième chapitre présentera la méthodologie de recherche, incluant le type et le contexte de l'étude, ainsi que la description des participantes. Il décrira des instruments de collecte de données et des étapes du déroulement de la recherche. La méthode d'analyse des données y sera également détaillée, incluant les analyses statistiques réalisées. Enfin, les mesures éthiques mises en place pour garantir le bon déroulement de l'étude seront abordées.

Le quatrième chapitre exposera les résultats issus de l'analyse des textes collaboratifs et du questionnaire. Ces résultats seront illustrés à l'aide de tableaux, mettant en lumière les analyses statistiques réalisées afin de répondre aux questions de recherche.

Le dernier chapitre de ce mémoire sera dédié à l'interprétation des résultats, en les confrontant aux résultats des recherches antérieures. Enfin, des implications pédagogiques seront mises en avant, suivies des limites de l'étude et de suggestions pour de futures recherches.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous exposerons la problématique de la recherche en soulignant tout d'abord l'importance de la compétence en écriture et toute la complexité liée à l'acte d'écrire (1.1). Dans un second temps, nous discuterons du rôle de l'EC dans la résolution des difficultés rencontrées par les apprenants d'une langue seconde en écriture (1.2) tout en soulignant l'importance de l'interaction entre pairs dans l'apprentissage d'une langue cible (1.3). Ensuite, nous aborderons les diverses variables pouvant influencer le potentiel de l'écriture collaborative (1.4). La section suivante décrira la méthode de formation des binômes, en distinguant ceux qui sont choisis par les apprenants eux-mêmes de ceux formés par l'enseignant (1.5), ce qui nous permet de définir plus précisément l'objectif de notre recherche (1.6). Enfin, en considérant tous les aspects évoqués dans les différentes sections du chapitre, nous mettons en avant la valeur sociale et scientifique d'entreprendre cette étude (1.7).

#### 1.1 Performance langagière : Compétence à écrire

L'écriture est une compétence complexe, tant dans la langue première que dans la L2, mais elle représente un défi considérable à maîtriser. Elle exige l'utilisation de diverses connaissances référentielles, linguistiques et pragmatiques, ainsi que l'activation de nombreux processus cognitifs tels que la détermination du contenu, le choix des formes linguistiques appropriées et la réalisation des corrections nécessaires (Alamargot et Chanquoy, 2002; Hayes, 1996). De ce fait, parmi toutes les compétences linguistiques (production orale, compréhension orale, compréhension écrite et production écrite), cette

dernière est souvent perçue comme la plus complexe pour les apprenants en L2 (Reid, 2002). Selon Hyland (2003), les écrivains novices en L2, avec des compétences linguistiques limitées et peu d'expérience en écriture académique, se concentrent davantage sur la création de contenu que sur la planification et la révision, ce qui rend la production de textes en langue cible particulièrement difficile pour eux. D'ailleurs, Bacha et Bahous (2008) soutiennent que même avec une bonne compétence linguistique, les étudiants ne sont pas nécessairement capables de produire des travaux écrits de qualité.

Pour répondre à ces défis, les chercheurs et les enseignants ont exploré divers moyens pour aider les apprenants à surmonter leurs difficultés en écriture et à améliorer leur performance écrite. L'EC est de plus en plus adoptée dans l'enseignement de L2, principalement parce qu'elle favorise un environnement d'apprentissage interactif tout en permettant l'expérimentation linguistique (Philp *et al.*, 2014; Shehadeh, 2011). Il est donc pertinent de définir cette approche et d'examiner plus en profondeur ses bénéfices afin de mieux comprendre son impact sur la compétence écrite en L2.

## 1.2 Rôle de l'écriture collaborative dans l'apprentissage d'une langue seconde

L'EC décrit un processus où les apprenants travaillent ensemble en binômes ou en petits groupes pour produire un texte unique sur lequel ils partagent la responsabilité totale, prenant des décisions conjointes tout au long du processus (Ede et Lunsford, 1990; Storch, 2013). Cette activité, pendant laquelle plusieurs auteurs partagent des commentaires sur l'interprétation des exigences de la tâche, les idées à intégrer, la structuration et la connexion de ces idées, ainsi que la meilleure manière de les exprimer (Storch, 2019), présente plusieurs avantages pour l'apprentissage de la langue. Tout d'abord, en créant des environnements stimulants et propices à l'échange des idées et des connaissances individuelles (Dobao et Bolum, 2013), elle pousse les apprenants à évaluer et appuyer leurs choix linguistiques, offrant en conséquence des opportunités précieuses d'apprentissage (Zhang, 2018). Elle offre aux apprenants non seulement l'opportunité de

réfléchir, de discuter sur la langue cible et de collaborer pour résoudre les problèmes linguistiques (Dobao, 2012), mais également de repérer les lacunes dans leurs productions et de tester de nouvelles hypothèses concernant l'apprentissage de la L2 (Bueno *et al.*, 2022). D'ailleurs, les apprenants apprécient généralement cette expérience et sont conscients de ses effets positifs sur leurs performances langagières en L2 (Dobao, 2020a; Shehadeh, 2011; Zhai, 2021).

Étant donné le rôle central de l'interaction entre pairs lors de l'EC, il est impératif de comprendre comment elle contribue à l'apprentissage linguistique et à l'amélioration de la compétence écrite en L2. La section suivante se concentrera donc sur l'importance de l'interaction entre pairs et sur la manière dont elle favorise un environnement d'apprentissage plus riche et plus efficace.

### 1.3 Importance de l'interaction entre pairs dans l'apprentissage d'une L2

L'interaction en L2 est définie comme des conversations entre au moins un apprenant-locuteur non natif de la langue cible et une autre personne, qui peut être soit un locuteur natif, soit un autre locuteur non natif (Behney et Gass, 2021). Selon Gass et Mackey (2007), « il existe une relation solide entre l'interaction et l'apprentissage » (p. 176, *traduction libre*), qui fournit aux apprenants des occasions de négocier le sens et la forme et de favoriser le développement de leurs compétences linguistiques (Loewen et Sato, 2018, Swain, 2010). Toutefois, dans les classes de L2, l'utilisation de la L2 par les apprenants peuvent être très limitée pour de raisons variées tel que la centralisation de l'enseignant lors du cours ou une prise de parole dominée par des apprenants les plus compétents (Long et Porter, 1985; Storch et Aldosari, 2013). Une alternative pour offrir aux apprenants davantage d'opportunité d'utiliser la langue est de les encourager à interagir entre eux par le biais de tâches qui nécessitent une interaction linguistique (Philp *et al.*, 2014).

L’interaction entre pairs peut être définie comme toute activité communicative entre les apprenants avec une intervention minimale ou nulle de la part de l’enseignant (Philp *et al.*, 2014). Elle est considérée comme une façon d’interagir efficace pour favoriser l’apprentissage, car elle se produit fréquemment et qu’elle facilite l’apprentissage de L2 (Dao et McDonough, 2018) en créant un environnement favorable tant sur le plan psycholinguistique que psychologique. Selon Loewen et Sato (2018), d’un point de vue psycholinguistique, ce type d’interaction offre aux apprenants davantage de temps, par rapport aux situations où l’enseignant intervient souvent, pour traiter l’input et l’output linguistique et plus d’occasions de donner ou recevoir la rétroaction lors d’utiliser la langue. D’un aspect psychologique, en se sentant progressivement plus à l’aise et confiants pendant les interactions, les apprenants seraient plus susceptibles de remarquer les erreurs linguistiques de leurs pairs, de les corriger et de modifier leurs propres erreurs lorsqu’ils reçoivent des rétroactions. Toujours selon ces derniers, cette amélioration de confiance pourrait encourager une prise de parole plus fréquente de la part des apprenants, offrant davantage d’opportunités favorables à la pratique linguistique.

Compte tenu de nombreux avantages que l’EC apporte à l’apprentissage d’une L2 grâce à l’interaction entre pairs, des chercheurs se sont intéressés aux variables susceptibles d’influencer la qualité de cette pratique (Ahmadian *et al.*, 2016; Dobao, 2020b; Kim et McDonough, 2008). Ainsi, dans la section suivante, ces variables seront présentées afin de mieux comprendre leur impact sur le potentiel de l’EC dans l’apprentissage de la L2.

#### 1.4 Variables influençant le potentiel de l’écriture collaborative

Les variables étudiées dans les recherches sur l’EC peuvent essentiellement être divisées en deux catégories : les variables liées à la conception de la tâche et celles liées aux caractéristiques des apprenants. Comparativement aux recherches sur les variables liées aux tâches, telles que celles de Alegria la Colina et García Mayo (2007) ou Rouhshad *et al.* (2016), le nombre d’études se concentrant sur les variables liées aux apprenants

semble être relativement restreint. Ces études ont souvent exploré comment le niveau de compétence des apprenants, lorsqu'ils travaillent avec des pairs de compétences variées ou similaires, influence leurs rôles, leur attention à la langue et leurs interactions (Kim et McDonough, 2008; Storch et Aldosari, 2013). Certains chercheurs ont étudié l'impact de l'utilisation de la langue première par les apprenants lors de l'apprentissage en L2 afin de déterminer les effets potentiels de cette utilisation sur la performance langagière des apprenants ou leur interaction entre pairs (Ahmadian *et al.*, 2016; Couyavah et Zuniga, 2022; Zhang, 2018). D'autres études ont examiné comment le parcours linguistique d'un membre d'un binôme (apprenants de L2 par rapport aux apprenants de langue d'origine) peut influencer leurs caractéristiques interactionnelles ou leurs perceptions des tâches d'EC (Dobao, 2020b; Walls, 2018).

Un autre aspect qui a récemment reçu une attention croissante chez les chercheurs concerne l'impact de la méthode de formation de petits groupes d'apprenants par l'enseignant et par les apprenants sur la performance langagière ou la qualité de l'interaction entre pairs (Tsoi et Aubrey, 2023 ; Mozaffari, 2017). Ce champ de recherche est particulièrement pertinent car il repose sur l'idée qu'offrir aux apprenants le contrôle sur le choix de la personne avec laquelle ils réalisent une tâche peut accroître leur satisfaction, favoriser une meilleure compréhension mutuelle, et réduire l'anxiété ainsi que les jugements entre pairs (Philp *et al.*, 2014). À cet égard, Lee et Song (2020) ont souligné l'importance d'établir de bonnes relations au sein des groupes de travail : « l'établissement de relations de proximité entre les membres du groupe peut être la clé d'interactions de qualité » (p.63, *traduction libre*). Cependant, il est important de se demander si cette liberté de choix est systématiquement bénéfique pour l'apprentissage ou si la formation des binômes ou petits groupes par les enseignants, selon différentes caractéristiques des apprenants, pourrait offrir des avantages supplémentaires.

## 1.5 Binômes choisis par l'enseignant ou par les apprenants

Afin de répondre à la question que nous venons de soulever, les chercheurs ont comparé l'impact de deux conditions différentes de formation des binômes lors de l'EC : celle où les binômes sont formés par l'enseignant et celle où les apprenants les choisissent eux-mêmes (Mozaffari, 2017 ; Tsoi et Aubrey, 2023). La majorité des études dans ce domaine se sont penchées uniquement sur le processus de l'interaction entre pairs durant la réalisation de l'EC (Basterrechea et Gallardo-del-Puerto, 2020 ; García Mayo et Imaz Agirre, 2019). Plus précisément, elles ont étudié les modèles d'interaction entre les membres des binômes et, en tenant compte de la dynamique des pairs en fonction de leur comportement lors de l'interaction, ont identifié quatre rapports d'interaction prévalents : collaboratif, dominant-dominant, dominant-passif et expert-novice (Storch, 2002). Ces études ont également examiné la nature de l'interaction en analysant les épisodes liés à la langue (ELL), soit les parties d'un échange verbal au cours desquels les apprenants réfléchissent, posent des questions ou corrigent leurs productions langagières lors d'une tâche (Swain et Lapkin, 2001). Bien que les ELL soient largement utilisés pour explorer les opportunités d'apprentissage en L2 (Gass et Mackey, 2007), l'analyse des productions langagières finales des apprenants demeure tout aussi fondamentale et révélatrice, car elle permet une évaluation plus fine du développement des compétences linguistiques des apprenants (Shin et al., 2016).

Or, à notre connaissance, seule l'étude de Mozaffari (2017) a exploré l'impact de la méthode de formation sur la performance écrite issue de l'EC. Cette étude a été menée chez des apprenants d'anglais langue étrangère en Iran. Bien que la formation des binômes par l'enseignant ait été aléatoire, les apprenants, quant à eux, ont choisi leur partenaire de travail en s'appuyant sur des liens d'amitié préexistants. L'étude, en examinant également les modèles et la nature d'interaction, a révélé que la majorité des binômes dans les deux conditions de formation ont adopté un modèle d'interaction collaborative, qui est considérée comme le plus avantageux pour l'apprentissage en L2. Cependant, Mozaffari (2017) a constaté une plus grande utilisation de la langue cible

aujourd'hui des binômes choisis par l'enseignant par rapport à ceux choisis par les apprenants. L'analyse qualitative des conversations des apprenants, a également révélé que l'amitié préexistante parmi les membres des binômes choisis par les apprenants a conduit à une quantité considérable de comportements hors tâche. En ce qui concerne les résultats des productions écrites en collaboration, les résultats ont démontré que les binômes choisis par l'enseignant produisaient des textes plus précis et plus longs et que la qualité de leur texte était supérieure en termes d'organisation, de grammaire et de vocabulaire par rapport au groupe librement formé par les apprenants. En somme, les binômes formés par l'enseignant se sont révélés plus bénéfiques que lorsque les apprenants choisissent leurs pairs, le constat corroboré par les autres études ultérieures ayant également exploré le processus d'interaction entre pairs sous ces deux conditions (Basterrechea et Gallardo-del-Puerto, 2020; García Mayo et Imaz Agirre, 2019; Tsoi et Aubrey, 2023).

Par ailleurs, bien que les études existantes attribuent fréquemment les résultats moins satisfaisants des binômes choisis par les apprenants à l'amitié préexistante entre les membres dans un contexte d'apprentissage d'une LE, il reste à déterminer les critères précis sur lesquels ils se basent pour choisir leur partenaire de travail en contexte de L2, un contexte dans lequel les apprenants ne partagent pas nécessairement la même langue ou culture. Cette question demeure essentielle pour mieux comprendre l'influence des relations interpersonnelles sur la qualité des productions écrites dans ce contexte spécifique. Concrètement, les apprenants en contexte de LE partagent généralement la même langue première : par exemple, ils partagent le persan dans l'étude de Mozaffari (2017) et l'espagnol dans celle de García Mayo et Imaz Agirre (2019). Dans le contexte d'apprentissage d'une LE, où les apprenants partagent généralement la même langue première et, souvent, des aspects culturels similaires, il est plus probable que des conversations hors tâche surviennent. Cette similarité linguistique et culturelle pourrait conduire à des interactions plus informelles et à des sujets de conversation qui ne sont pas nécessairement liés à la tâche, car les apprenants se sentent plus à l'aise et peuvent trouver plus facilement des points communs sur lesquels discuter. En revanche, dans un

contexte d'apprentissage de L2, où les apprenants peuvent avoir des langues premières différentes, les apprenants seraient plus susceptibles à privilégier des échanges plus focalisés sur la tâche, ce qui pourrait influencer la nature et les modèles d'interaction entre pairs ainsi que la qualité de leurs productions. En conséquence, il est possible que les résultats obtenus en contexte de LE ne soient pas généralisables aux contextes d'apprentissage de L2 et que le lien entre les conditions de formation des groupes et la qualité des productions écrites puisse varier en fonction du contexte d'apprentissage. Cela souligne l'importance d'explorer plus en profondeur la littérature scientifique dans ce domaine spécifique d'étude dans le contexte de L2.

### 1.6 Objectif de recherche

En s'appuyant sur toutes ces informations, la présente recherche vise à explorer les critères privilégiés par les apprenants dans le choix de leur partenaire de travail. Elle se propose également d'examiner l'impact de la méthode de formation des binômes, qu'ils soient choisis par l'enseignant ou par les apprenants eux-mêmes, sur la qualité des productions écrites de FL2 lors d'une tâche d'EC.

### 1.7 Pertinences scientifique et sociale

Concernant la pertinence scientifique, notre recherche contribuera à l'avancement des connaissances antérieures sur l'impact de différentes méthodes de formation de binômes ou de petits groupes d'apprenants lors des tâches d'EC. Cette étude cherche à combler une lacune dans la littérature scientifique, car la plupart des études antérieures se sont concentrées principalement sur la nature de l'interaction et sur les ELL sans tenir compte de l'influence de la méthode de formation des binômes sur la performance écrite. De plus, les critères influençant le choix du partenaire par les apprenants en contexte de L2 sont restés non explorés.

Pour ce qui est de la pertinence sociale dans les milieux éducatifs, notre recherche viserait à guider les enseignants dans leur prise de décision concernant la formation des groupes d'apprenants dans le but d'améliorer l'efficacité et la qualité de l'interaction, en veillant à ce que tous les apprenants, quelle que soit leur manière de travailler, bénéficient de la collaboration avec les pairs. Cette orientation pourrait être particulièrement pertinente pour les enseignants qui donnent des cours de FL2 dans des écoles de langue ou en contexte de francisation (Gagnon et Dion, 2018), étant donné qu'ils travaillent dans un milieu plurilingue, comme celui de Montréal, avec des publics ayant des besoins particuliers liés à l'intégration socio-économique des nouveaux arrivants.

## CHAPITRE II

### CADRE THÉORIQUE

La première partie de ce chapitre se concentrera sur l'évaluation des textes en L2 en tenant compte de trois facteurs : la précision, la complexité et l'aisance (2.1). Cela permettra de mieux comprendre les résultats des études utilisant ces mesures, qui seront recensées dans ce cadre théorique. La définition de l'EC sera présentée dans la deuxième partie (2.2), avant d'aborder le rôle de l'interaction entre pairs dans l'apprentissage de L2 (2.3). Ensuite, nous procéderons à une recension des études concernant les effets de l'EC sur la qualité de l'écrit (2.4). La partie suivante de ce chapitre sera dédiée à l'analyse des études sur le choix de formation de petits groupes choisis par l'enseignant ou par les apprenants (2.5). Enfin, nous formulerons les questions de recherche, en se basant sur quelques observations découlant de la littérature (2.6).

#### 2.1 Évaluation des textes en L2 : la complexité, la précision et l'aisance

Dans la recherche en L2, la complexité, la précision et l'aisance sont considérés comme des variables dépendantes permettant de mettre en lumière les effets de divers facteurs, tels que les caractéristiques des tâches, les stratégies d'enseignement ou les caractéristiques individuelles des apprenants, sur la production (Inoue, 2016). Le développement de ces composantes essentielles de la compétence orale et écrite en L2 s'appuie sur des étapes clés dans l'évolution du système langagier des apprenants, notamment l'internalisation de nouvelles connaissances, la modification des connaissances existantes, la consolidation de ces connaissances linguistiques, ainsi que

leur procéduralisation (Housen *et al.*, 2012). Comme le souligne Lu (2011), « une image complète du développement linguistique dans l’écriture en L2 ne peut être obtenue qu’en engageant des mesures d’aisance, de précision et de complexité » (p. 38, *traduction libre*), ce qui met en évidence l’importance d’évaluer ces trois dimensions. Celles-ci seront présentées plus en détail dans les sections qui suivent.

### 2.1.1 Complexité

Ellis (2003) a défini la complexité comme « la mesure dans laquelle le langage produit lors de l’exécution d’une tâche est élaboré et varié » (p. 340, *traduction libre*). Plus tard, les chercheurs ont décrit la complexité comme le degré auquel les apprenants sont prêts à prendre des risques pour utiliser les connaissances linguistiques les plus avancées (Ahmadian, 2011; Ellis et Barkhuizen, 2005).

Notre étude portera la complexité syntaxique, qui définit la gamme des structures syntaxiques produites par les locuteurs et leur niveau de sophistication (Pallotti, 2015). Elle est importante dans le domaine de l’apprentissage des L2, puisqu’elle témoigne du progrès global d’un apprenant dans la langue cible (Lu, 2010). Diverses mesures ont été proposées pour opérationnaliser la complexité syntaxique dans l’écriture en L2, dont quantifier la longueur de l’unité de production, la quantité de subordination et de coordination, le degré de sophistication des structures syntaxiques, ainsi que la complexité globale de la phrase (Lu et Ai, 2015).

De plus, suivant l’argument avancé par Skehan (2009), qui soutient que les mesures de performance devraient être complétées par une évaluation de la richesse lexicale afin de mieux refléter l’usage du vocabulaire des apprenants, nous intégrons également la complexité lexicale, un aspect distinct et indépendant de la complexité syntaxique. Celle-ci renvoie à la richesse et à la diversité du vocabulaire employé dans un texte, qu’il soit produit par un locuteur ou un écrivain (McCarthy et Jarvis, 2007). Elle est reconnue comme la mesure la plus fréquemment utilisée dans l’évaluation du vocabulaire. L’un des

indices les plus simples de la diversité lexicale est le *type-token ratio* (TTR) calculé en rapportant le nombre total de mots différents (prototype) au nombre total de mots (exemplaire) dans une production donnée (Ellis et Barkhuizen, 2005). Par conséquent, la diversité lexicale augmente lorsque le nombre de mots différents augmente ou lorsque les répétitions deviennent moins fréquentes (McCarthy et Jarvis, 2007). Bien que le TTR soit souvent critiqué en raison de la réduction du ratio lorsque la taille de l'échantillon augmente, il a été démontré que le TTR est un indicateur fiable de la diversité lexicale (Du, 2018).

### 2.1.2 Précision

Quant à la précision linguistique, elle renvoie, selon Bui et Skehan (2018), au degré de conformité de la production d'un apprenant aux normes de la langue cible. La précision témoigne de « une position conservatrice de l'apprenant » envers la langue, contrairement à la complexité, qui implique une utilisation linguistique moins prudente (Bui et Skehan, 2018, p. 2, *traduction libre*). Autrement dit, elle peut montrer la fidélité aux normes linguistiques établies, plutôt que de prendre des risques en explorant des structures plus complexes. À l'écrit, la précision linguistique se concentre sur l'absence des erreurs grammaticales et lexicales, mais ne tient pas compte de la précision sémantique ou pragmatique (Plakans *et al.*, 2019). Elle a principalement été mesurée en comptabilisant le nombre d'unités sans erreur et le nombre d'erreurs grammaticales et lexicales (pour plus d'information, voir Polio, 1997).

### 2.1.3 Aisance

L'aisance se réfère à la fluidité avec laquelle les apprenants produisent la langue, ainsi qu'à leur facilité à se rappeler la langue (avoir un accès mental rapide à la langue) (Wolfe-Quintero *et al.*, 1998), avec des pauses, des hésitations et des reformulations similaires à celles d'un locuteur natif (Ellis, 2003). Dans ce sens, Plakans *et al.* (2019) l'ont

considérée comme un indicateur de la vitesse et du traitement automatique de la langue, reflétant la capacité d'un locuteur à utiliser la langue de manière naturelle. En contexte de production écrite en L2, l'aisance est souvent mesurée à travers des mesures de longueur, telles que le nombre total des mots ou des phrases (Plakans *et al.*, 2019), ces indicateurs étant supposés refléter la rapidité et l'efficacité du traitement linguistique.

Les chercheurs soulignent la nécessité d'examiner conjointement ces trois dimensions afin de mieux comprendre la performance langagière en L2. D'une part, selon l'hypothèse du *trade-off* formulée par Skehan (1998), également connue sous le nom de modèle de capacité attentionnelle limitée, les dimensions de la complexité, de la précision et de l'aisance sont interdépendantes, de sorte qu'une amélioration de la performance dans l'un de ces domaines peut se faire au détriment des autres. En effet, cette hypothèse stipule que « concentrer son attention sur un aspect, toutes choses étant égales par ailleurs, pourrait entraîner une baisse de performance dans d'autres » (Skehan, 1998, p. 112, traduction libre). D'autre part, Bui et Skehan (2018) affirment que les apprenants peuvent exceller dans une ou deux de ces dimensions sans nécessairement être performants dans les autres et que les facteurs influençant une dimension peuvent ne pas avoir d'impact sur les autres. C'est pourquoi il est essentiel de mesurer séparément chacun de ces trois indicateurs.

L'objectif de cette recherche étant d'étudier comment la méthode de formation des binômes influence la qualité de la production écrite lors d'une tâche d'EC, nous nous attachons désormais à définir cette activité, bien documenté dans la recherche en L2.

## 2.2 Définition de l'écriture collaborative

L'EC peut être simplement définie comme une activité conjointe d'écriture, réalisée par deux auteurs ou plus, conduisant à la création d'un texte. Ede et Lunsford (1990) ont enrichi cette définition en énumérant trois critères propres à l'EC: 1) maintenir une interaction significative tout au long du processus de l'écriture, 2) partager les décisions

et la responsabilité dans la création du produit écrit, 3) produire un seul texte résultant de l'EC. Il est important de noter que cette définition ne prend pas en compte la distinction entre l'EC et l'écriture coopérative. Cette dernière implique généralement une division du travail où les participants prennent en charge individuellement certaines parties du texte ou des tâches spécifiques, soit par choix personnel, soit sous la direction d'un chef de groupe (Storch, 2019). Une définition complémentaire considère l'EC non seulement comme une production conjointe, mais également comme une activité où les coauteurs interagissent, négocient le sens et prennent des décisions conjointement tout en partageant un sentiment d'appartenance et de responsabilité pour l'ensemble d'un seul texte (Storch, 2013). La responsabilité et l'appropriation partagées exigent que tous les coauteurs soient impliqués à toutes les étapes de la rédaction du texte, telles que la planification, la production et la révision, en échangeant leurs commentaires dans toutes les phases pour faire évoluer le texte (Storch, 2019).

Bien que les définitions précédentes présentent certaines divergences sur les caractéristiques spécifiques de l'EC, elles se mettent d'accord toutes sur le rôle fondamental de l'interaction entre pairs en tant que composante essentielle de cette activité. Par conséquent, la partie suivante sera consacrée à la présentation des théories soutenant l'interaction entre pairs et, de ce fait, l'utilisation de l'EC dans l'apprentissage de la L2.

### 2.3 Rôle de l'interaction entre pairs en L2 : perspectives théoriques

Deux orientations théoriques, l'approche cognitive et sociale, soutiennent que l'interaction entre les apprenants favorise l'apprentissage de la L2. L'une se concentre principalement sur les aspects cognitifs et linguistiques, étudiant comment le langage est représenté, compris et traité par les apprenants, tandis que l'autre met l'accent sur les interactions sociales et le contexte dans lequel se déroule l'apprentissage (Behney et Gass, 2021). Ces deux perspectives ont des visées assez différentes, même si elles s'intéressent à l'apprentissage en contexte d'interaction.

### 2.3.1 Perspective cognitive de l’interaction entre pairs

L’interaction entre pairs a principalement été étudiée dans une perspective cognitive, notamment dans le cadre de recherches axées sur les interactions entre locuteurs natifs et non natifs. Long (1983) a proposé l’hypothèse de l’interaction selon laquelle en situation d’interaction, lorsqu’un apprenant de L2 et un locuteur natif ne parviennent pas à se comprendre, un bris de communication peut survenir. Selon son hypothèse, pour résoudre ces difficultés, les apprenants et leurs interlocuteurs ont recours à des actions interpersonnelles, telles que demander des éclaircissements, des répétitions ou confirmations de compréhension. Entendues comme des moyens de négociation de sens (Pica, 1994), ces actions amènent les locuteurs à ajuster leur discours initial pour le rendre plus compréhensible (Behny et Gass, 2021). Ce nouveau propos plus compréhensible, légèrement au-dessus de l’interlangue de l’apprenant, a été jugé comme le seul facteur nécessaire pour l’apprentissage de la L2 (Krashen, 1982). En effet, l’interaction, grâce à divers ajustements conversationnels, répondrait aux besoins des apprenants en leur fournissant un input linguistique compréhensible en L2 (Robinson, 2012).

L’émergence de l’hypothèse du *noticing* de Schmidt (1990) et l’hypothèse de l’output de Swain (1985) a conduit à une révision de l’hypothèse de l’interaction originale de Long (1983). En avançant l’hypothèse du *noticing*, Schmidt a émis l’hypothèse que l’apprentissage de la L2 ne se produit que lorsque l’apprenant est conscient de l’input linguistique, soit lorsqu’il y prête une attention particulière avec un certain niveau de conscience. Ainsi, le processus d’encodage des informations linguistiques, impliquant leur maintien dans la mémoire à court terme, puis leur récupération dans la mémoire à long terme (Robinson, 2003), est fondamental pour l’apprentissage de la L2. D’ailleurs, selon l’hypothèse de l’output, si l’input compréhensible est essentiel pour le développement de la L2, il n’est pas suffisant (Swain, 1985). En effet, l’output est nécessaire, car elle incite les apprenants à remarquer les lacunes dans leur système langagier et à mettre à l’épreuve leurs hypothèses linguistiques en encourageant la

coconstruction des connaissances linguistiques (Swain, 1995). Sur la base de ces théories, une version mise à jour de l'hypothèse de l'interaction de Long (1996) a été avancée : « La négociation du sens, et en particulier la négociation qui déclenche des ajustements interactionnels par le locuteur natif ou l'interlocuteur plus compétent, facilite l'apprentissage, car elle relie l'input, les capacités internes de l'apprenant, en particulier l'attention sélective, et l'output de manière productive » (p. 451-452, *traduction libre*).

### 2.3.2 Perspective socioculturelle de l'interaction entre pairs

La théorie socioculturelle, élaborée par Vygotsky (1978), ne se focalise ni sur la linguistique ni sur le développement du langage, mais vise à comprendre le développement psychologique global des êtres humains. Selon cette perspective, l'apprentissage est un processus qui se produit par le biais des interactions sociales. Le concept central de la théorie socioculturelle est la zone proximale de développement, qui se définit comme l'écart entre le niveau de développement qu'une personne atteint en résolvant des problèmes de manière autonome et le niveau qu'elle peut atteindre avec l'aide d'un adulte ou des pairs plus compétents (Vygotski, 1978). En appliquant la théorie du développement humain de Vygotsky (1978) au contexte de l'apprentissage de L2, il a été affirmé que la cognition et la connaissance en L2 sont profondément associées à la société et évoluent à travers des interactions dialogiques (Lantolf, 2012). À ce propos, Storch (2017) considère que les capacités mentales de base des apprenants, telles que l'attention ou la mémoire involontaire, se développent en capacités cognitives supérieures, comme l'attention ou la mémoire intentionnelle, grâce à l'interaction avec des membres experts de la société.

Alors que la théorie initiale de Vygotsky (1978), le fondateur de la théorie socioculturelle, mettait principalement l'accent sur le soutien d'une personne plus compétente, comme un locuteur natif, la recherche dans le domaine de l'apprentissage d'une L2 considère également l'importance de l'interaction entre les apprenants (Swain, 2010; Swain *et al.*, 2009). Selon la théorie socioculturelle, l'apprentissage de la L2 est un processus qui se

produit au sein d'interactions sociales et l'interaction avec des experts ou des pairs peut offrir aux apprenants de nombreuses opportunités de *languaging*. Swain (2010) a introduit le terme *languaging* pour désigner les conversations des apprenants visant à résoudre les difficultés liées à l'utilisation de la langue lors de la réalisation de la tâche. Plus clairement, lorsque les apprenants rencontrent un problème linguistique, ils peuvent le résoudre en discutant avec d'autres personnes (dialogue collaboratif, communication interpersonnelle). Ce type de *languaging* vise à utiliser le langage pour médier la résolution de problèmes cognitifs complexes, et en tant que tel, il fait partie du processus d'apprentissage de L2 (Swain et Watanab, 2013). Par ailleurs, l'interaction entre pairs permet aux apprenants de bénéficier de l'opportunité d'étagage. Storch (2017) définit l'étagage comme « assistance finement ajustée et dynamique qui répond aux besoins de l'apprenant » (*traduction libre*, page.73). Cette dernière utilise la métaphore de la construction d'un bâtiment pour illustrer l'importance de l'étagage dans l'apprentissage. Comme dans la construction, l'étagage est crucial au début mais doit être progressivement retiré à mesure que l'apprenant gagne en compétence, jusqu'à ce qu'il puisse accomplir la tâche de manière autonome (Storch, 2017). À titre illustratif, l'étagage pourrait impliquer de corriger les erreurs repérées dans la parole d'un pair et tout en lui offrant des suggestions pour améliorer sa performance (Colognesi et Lucchini, 2018). De ce fait, l'interaction entre pairs permet aux apprenants de coconstruire et de renforcer de nouvelles connaissances grâce à un soutien mutuel, les aidant à atteindre un niveau de compétence supérieur à celui qu'ils pourraient atteindre en travaillant individuellement.

En résumé, les occasions d'input compréhensible, de rétroaction, de production, ainsi que de *languaging* et d'étagage qui se manifestent lors de l'EC, contribue à l'efficacité de cette pratique dans l'apprentissage de la L2. Étant donné le nombre limité d'études portant sur l'impact de la méthode de formation des binômes sur la qualité de l'écriture, il serait pertinent d'examiner les recherches analysant l'influence d'autres variables indépendantes sur la qualité de l'EC. Cette exploration permettrait non seulement d'établir des comparaisons, mais aussi de mieux comprendre comment ces études ont

opérationnalisé les mêmes variables dépendantes que celles de notre recherche, à savoir la complexité, la précision et l'aisance de l'écriture.

## 2.4 Effet de l'écriture collaborative sur la qualité de l'écrit en L2

Plusieurs recherches ont montré que la collaboration dans l'écriture conduit à une meilleure précision grammaticale lors de la comparaison de textes produits individuellement et en collaboration (Dobao, 2012; Jafari et Ansari, 2012; McDonough *et al.*, 2018). À titre d'exemple, une étude menée par Wigglesworth et Storch (2009) en Australie a été réalisée avec 24 binômes et 48 apprenants individuels avancés en anglais langue seconde. Les apprenants ont été censés rédiger un essai argumentatif portant sur les avantages et les inconvénients de l'évaluation basée sur les examens. L'analyse du taux des propositions sans erreur par rapport au nombre total de propositions et du taux des unités T sans erreur par rapport au nombre total d'unités T ont démontré que les textes rédigés en binôme étaient significativement plus précis. Ce résultat a été attribué à l'utilisation de la langue en collaboration, ce qui a entraîné un nombre d'ELL correctement résolus significativement plus élevé. Toutefois, il n'y a pas eu de différence significative en termes de complexité et d'aisance.

Afin d'évaluer l'impact du nombre de participants sur leur performance, Dobao (2012) a effectué une comparaison entre les textes produits par des étudiants universitaires qui apprennent l'espagnol en tant que langue étrangère. Ils ont été répartis en trois conditions : travail en groupe de quatre, en binôme et en individuel. Selon les résultats, il a été constaté que les groupes ont produit davantage d'ELL et ont résolu un pourcentage plus élevé d'ELL correctement que les binômes. Les textes les plus précis ont également été produits par les groupes. Aucune différence significative n'a été observée en termes de complexité, mais les participants ayant travaillé individuellement ont produit les textes les plus longs. Selon Dobao, la collaboration, notamment en groupe, favorise l'amélioration de la précision, ce qui suggère l'incorporation de ces tâches dans l'enseignement en classe.

D'ailleurs, bien que la collaboration, dans les études susmentionnées, ne semble pas entraîner des textes plus complexes ou plus fluides, d'autres recherches soutiennent le contraire (Du, 2018; Soleimani *et al.*, 2017). Pour illustrer, Storch (2005) a comparé les textes écrits par des binômes d'étudiants universitaires d'anglais L2 et ceux écrits de manière individuelle. Les textes rédigés en collaboration étaient plus courts, mais meilleurs en termes de précision grammaticale, mesurée par le taux de propositions sans erreur par rapport à toutes les propositions et le nombre d'erreurs par mot. Ils étaient également supérieurs en complexité syntaxique, mesurée par le taux de propositions par rapport aux unités T et le taux de propositions dépendantes par rapport aux propositions.

Dans le but d'examiner l'impact de l'utilisation de la langue première et de la L2 sur la qualité de l'EC, Zhang (2018) a réalisé une étude en Chine auprès d'apprenants adultes d'anglais LE. Il a analysé leurs textes sous différents angles : précision, aisance et complexité. Pour approfondir l'étude du vocabulaire employé par les apprenants dans les deux conditions, il a également évalué la complexité lexicale de leurs écrits, mesurée à l'aide du TTR. Les résultats ont montré que la collaboration en langue première favorisait une plus grande complexité syntaxique, mais n'entraînait aucune différence significative en termes de précision, de fluidité ni de complexité lexicale.

Les études précédentes ont été limitées à l'analyse des données d'une seule série de textes écrits. Dans une étude quasi expérimentale réalisée à l'aide d'un devis prétest, post-test et post-test différé, Chen (2019) a cherché à déterminer si l'EC affecte la qualité des productions écrites individuelles des participants après une période d'exposition à cette activité. 78 apprenants de l'anglais langue étrangère au niveau intermédiaire de deuxième année universitaire de deux classes en Chine ont participé dans cette étude. Les participants du premier groupe devaient rédiger trois textes en binômes pendant le semestre, lors des séances en classe, tandis que ceux du deuxième groupe recevaient les mêmes consignes, mais devaient les rédiger individuellement. Les analyses, tant dans le post-test immédiat que dans le post-test différé, ont montré que le groupe expérimental a connu des améliorations statistiquement significatives en ce qui concerne l'aisance,

mesurée en termes du nombre moyen de mots, d'unités T et de propositions par texte. De plus, ce groupe a présenté des améliorations en termes de précision, mais aucune différence significative n'a pas été observée par rapport à la complexité.

Selon les tendances observées, les recherches réalisées principalement auprès des étudiants universitaires semblent indiquer que la collaboration ne contribue pas souvent à améliorer l'aisance des textes; que les binômes et les groupes écrivent, généralement, des textes plus courts, probablement parce qu'ils ont moins de temps d'écriture (Dobao, 2012) ; que la précision textuelle est généralement plus élevée, en raison de leurs réflexions sur la langue et de la possibilité de partager leurs ressources linguistiques (Villarreal et Gil-Sarratea, 2020). Enfin, en ce qui concerne la complexité, les résultats sont plus contrastés. L'absence d'amélioration de la complexité a été attribuée à divers facteurs, tels que de différentes manières de mesurer la complexité (Wiggleworth et Storch, 2009), un temps d'écriture insuffisant (Dobao, 2012), des ressources linguistiques ou attentionnelles inadéquates chez les apprenants (McDonough *et al.*, 2018), ainsi que les objectifs de la tâche (Pallotti, 2009).

À la lumière de ces études, qui ont mis en évidence l'impact de divers facteurs sur la qualité de l'EC, notre recherche vise à explorer l'effet d'une variable encore peu étudiée. Plus précisément, nous cherchons à déterminer si la méthode de formation des binômes, qu'elle soit déterminée par l'enseignant ou par les apprenants eux-mêmes, a un impact sur la qualité de l'EC. La section suivante présentera un état des recherches menées dans ce domaine.

## 2.5 Choix de la formation de binômes par l'enseignant ou par les apprenants

Les études comparant les binômes choisis par l'enseignant et par les apprenants, bien que peu nombreuses, ont chacune apporté des contributions significatives à la compréhension des facteurs influençant la performance langagière des apprenants. Pour ce faire, Basterrechea et Gallardo-del-Puerto (2020), García Mayo et Imaz Agirre (2019),

Mozaffari, (2017) ainsi que Tsoi et Aubrey (2023) ont visé à examiner comment ces deux conditions de formation impactent l'acquisition dans la langue cible en employant des tâches de production principalement écrite.

Dans leur étude, Tsoi et Aubrey (2023) ont examiné l'impact des binômes choisis par les apprenants sur les opportunités d'apprentissage de la langue, l'engagement affectif des apprenants lors de tâches d'EC, ainsi que les facteurs qui influencent le choix par les apprenants de leur partenaire de travail pour une tâche collaborative. Seize apprenants d'anglais LE de niveau débutant, âgés de 13 à 15 ans, d'une école secondaire de Hong Kong, et utilisant le chinois comme langue d'enseignement, ont participé à cette recherche. Les participants ont effectué deux tâches de description d'images portant sur des sujets différents, dans deux conditions expérimentales (binômes choisis par l'enseignant et ceux choisis par les apprenants). Ils ont également complété un questionnaire d'autosélection, comprenant une question ouverte, où ils devaient mentionner le nom du pair choisi ainsi que les critères ayant guidé leur choix. De son côté, l'enseignant a aussi choisi les binômes à former. Les interactions des apprenants ont été enregistrées pendant la réalisation des tâches pour une analyse des ELL. Une fois chaque tâche terminée, les apprenants ont rempli un questionnaire sur leur engagement affectif, visant à évaluer leur niveau de plaisir et d'anxiété par rapport aux tâches, en répondant à des affirmations sur une échelle de Likert. Les résultats ont montré que les apprenants ont principalement choisi leur partenaire en fonction de l'amitié et que cette amitié a entraîné des niveaux de plaisir plus élevés dans la réalisation de tâche par rapport aux binômes choisis par l'enseignant. Toutefois, aucune différence significative n'a été observée en termes d'ELL dans les deux conditions de formation des binômes, mettant en lumière qu'aucune méthode de formation des pairs n'a présenté un avantage global en matière d'apprentissage de la langue, même si les binômes choisis par les apprenants ont généré des niveaux de satisfaction plus élevés à l'égard des tâches. De plus, l'analyse qualitative des interactions lors des tâches, a démontré que les binômes choisis par les apprenants ont souvent utilisé la langue maternelle pour discuter et résoudre des problèmes linguistiques. Cependant, la nature amicale de ces collaborations a

fréquemment entraîné des discussions hors tâche, limitant par conséquent les opportunités d'apprentissage.

Pour comprendre si les mêmes constats peuvent s'appliquer également aux élèves primaires ayant suivi des cours intégrés de contenu et de langue<sup>1</sup>, Basterrechea et Gallardo-del-Puerto (2020) ont étudié l'impact de la méthode de formation des binômes sur les opportunités d'apprentissage. Vingt-sept binômes d'apprenants bilingues basques-espagnols d'anglais langue étrangère, de 10 à 12 ans de 5 classes intactes (2 en 5e année et 3 en 6e année) d'une école primaire aux Pays-Bas, ayant commencé à apprendre l'anglais dès l'éducation préscolaire, ont participé à cette étude. Dans chaque classe, les apprenants ont été répartis de manière aléatoire en deux groupes, à savoir un groupe de binômes choisis par l'enseignant selon le niveau de compétence linguistique ( $n = 17$ ) et un groupe de binômes choisis par les apprenants ( $n = 10$ ). Les participants ont réalisé deux tâches collaboratives consécutives : la première consistait en une présentation orale (la narration à tour de rôle) et la seconde à une production écrite finale (la rédaction d'un court message). Les interactions des binômes enregistrées à la fois en format audio et vidéo ont été analysées en fonction de la production d'ELL et des modèles d'interaction au sein des binômes. Les résultats ont indiqué que les apprenants ont produit plus d'ELL axées sur le sens que sur la forme, dans les deux configurations des binômes. De plus, les binômes choisis par les apprenants ont produit plus d'ELL axés sur le sens et ont résolu un plus grand nombre d'ELL que les binômes choisis par l'enseignant en fonction de niveau de compétence linguistique. Cependant, ces derniers ont produit plus d'ELL axés sur le sens, résolus de manière conforme à la langue cible, que l'autre groupe. En ce qui concerne les modèles d'interaction, la dynamique des binômes choisis par niveau de

---

<sup>1</sup> Les cours impliquant l'apprentissage de diverses matières telles que la science et l'éducation physique dans la langue cible.

compétence était davantage de nature collaborative ou expert-novice que celles des binômes choisis par les apprenants, qui ont présenté un taux plus élevé de modèles dominant-passif ou dominant-dominant. Ces résultats ont ainsi confirmé que le choix de binômes par l'enseignant, basé sur la compétence, est une méthode plus efficace que celui formé par les apprenants. Or, l'absence d'exploration des critères ayant guidé le choix des participants a limité la possibilité d'une comparaison éclairée entre les deux conditions.

Dans le but de savoir si les modèles interactionnels et les ELL dans l'interaction collaborative sont influencés par la méthode de formation des binômes ainsi que le type de tâche, García Mayo et Imaz Agirre (2019) ont mené une étude auprès de trois groupes de jeunes apprenants espagnols d'anglais LE. Leur recherche comparait une tâche orale à une tâche combinant oral et écrit. Trente-deux binômes d'élèves âgés de 11 à 12 ans, de trois classes primaires intactes, avec un niveau de compétence élémentaire, ont participé à l'étude. Chaque classe impliquait une méthode distincte de formation : binômes formés selon la compétence linguistique ( $n = 12$ ), choisis par l'enseignant sur la base de leur personnalité ( $n = 8$ ) et par les apprenants ( $n = 11$ ). Ces groupes ont réalisé une tâche orale dans laquelle ils devaient réorganiser et commander plusieurs bandes dessinées et une tâche orale + écrite où ils devaient discuter, prendre une décision et la justifier dans un texte. L'analyse de leurs interactions a révélé que la majorité des binômes ont suivi un modèle d'interaction collaboratif dans les deux modalités de tâche, plus précisément, le groupe de compétences appariées a démontré un modèle d'interaction significativement plus collaboratif dans la tâche orale + écrite, tandis que les deux autres étaient plus collaboratifs dans la tâche orale. Les binômes choisis en fonction du niveau de compétence ont produit plus d'ELL dans les deux types de tâches, suivis des binômes choisis par l'enseignant, puis des binômes choisis par les apprenants. De plus, les participants ont produit plus d'ELL dans la tâche orale + écrite dans les trois méthodes de formation des binômes. Il y avait également plus d'ELL basés sur le sens que sur la forme dans les deux modalités de tâche, et au moins la moitié de ces ELL ont été correctement résolus. À la lumière de ces résultats, les chercheuses ont conclu que les binômes choisis

en fonction d'une compétence linguistique similaire et ceux choisis par l'enseignant en tenant compte de la personnalité des participants manifestaient un plus grand engagement dans la tâche que ceux choisis par les apprenants, qui semblent présenter des comportements hors tâche. Cependant, les critères privilégiés par les apprenants pour choisir leur partenaire de travail n'ont pas été explorés, ce qui restreint la compréhension des facteurs à l'origine de ces choix et de leur influence potentielle sur le processus de l'interaction.

Mozaffari (2017) a enrichi la recherche dans le domaine en examinant l'impact du choix de formation des binômes non seulement sur la nature et les modèles d'interaction, mais aussi sur la production écrite des apprenants. Quarante apprenantes iraniennes d'anglais langue étrangère âgées de 20 à 26 ans, partageant la même langue maternelle (le persan), de deux classes (classe A=20, classe B=20) d'un institut des langues, ont pris part à cette étude. Toutes les participantes présentaient un niveau intermédiaire en anglais selon le test de placement d'Oxford. Les deux classes ont été assignées au hasard aux deux conditions expérimentales. Toutes les participantes ayant choisi leur propre binôme ont déclaré que leur choix était exclusivement basé sur l'amitié, tandis que les binômes désignés par l'enseignant avaient été formés de manière aléatoire. Les participantes de deux classes ont été invitées à écrire de manière collaborative un essai en classe. Les résultats ont montré que les binômes choisis par l'enseignant ont produit significativement plus d'ELL que ceux choisis par les apprenantes. Dans les deux conditions, la forme grammaticale a représenté la plus grande proportion des ELL (54,65 %), suivie des éléments lexicaux (40,69 %) et de la mécanique<sup>2</sup> (4,06 %), qui ont été résolus correctement par la majorité des binômes (74 % dans les binômes choisis par l'enseignant et 72 % dans les binômes choisis par les apprenants). Quant aux modèles

---

<sup>2</sup> La mécanique du texte se réfère à la ponctuation et à l'orthographe (Storch, 2013).

d’interaction, la plupart des binômes ont démontré une dynamique d’interaction collaborative. Plus particulièrement dans les binômes choisis par les apprenants, seulement un groupe a montré un modèle dominant-dominant et un autre un modèle dominant-passif, alors que dans l’autre groupe, deux binômes ont formé une relation dominant-dominant. L’analyse de la conversation des apprenants a également révélé que l’amitié existante entre les binômes choisis par les apprenantes les a engagées dans plus d’épisodes de conversation hors tâche, les résultats qui abondent dans le même sens que ceux de García Mayo et Imaz Agirre (2019) et Tsoi et Aubrey (2023). Quant aux résultats des productions écrites, les binômes choisis par l’enseignant ont obtenu de scores significativement plus élevés en termes de précision, d’aisance et de qualité globale du texte (mesurée en termes d’organisation, de respect de la grammaire et du vocabulaire). En ce qui concernait la complexité, aucune différence significative n’a été observée.

En résumé, les recherches sur l’impact de la méthode de formation des pairs sur les opportunités d’apprentissage semblent suggérer que les binômes choisis par l’enseignant, que ce soit en associant les apprenants en fonction de leur niveau de compétence ou de manière aléatoire, sont plus performants que ceux choisis par les apprenants, du moins en termes de nature et de modèles d’interaction, ainsi que de qualité de la production écrite.

## 2.6 Synthèse des observations du cadre théorique et question de recherche

À la lumière des études théoriques et empiriques, il ressort principalement que l’EC offre des avantages pour l’apprentissage d’une L2, en fournissant aux apprenants une plateforme idéale pour expérimenter l’utilisation de la langue cible. Les théories cognitive et socioculturelle s’accordent sur le rôle central de l’interaction entre pairs comme élément clé de l’EC et la littérature cherche encore des approches pour optimiser ce type d’interaction.

Parmi les pistes explorées, certaines études ont examiné l’impact de la méthode de formation des binômes, soit par les apprenants eux-mêmes, soit par l’enseignant, sur les

opportunités d'apprentissage d'une LE. Bien que ces travaux principalement concentrés sur le processus d'interaction lors des tâches d'EC aient révélé un engagement affectif plus élevé chez les binômes formés par les apprenants, ils ont aussi montré que ces derniers avaient tendance à être moins centrés sur la tâche, à adopter des comportements hors tâche. La recherche a également montré qu'ils produisaient des textes présentant une précision et une aisance moindres que ceux des binômes constitués par l'enseignant. Quelques recherches ont approfondi cette question en analysant les critères utilisés par les apprenants pour choisir leur partenaire de travail. Il en ressort que l'amitié préexistante entre les membres d'un binôme joue un rôle déterminant dans leur choix, ce qui pourrait expliquer les différences observées dans deux conditions.

Ainsi, cette présente recherche contribuera à explorer les critères privilégiés par les apprenants pour choisir leur partenaire dans un contexte de L2, ainsi que l'impact de la méthode de formation des binômes sur leur performance écrite. Dans cette perspective, ce mémoire vise à répondre aux questions de recherche suivantes :

1. Quels critères les apprenants adultes de FL2 privilégient-ils dans le choix de leur partenaire de travail pour la réalisation d'une tâche d'EC ?
2. Quel impact la méthode de formation des binômes (choisis par les apprenants ou par l'enseignant) a-t-elle sur la précision, la complexité et l'aisance des textes produits lors d'une tâche d'EC?

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre exposera les choix méthodologiques qui sous-tendent notre étude. Nous commencerons par présenter le type de recherche (3.1) suivi du contexte dans lequel notre étude a été réalisée (3.2). Ensuite, nous présenterons les caractéristiques des participants (3.3). Nous décrirons ensuite les instruments utilisés pour la collecte de données (3.4). Par la suite, nous aborderons le déroulement de la recherche (3.5) et la méthode d'analyse des données (3.6) ainsi que les analyses statistiques employées (3.7). Enfin, nous expliquerons les considérations éthiques qui guideront notre étude (3.8).

#### 3.1 Type de recherche

Dans cette étude, nous avons adopté une approche quantitative de type descriptif afin d'examiner les critères privilégiés par les apprenants dans le choix de leur partenaire, une des variables dépendantes. Comme l'indiquent Fortin et Gagnon (2022), la recherche descriptive « permet de décrire le plus fidèlement possible le phénomène à l'étude et d'en préciser les caractéristiques » (p. 174). Pour évaluer la performance écrite, notre recherche a suivi une approche quantitative de type quasi-expérimentale visant à établir des liens de causalité afin d'identifier d'éventuelles différences dans les niveaux de précision, de complexité et d'aisance des productions écrites selon les deux conditions de formation des binômes (Fortin et Gagnon, 2022). L'échantillonnage a été non probabiliste de type intentionnel, car il était basé sur les caractéristiques typiques des participants (Fortin et Gagnon, 2022). En adoptant une approche intragroupe, nous avons assigné les mêmes participants aux deux conditions de formation des binômes. Ce choix visait à confirmer que les résultats provenaient de la méthode de formation des binômes plutôt

que des comportements individuels propres à chaque participant ou classe. Cela nous a permis une comparaison plus efficace et valide entre les deux conditions de formation des binômes.

### 3.2 Contexte

La recherche a été menée dans une classe de FL2 au sein de l'École des langues d'une université au Québec, qui accueille de nombreux étudiants provenant de pays différents. L'inscription à ce cours de grammaire était conditionnée par les résultats du test de classement de l'École des langues ou par la réussite d'un cours préalable de niveau inférieur. Ce cours visait à perfectionner les compétences grammaticales des étudiants en mettant l'accent sur l'enseignement systématique des éléments complexes de la langue, telles que la subordination, le système verbal, la concordance des temps, etc. Selon le plan de cours, un des objectifs de cours était de produire des écrits variés, notamment des correspondances courantes, des textes narratifs ou des textes argumentatifs, en utilisant les structures appropriées. À la fin de ce cours, les étudiants devraient être capables de comprendre et d'employer des structures grammaticales et des constructions plus avancées dans leurs écrits. Nous avons jugé ce cours pertinent, car il répondait aux exigences de notre étude, c'est-à-dire qu'il correspondait à la population ciblée, au type de tâche envisagé et aux variables dépendantes que nous souhaitions analyser.

### 3.3 Participants

Parmi les 18 apprenants présents le jour de la collecte des données en novembre 2024, un total de 12 étudiants ( $F = 7$ ;  $M = 5$ ), âgés de 20 à 61 ans ( $M = 32,92$ ;  $ET = 12,42$ ) ont accepté de participer à notre recherche. Leur niveau de français correspondait au niveau B2 selon le Cadre européen commun de référence pour les langues. Conformément aux attentes d'un contexte de L2, les participants avaient des langues premières variées, telles que l'anglais, l'allemand, le créole, l'arabe, l'arménien, le twi, l'espagnol, le portugais et

le roumain. Il convient de noter que deux participants n'ont pas répondu à la question concernant la/les langue(s) maternelle(s). Les caractéristiques sociodémographiques des participants sont présentées dans le Tableau 3.1.

Tableau 3.1 Participants

Participants	Sexe	Âge	Langue(s) maternelle(s)
P1	M	40	
P2	M	23	
P3	M	25	anglais/portugais
P4	F	49	arménien/arabe
P5	F	26	créole/espagnol
P6	F	61	anglais
P7	F	35	twi/anglais
P8	F	20	allemand
P9	F	21	arménien
P10	F	38	roumain
P11	M	26	anglais
P12	M	31	arabe

En ce qui concerne l'expérience et le temps d'exposition des participants à l'apprentissage du français, la majorité d'entre eux l'étudiaient depuis plus de deux ans ( $8/12 = 66,6\%$ ). De façon plus détaillée, six participants ( $6/12 = 50\%$ ) l'étudiaient depuis plus de trois ans et ( $2/12 = 16,6\%$ ) deux depuis deux à trois ans. Une personne ( $1/12 = 8,3\%$ ) avait commencé à étudier le français depuis un à deux ans, un participant ( $1/2 = 8,3\%$ ) depuis six mois à un an, et deux participants ( $2/12 = 16,6\%$ ) l'avaient étudié depuis moins de six mois. Concernant le contexte d'apprentissage du français, la plupart des participants ( $7/12 = 58,3\%$ ) l'ont acquis principalement dans un cadre scolaire. Deux participants l'ont appris de manière informelle ( $2/12 = 16,6\%$ ), tandis que trois autres ( $3/12 = 25\%$ )

ont étudié le français à la fois dans un contexte scolaire et informel. La grande majorité des participants ( $9/12 = 75\%$ ) ont déclaré résider au Québec depuis plus d'un an. Plus précisément, trois ( $3/12 = 25\%$ ) y habitaient depuis plus de cinq ans, deux ( $2/12 = 16,6\%$ ) depuis trois à cinq ans et quatre ( $4/12 = 33,3\%$ ) entre un et trois ans. Deux participants vivaient au Québec depuis six mois ( $2/12 = 16,6\%$ ) à un an, tandis qu'une personne ( $1/12 = 8,3\%$ ) y résidait depuis moins de six mois.

### 3.4 Instruments de collecte de données

Dans le cadre de notre recherche, les instruments utilisés pour la collecte de données étaient deux tâches d'EC et un questionnaire.

#### 3.4.1 Questionnaire

Un questionnaire en deux parties a été distribué aux participants (voir Annexe A). La première partie, de nature sociodémographique, avait pour objectif de mieux définir le profil des participants en abordant des aspects tels que l'âge, le sexe, la/les langue(s) maternelle(s), la durée de résidence au Québec, la durée de l'apprentissage du français et le contexte dans lequel cet apprentissage a eu lieu. La deuxième partie du questionnaire comportait une question sur l'expérience préalable des participants en matière de l'EC, ainsi qu'une autre leur permettant d'indiquer les critères pris en compte pour choisir leur partenaire. Concrètement, les participants devaient évaluer huit critères au biais d'une échelle de Likert en cochant le niveau de l'importance (pas du tout, un peu, moyennement, beaucoup, très fortement) qui correspondait le mieux à ceux qui avaient influencé leur choix de partenaire. Ces critères ont été élaborés en s'inspirant des facteurs déterminants du choix du partenaire identifiés par Tsoi et Aubrey (2023), à savoir : l'amitié, la personnalité, la compétence linguistique en français, le choix aléatoire, la capacité de travailler en collaboration, l'intelligence, l'obligation et l'expérience précédente, lesquels ont été recueillis à l'aide d'une question ouverte intégrée à leur

questionnaire. Nous avons également inclus la catégorie « autre » afin de permettre aux participants de mentionner d'éventuels facteurs additionnels influençant leur choix de partenaire.

### 3.4.2 Tâche d'écriture collaborative

Afin d'examiner l'effet de la méthode de formation des binômes, soit selon le choix de l'apprenant ou celui de l'enseignant, sur la qualité de l'écrit, les apprenants ont réalisé en binômes deux tâches d'EC (voir Annexe B). Ces tâches consistaient à rédiger deux essais argumentatifs portant sur des sujets de la vie quotidienne. L'écriture argumentative a été privilégiée parce qu'elle est au cœur de la pédagogie et de l'évaluation de l'écriture en L2 à des fins académiques (Chuang et Yan, 2023) et, par conséquent, elle présente une grande validité écologique (Zhang, 2018). Schultz (1991) a défini l'écriture argumentative comme un processus impliquant l'examen d'un problème, l'évaluation de preuves, la création et la mise à l'épreuve d'hypothèses, ainsi que l'adaptation de celle-ci en fonction de nouvelles idées et de nouvelles preuves. De plus, cette tâche offrait une opportunité de réinvestir les compétences linguistiques et argumentatives acquises au cours de leur apprentissage. Ce choix correspondait également aux objectifs pédagogiques du cours, qui comprenaient la rédaction de textes argumentatifs en utilisant les structures appropriées.

Le sujet des essais et les consignes ont été définis en consultation avec l'enseignante de la classe afin d'assurer leur alignement avec les objectifs du cours, ainsi qu'avec les contenus d'apprentissage prescrits par le curriculum de l'École de langue. Ainsi, deux thèmes ont été retenus : « l'enseignement à distance » et « les réseaux sociaux », abordés sous la forme d'une analyse des avantages et des inconvénients de chacun. Afin de minimiser les biais potentiels liés au sujet de tâche, nous avons choisi des sujets à la fois familiers et concrets pour les apprenants. Les deux tâches suivaient un format identique et répondaient aux mêmes consignes, avec seulement un changement de sujet pour

garantir une comparaison équitable des performances écrites. La durée allouée pour la réalisation de chaque tâche, incluant la planification, la production et la révision des textes, a été fixé à 40 minutes, en tenant compte du type de tâche, des attentes pédagogiques et après consultation avec l'enseignante.

### 3.5 Déroulement de la recherche

Après avoir obtenu l'approbation du comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'université, un courriel d'invitation a été envoyé à la directrice de l'École de langue ciblée. Ce courriel contenait toutes les informations pertinentes sur la recherche ainsi que les critères requis pour la population ciblée (Annexe C). Une fois son consentement obtenu, la directrice a transmis notre demande aux enseignants des cours d'écriture pour évaluer leur disponibilité et leur intérêt à participer à la recherche. Grâce à cette démarche, une enseignante intéressée a accepté de collaborer au projet.

La collecte des données de la recherche s'est déroulée sur deux séances en présentiel, comme détaillé dans le tableau 3.4.

Tableau. 3.2 Collecte de données

Séance	Activité
Séance 1	<ul style="list-style-type: none"><li>- Présentation du projet</li><li>- Collecte du consentement</li><li>- Formation des binômes choisis par les apprenants</li><li>- Réalisation de la Tâche 1 (l'enseignement à distance)</li><li>- Remplissage du Questionnaire 1</li></ul>
Séance 2	<ul style="list-style-type: none"><li>- Formation des binômes choisis par l'enseignante</li><li>- Réalisation de la Tâche 2 (les réseaux sociaux)</li></ul>

Concrètement, avant la première séance de collecte, un courriel envoyé par l'enseignante a informé les apprenants de la tenue d'une intervention liée à une recherche dans leur cours. Ce message avait pour objectif de les préparer en avance à cette démarche. Lors de la première séance, avec le soutien de l'enseignante, nous avons d'abord présenté le projet de recherche et les exigences de participation aux apprenants. Nous les avons également familiarisés avec la tâche prévue ainsi qu'avec le processus de collaboration nécessaire à la réalisation de l'EC, afin qu'ils respectent les attentes liées à la tâche. À ce stade, les apprenants qui étaient intéressés ont pris le temps de lire le formulaire de consentement. Une fois les formulaires de consentement signés, les participants ont ensuite procédé au choix de leur partenaire selon leurs préférences. Nous leur avons accordé le temps nécessaire pour discuter avec les pairs potentiels, prendre une décision consensuelle et l'annoncer à l'enseignante. Lors de cette phase, les participants étaient invités à réaliser la première tâche d'EC. Ils étaient autorisés à utiliser le dictionnaire sur leurs téléphones cellulaires pour les aider dans leur travail. Dès que la tâche 1 était terminée, ils ont rempli le questionnaire, comportant des questions sociodémographiques ainsi que celles portant sur les critères ayant influencé le choix de leurs binômes.

Deux semaines plus tard, lors de la deuxième séance de collecte de données, les binômes ont été constitués par l'enseignante, conformément aux exigences du protocole de recherche. Elle a ainsi formé les binômes en jumelant des apprenants ayant un niveau de français similaire, sur la base des évaluations formatives et sommatives déjà effectuées dans la classe, tout en s'assurant que les mêmes participants de la première collecte ne se retrouvaient pas dans le même binôme. Elle a également pris soin d'éviter tout choix basé sur les relations amicales entre les participants. Cette précaution était essentielle, car des recherches antérieures ont montré que la formation des binômes par les apprenants est souvent influencée par des amitiés préexistantes entre les membres (Mozaffari, 2017; Tsoi et Aubrey, 2023). Ensuite, les participants ont réalisé la deuxième tâche d'EC en suivant le même protocole que pour la première. Il convient de souligner que, même si la langue maternelle des binômes n'a pas été contrôlée lors des deux séances de collecte de

données, les participants dans les deux conditions de formation étaient issus de langues maternelles différentes.

Par ailleurs, afin d'encourager leur engagement dans la recherche, l'enseignante leur a assuré qu'ils recevraient les corrigés de leurs textes, tout en précisant que cela n'aurait aucune incidence sur leurs résultats finaux. Cependant, nous avons veillé à ne leur remettre ces corrigés qu'après la deuxième séance. Cette démarche visait à éviter tout biais potentiel lié à l'impact de la correction sur leur performance.

### 3.6 Traitement et méthodes d'analyse des données

Afin d'explorer les critères privilégiés dans le choix du partenaire ainsi que d'examiner l'impact de la méthode de formation des binômes dans deux conditions, sur la qualité des productions écrites en fonction de leur complexité, précision et aisance, une approche quantitative a été adoptée pour l'analyse des données recueillies. Donc, cette partie du travail expliquera la manière dont les textes ainsi que les questionnaires ont été analysés.

#### 3.6.1 Analyse de questionnaire

Une fois qu'un code unique a été attribué à chaque participant, les données issues des questionnaires ont été encodées et intégrées dans un fichier Excel. Par la suite, les données ont été classées selon trois types d'échelles de mesure. Pour les données relevant des échelles d'intervalle, comme les réponses aux questions demandant des valeurs numériques (par exemple, l'âge), celles-ci ont été introduites directement dans le fichier. Concernant les échelles nominales, où les modalités sont représentées par des catégories nominales, des valeurs numériques ont été assignées à chaque modalité. Par exemple, les réponses à la question 4, portant sur la/les langue(s) maternelle(s), ont été codées ainsi : anglais = 1, allemand = 2, créole = 3, arabe = 4, arménien = 5, twi = 6, roumain = 7, portugais = 8 et espagnol = 9. Pour les données des échelles ordinaires, comme celles

impliquant des choix multiples sur une échelle de Likert, un codage similaire a été utilisé. Par exemple, pour la question 10 portant sur le critère « amitié », les réponses ont été codées comme suit : pas du tout = 1, un peu = 2, moyennement = 3, beaucoup = 4, très fortement = 5. Cette approche a facilité le calcul des statistiques descriptives, telles que les moyennes, les écarts-types et les fréquences.

### 3.6.2 Analyse des productions écrites

Afin d'assurer la comparabilité des résultats de cette étude avec des recherches précédentes sur l'EC (Dobao, 2012; Du, 2018; Mozaffari, 2017; Storch, 2005; Wigglesworth et Storch, 2009), les textes rédigés par les participants dans deux conditions de formation des binômes ont été analysés à l'aide des mesures quantitatives portant sur l'aisance, la précision et la complexité.

Pour ce faire, tout d'abord, les 12 textes rédigés de manière collaborative par les binômes, 6 issus de la condition où les apprenants ont choisi leur partenaire et 6 de celle où les binômes ont été formés par l'enseignante, ont été transcrits dans des fichiers Word, afin de faciliter leur correction et leur analyse. L'évaluation de la précision, de la complexité et de l'aisance était basée sur le comptage des unités T et l'analyse des propositions indépendantes et des propositions dépendantes. Dans cette étude, nous avons identifié ces dernières conformément aux définitions présentées dans l'étude de Storch (2005). Une unité T est définie par Storch (2005) comme « une proposition indépendante et toutes les propositions dépendantes qui lui sont rattachées ou imbriquées » (*traduction libre*, p. 171). Cette mesure est considérée comme l'unité d'analyse la plus couramment utilisée du discours oral et écrit (Foster *et al.*, 2000). Une proposition indépendante, selon Storch (2005), est définie comme une structure grammaticale comprenant un sujet et un verbe, capable d'exister de manière autonome. En ce qui concerne la proposition dépendante, elle se caractérise par la présence d'un verbe fini ou non fini, accompagnée d'au moins un autre élément, tel qu'un sujet, un objet, un complément ou un adverbial (Storch, 2005).

Par la suite, nous avons procédé à analyser des textes pour évaluer la précision, la complexité et l'aisance selon les définitions opérationnelles adoptées des études antérieures sur l'EC (Mozaffari, 2017 ; Wigglesworth et Storch, 2009 ; Zhang, 2018). En somme, nous avons utilisé 10 mesures pour analyser la qualité des productions écrites rédigées par les binômes. Le tableau 3.5 présente les mesures correspondant à chaque dimension de la qualité des textes.

Tableau 3.3 Mesures de la qualité des productions écrites

Critère	Mesure
Complexité syntaxique	Longueur moyenne des propositions
	Longueur moyenne des unités T
	Nombre de propositions par unités T
Complexité lexicale	Type-Token Ratio (TTR)
Précision	Taux de propositions sans erreur
	Taux de T-unités sans erreur
	Nombre d'erreurs par 100 mots
Aisance	Nombre moyen de mots
	Nombre moyen des unités T
	Nombre moyen de proposition

Pour rendre compte de la complexité syntaxique des textes, conformément à l'approche adoptée dans des études précédentes (Dobao, 20012 ; Zhang, 2018), nous avons effectué une analyse basée sur trois mesures clés : la longueur moyenne des propositions (mots par proposition), la longueur moyenne des T-unités (mots par T-unité) et le nombre de propositions par T-unité. Ces mesures permettent de fournir une représentation claire et multidimensionnelle de la complexité syntaxique.

Suivant l'approche de Skehan (2009), nous avons également inclus une mesure de la diversité lexicale des textes pour mieux refléter l'utilisation du vocabulaire par les

apprenants. Nous avons opérationnalisé cette variable à l'aide du *Type-Token Ratio*, qui est obtenu en divisant le nombre de mots uniques (types) dans un texte par le nombre total de mots (tokens) dans le texte. Toutefois, le problème principal du *Type-Token Ratio* réside dans le fait qu'il est influencé par la longueur du texte : plus le texte est long, plus la diversité lexicale tend à diminuer (McCarthy et Jarvis, 2007). Plus précisément, plus un texte est long, plus le nombre de tokens augmente régulièrement, tandis que l'augmentation du nombre de types devient plus lente. Afin de minimiser ce biais et de garantir une comparaison équitable, en suivant la démarche des études antérieures (Abu-Rabiah, 2023 ; Couyavah et Zuniga, 2020 ; Dobao, 2012), le *type-token ratio* a été calculé pour des échantillons de texte de taille fixe. Dans notre recherche, étant donné que la taille minimale des textes était de 109 mots, nous avons décidé de prendre en considération les 100 premiers mots de chaque texte afin d'évaluer la diversité lexicale. Les analyses ont été effectué au moyen du site Web Compleat Lexical Tutor<sup>3</sup>.

En ce qui concerne la précision linguistique, en suivant l'approche des travaux antérieurs (Mozaffari, 2017 ; Wigglesworth et Storch, 2009), elle a été évaluée en calculant le nombre d'unités T sans erreur, en divisant le nombre d'unités T correctes par le total des unités T, le nombre de propositions sans erreur, obtenu en divisant le nombre de propositions correctes par le nombre total de propositions ainsi que le nombre d'erreurs par 100 mots. Dans notre recherche, en nous inspirant des travaux de Storch (2005) ainsi que de Wiggleworth et Storch (2009), les erreurs comptabilisées comprenaient des erreurs de syntaxe (par exemple, des erreurs dans l'ordre des mots, des éléments manquants) et de morphologie (par exemple, le temps du verbe, l'accord sujet-verbe, des erreurs dans l'utilisation des articles et des prépositions, des erreurs dans la forme des mots). Les erreurs liées au choix des mots n'étaient prises en compte que lorsque le mot utilisé

---

<sup>3</sup> [www.lexitutor.ca](http://www.lexitutor.ca)

rendait le sens ambigu. Par ailleurs, toutes les erreurs d'orthographe et de ponctuation ont été exclues (voir Annexe D pour plus d'informations).

Pour ce qui est de l'aisance, afin de rendre les résultats comparables à ceux des recherches précédentes, elle a été mesurée à partir du nombre moyen de mots, d'unités T et de propositions par texte (Du, 2018; Wigglesworth et Storch, 2009). Nous avons utilisé une plateforme en ligne<sup>4</sup> pour effectuer un comptage précis des mots. Il convient de préciser que les mots servant de titres de paragraphes, tels que « conclusion », « avantage » ou « inconvénient », ont été exclus du comptage.

Afin d'assurer la fiabilité inter-évaluateur du processus de codage, des lignes directrices précises ont été établies (Storch, 2005), pour définir les critères pour identifier une unité T, une proposition et une erreur (voir annexe D). Par la suite, un échantillon aléatoire de 4 rédactions, représentant environ 33 % de l'ensemble des données, a été codé par une seconde évaluatrice. Les résultats ont montré un accord inter-évaluateur de 92 % pour l'identification des unités T et de 90 % pour l'identification des propositions, ce qui est jugé suffisant pour garantir une cohérence dans le codage. Toutefois, l'accord pour l'identification des erreurs a été plus faible (84 %). Ce taux plus bas était attribué à la subjectivité de l'évaluation des erreurs. Des discussions entre les évaluatrices ont permis de revoir les consignes d'identification des erreurs et de résoudre toutes les divergences, ce qui a garanti une évaluation plus rigoureuse des données. Ultérieurement, la chercheuse a complété le codage des données en suivant les consignes ajustées afin d'optimiser l'uniformité et la fiabilité de l'analyse.

### 3.7 Analyse statistique des données

Pour évaluer l'impact de la méthode de formation des binômes sur les trois indicateurs de performance langagière identifiés, une approche quantitative a été adoptée. Les analyses

---

<sup>4</sup> [www.wordcounter.net](http://www.wordcounter.net)

statistiques descriptives (moyenne, écart-type) ont été réalisées à partir des données de 10 mesures de la qualité des textes par le logiciel SPSS, dans le but de « mettre en valeur l'ensemble des données brutes tirées d'un échantillon pour les rendre plus compréhensibles au chercheur ou au lecteur » (Fortin et Gagnon, 2022, p. 353). Avant de procéder aux analyses statistiques inférentielles, une étape préalable essentielle a consisté à vérifier la normalité de la distribution des données. À cette fin, le test de Shapiro-Wilk a été appliqué à l'ensemble des 10 mesures à l'aide de SPSS. Les résultats ont démontré que toutes les données suivaient une distribution normale. Par conséquent, un test t pour échantillons indépendants, défini comme un test paramétrique permettant de comparer les moyennes de deux groupes indépendants (Fortin et Gagnon, 2022), a été réalisé sur les 10 mesures afin d'identifier les différences dans la qualité des textes produits sous deux conditions de formation des binômes.

### 3.8 Considérations éthiques

Pour garantir une conduite éthique et responsable de la recherche, une formation en ligne, sur la déontologie de la recherche, offerte par le comité d'éthique, a été complétée (<https://eptc2fer.ca/welcome>). Cette formation, obligatoire pour toutes les études impliquant des participants humains, a permis de démontrer notre conformité aux exigences éthiques. Par la suite, l'approbation éthique a été obtenue après l'évaluation du projet par le jury.

Nous avons adopté plusieurs mesures afin de garantir le respect des droits des participants et de protéger la confidentialité des données les concernant. Premièrement, Nous nous sommes assurées de recueillir le consentement des participants avant le début de la collecte de données. Tel qu'indiqué dans la lettre d'information et de consentement distribué aux participantes (Annexe E), chacun d'entre eux, avait la possibilité de se retirer du projet à tout moment, sans avoir à fournir de justification. Lors de la présentation du projet, nous avons clairement expliqué les modalités de leur participation,

en précisant qu'elle était entièrement volontaire. Nous avons également souligné qu'aucune compensation n'était prévue et que leur implication n'aurait aucun impact sur leurs résultats de fin de trimestre. En outre, pour garantir la confidentialité des données, un code a été attribué à chaque participant ainsi qu'à chaque binôme. Par ailleurs, tous les documents ainsi que les travaux des participants, qu'ils soient sous format papier ou numérique, ont été rigoureusement sécurisés et conservés sous clé tout au long de l'étude. Enfin, lors de la diffusion des résultats de la recherche, aucune information permettant de révéler l'identité des participants ni le lieu de la collecte n'a été, ni ne sera, divulguée.

## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS

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

1. Quels critères les apprenants adultes de FL2 privilégient-ils dans le choix de leur partenaire de travail pour la réalisation d'une tâche d'EC ?
2. Quel est l'impact de la méthode de formation des binômes (choisis par les apprenants ou par l'enseignant) sur la précision, la complexité et l'aisance des textes produits lors d'une tâche d'EC ? »

Dans un premier temps, nous examinerons des résultats obtenus à partir des questionnaires sur les critères influençant le choix du partenaire de travail par les apprenants (4.1). Ensuite, il sera question des résultats des analyses de la performance écrite des apprenants dans deux conditions de formation de binômes (4.2) en nous concentrant sur trois dimensions de complexité (4.2.1), de précision (4.2.2) et d'aisance (4.2.3). À la fin, une synthèse de tous ces éléments précédemment rapportés sera proposée en guise de conclusion de ce chapitre (4.3).

#### 4.1 Critères déterminants dans le choix du partenaire par les apprenants

À titre de rappel, lors de la formation des binômes, deux approches ont été adoptées. Dans un cas, l'enseignante a formé les binômes en tenant compte du niveau de compétence langagière des participants, en jumelant ceux ayant un niveau similaire en français. Dans l'autre cas, les apprenants ont eu la liberté de choisir eux-mêmes leur partenaire de travail selon leurs propres critères personnels, lesquels sont présentés dans le tableau 4.1.

Tableau 4.1 Critères de choix du partenaire par les apprenants

Critère	Pas du tout	Un peu	Assez	Beaucoup
Amitié	25 %	50 %	16,6 %	8,3 %
Personnalité	25 %	25 %	33,3 %	16,6 %
Compétence linguistique en français	8,3 %	41,6 %	25 %	25 %
Choix aléatoire	33,3 %	41,6 %	16,6 %	8,3 %
Capacité de travailler en collaboration	33,3 %		25 %	41,6 %
Intelligence	50 %		8,3 %	41,6 %
Obligation	75 %	16,6 %	8,3 %	
Expérience précédente	58,3 %		8,3 %	33,3 %

En regroupant les réponses « pas du tout » et « un peu » sous la catégorie « pas influent » et « assez » et « beaucoup » sous la catégorie « influent », nous sommes en mesure d'analyser plus clairement l'impact des différents critères sur le choix de partenaire de travail des apprenants.

Selon les données du tableau, l'amitié est considérée comme un critère influent par seulement 24,9 % des apprenants, contre 75 % qui la jugent peu ou pas influente. Cela indique que l'amitié ne semble pas être un élément déterminant pour la plupart des apprenants.

Concernant la « personnalité », 50 % des apprenants ont estimé que ce facteur exerçait une influence faible ou nulle sur leur choix de partenaire. Toutefois, l'autre moitié l'a considérée comme un critère important.

Par rapport à la « compétence en français », 50 % des participants ont jugé ce critère comme ayant une faible influence. En revanche, une proportion de 50 % a estimé que la compétence linguistique en français jouait un rôle crucial dans leur décision.

Pour ce qui est du facteur de « choix aléatoire », un total d'environ 75 % des répondants ont perçu ce critère comme ayant une faible influence sur leur choix. Il ressort de ces résultats que le choix de partenaire repose sur des critères plus réfléchis que le hasard pour la majorité de nos participants.

Par ailleurs, « la capacité de travailler en collaboration » paraît être un aspect essentiel pour un nombre important de participants. Effectivement, 66,6 % des participant ont jugé que cela avait une influence sur leur choix de partenaire, ce qui en fait l'un des critères les plus décisifs.

En ce qui concerne « l'intelligence », 50 % des apprenants ont affirmé ne jamais avoir mis en avant ce critère dans le choix de leur partenaire de travail. Cependant, l'autre moitié a attribué une importance à l'intelligence.

D'après les données, le critère de « l'obligation » a été largement perçu comme non significatif dans le choix de partenaire. En effet, 91,6 % des répondants, ont indiqué qu'une contrainte imposée n'affectait pas leur décision. Ces résultats renforcent l'idée que, dans notre recherche, le choix du partenaire a été basé sur des considérations personnelles libres plutôt que sur une obligation.

En conclusion de toutes ces informations, il ressort que, parmi les huit facteurs potentiellement influençant le choix du partenaire de tâche par les apprenants, la capacité de travailler en collaboration, la compétence linguistique en français, l'intelligence, ainsi

que la personnalité se distinguaient comme étant les plus déterminants selon les déclarations de nos participants.

#### 4.2 Performance langagière écrite

Comme mentionné dans les chapitres précédents, trois dimensions de la qualité des productions écrites ont été analysées afin d'évaluer la performance des participants dans les deux conditions de formation des binômes : ceux choisis par les apprenants eux-mêmes et ceux formés par l'enseignante. Les 6 binômes ont chacun produit un texte dans deux conditions de formation, pour un total de 12 textes (voir Appendice A et B), permettant une comparaison équitable entre les deux modalités de formation des binômes. Selon les données, dans la condition où les binômes étaient formés par les apprenants eux-mêmes, les textes comptabilisent un total de 956 mots, contre 832 mots dans la condition où les binômes étaient constitués par l'enseignante, comme illustré dans le tableau 4.2.

Tableau 4.2 Textes collaboratifs

Condition	<i>n</i> *	<i>M</i>	<i>ET</i>	Total de mots
Binômes choisis par les apprenants	6	159,33	32,916	956
Binômes choisis par l'enseignante	6	138,67	22,385	832

\*Nombre de textes collaboratifs

Le tableau 4.3 offre une synthèse détaillée des résultats obtenus pour les 10 mesures de la qualité des textes produits par chacun des binômes. Il convient de préciser que dans le tableau, « C1 » correspond à la première condition de formation des binômes (choisis par les apprenants) et « C2 » à la seconde condition (choisis par l'enseignante), tandis que « B » désigne un binôme. Concrètement, la complexité syntaxique a été évaluée à travers

trois indicateurs spécifiques : la longueur moyenne des propositions (LM/P), la longueur moyenne des unités T (LM/T), et le nombre de propositions par unité T (P/T). Par ailleurs, le TTR est utilisé comme mesure représentative de la complexité lexicale. En ce qui concerne la précision, elle a été analysée à l'aide de trois mesures distinctes : le taux de propositions sans erreur (P sans erreur/P), le taux d'unités T sans erreur (T sans erreur/T), et le nombre d'erreurs par 100 mots (erreurs/100). Enfin, pour évaluer l'aisance des textes, trois mesures ont été pris en compte : le nombre total de mots (NM), le nombre de propositions (NP), et le nombre d'unités T (NT).

Tableau 4.3 Analyses quantitatives des textes produits dans la C1 et C2

Pair	LM/P	LM/T	P/T	TTR	P sans erreur/p	T sans erreur/T	Erreurs/100	NM	NP	NT
C1B1	9,53	15,88	1,66	0,67	0,80	0,66	2,79	143	9	15
C1B2	8,57	15,00	1,75	0,71	0,50	0,12	6,66	120	8	14
C1B3	10,46	17,00	1,62	0,56	0,30	0,12	10,29	136	8	13
C1B4	11,00	14,92	1,35	0,73	0,47	0,35	5,74	209	14	19
C1B5	8,25	12,69	1,53	0,63	0,70	0,53	4,24	165	13	20
C1B6	12,20	16,63	1,36	0,67	0,86	0,81	1,09	183	11	15
C2B1	7,90	14,18	2,00	0,66	0,86	0,72	1,92	156	11	22
C2B2	9,08	13,62	1,50	0,63	0,50	0,37	9,17	109	8	12
C2B3	9,66	14,50	1,50	0,67	0,27	0,25	14,65	118	8	12
C2B4	10,50	12,92	1,23	0,68	0,62	0,53	4,16	168	13	16
C2B5	13,09	16,00	1,22	0,60	0,81	0,77	2,08	144	9	11
C2B6	9,13	12,45	1,36	0,65	0,80	0,72	2,18	137	11	15

Ces données quantitatives servent de base à des analyses descriptives et inférentielles qui nous permettant d'avoir une compréhension plus approfondie de l'impact de la méthode

de formation des binômes sur la qualité des textes produits en tenant compte de leur complexité, précision et aisance. Pour rappel, étant donné que les données des ces mesures suivent une distribution normale, un *test t* pour échantillons indépendants a été réalisé.

#### 4.2.1 Complexité

Le tableau 4.4 présente les résultats des analyses statistiques visant à comparer les mesures de complexité entre les deux conditions de formation des binômes. La valeur *p* indique si la différence observée entre les deux conditions (C1 et C2) est statistiquement significative ou non. Une valeur *p* inférieure à 0,05 suggère une différence significative, tandis qu'une valeur *p* supérieure à 0,05 indique que la différence n'est pas statistiquement significative.

Tableau 4.4 Résultats des analyses statistiques sur la complexité

Mesure	C1 (apprenant)		C2 (enseignant)		Sig.
	M	ET	M	ET	
<b>Complexité syntaxique</b>					
Long. moy. des propositions	10,00	1,50	9,89	1,78	0,91
Long. moy. des unité T	15,35	1,55	13,94	1,26	0,11
Nom. des propositions par unité T	1,54	0,16	1,46	0,28	0,58
<b>Complexité lexicale</b>					
TTR (moy. par 100 mots)	0,66	0,06	0,64	0,02	0,63

Comme présenté dans le tableau 4.3, la longueur moyenne des propositions est légèrement plus élevée en première condition ( $M = 10,00$ ;  $ET = 1,50$ ) qu'en deuxième ( $M = 9,89$ ;  $ET = 1,78$ ), mais la différence n'est pas significative ( $t(5) = 0,11$ ;  $p = 0,91$ ). Bien

que des unités T présentent une longueur moyenne plus élevée en première condition ( $M = 15,35$ ;  $ET = 1,55$ ) qu'en deuxième ( $M = 13,94$ ;  $ET = 1,26$ ), les résultats indiquent qu'il ne s'agit pas d'une différence statistiquement significative ( $t(5) = 1,72$ ;  $p = 0,11$ ). Concernant le nombre des propositions par unité T, lors de la première condition cette mesure est encore un peu plus grande ( $M = 1,54$ ;  $ET = 0,16$ ) que lors de la deuxième ( $M = 1,46$ ;  $ET = 0,28$ ). Là encore, la différence n'est pas significative ( $t(5) = 0,56$ ;  $p = 0,58$ ).

Pour ce qui est de la diversité lexicale, elle est proche avec un TTR entre la première condition ( $M = 0,66$ ;  $ET = 0,06$ ) et la deuxième ( $M = 0,64$ ;  $ET = 0,02$ ). Donc, la différence entre les deux conditions reste statistiquement non significative ( $t(5) = 0,48$ ;  $p = 0,63$ ).

En somme, bien que les résultats semblent globalement pencher en faveur de la condition où les apprenants ont choisi leur propre partenaire de travail, puisqu'ils ont, en moyenne, produit des textes plus complexes, aucune des différences relevées entre les deux conditions n'a atteint un niveau de significativité statistique.

#### 4.2.2 Précision

Le tableau 4.5 présente les résultats des analyses statistiques pour les mesures de précision grammaticale des textes produits dans les deux conditions.

Tableau 4.5 Résultats des analyses statistiques sur la précision

<b>Mesure</b>	<b>C1 (apprenant)</b>		<b>C2 (enseignant)</b>		<b>Sig.</b>
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	
<b>Précision</b>					
Taux de propositions sans erreur	0,60	0,21	0,64	0,22	0,77
Taux d'unité T sans erreur	0,43	0,28	0,56	0,21	0,39
Nombre d'erreur par 100 mots	5,13	3,22	5,69	5,18	0,82

L'examen du Tableau 4.4, met en évidence que moins d'erreurs ont été identifiées dans les textes rédigés dans la C1, avec une moyenne de 5,13 erreurs par 100 mots ( $ET = 3,22$ ), contre une moyenne de 5,69 erreurs ( $ET = 5,18$ ) pour les textes rédigés dans l'autre condition, ce qui n'est pas considéré comme statistiquement significatif ( $t(5) = -0,22; p = 0,77$ ). En revanche, au sujet du taux de propositions sans erreur, les statistiques démontrent que, en moyenne, les participants ont produit un peu plus de propositions sans erreur dans la C2 ( $M = 0,64; ET = 0,22$ ) que la C1 ( $M = 0,60; ET = 0,21$ ). Toutefois, cette différence ne présente pas de significativité statistique ( $t(5) = -0,29; p = 0,77$ ). La même tendance est observée pour le taux d'unités T sans erreur, où les textes rédigés en C2 présentent un taux légèrement supérieur ( $M = 0,56; ET = 0,21$ ) par rapport à ceux produits en C1 ( $M = 0,43; ET = 0,28$ ), cependant, cette différence n'est pas statistiquement significative ( $t(5) = -0,88; p = 0,39$ ).

En tout, malgré les petites différences observées en ce qui concerne la précision grammaticale des textes rédigés dans les deux conditions distinctes, aucune d'entre elles ne dépasse le seuil de significativité statistique.

#### 4.2.3 Aisance

Le tableau 4.6 présente les résultats du test  $t$  appliqué aux mesures d'aisance des textes produits dans deux conditions distinctes de formation des binômes.

Tableau 4.6 Résultats des analyses statistiques sur l'aisance

<b>Mesure</b>	<b>C1 (apprenant)</b>		<b>C2 (enseignant)</b>		<b>Sig.</b>
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>p</i>
<b>Aisance</b>					
Nombre moyen de mots	159,33	32,91	138,67	22,35	0,23
Nombre moyen des unités T	10,50	2,58	10,00	2,00	0,71
Nombre moyen de propositions	16,00	2,82	14,67	4,08	0,52

L'analyse des données présentées dans le Tableau X indique que les textes rédigés dans la condition C1 affichent un nombre moyen de mots plus élevé ( $M = 159,33$ ;  $ET = 32,91$ ) que ceux issus de la condition C2 ( $M = 138,67$ ;  $ET = 22,35$ ). Cependant, la valeur  $p$  ( $t(5) = 1,27$ ;  $0,23$ ) indique que cette différence observée n'est pas statistiquement significative. D'ailleurs, la nombre moyenne des unités T est légèrement supérieure en C1 ( $M = 10,50$ ;  $ET = 2,58$ ) par rapport à C2 ( $M = 10,00$ ;  $ET = 2,00$ ), mais la différence reste encore non significative ( $t(5) = 0,37$ ;  $p = 0,71$ ). Enfin, les textes produits en C1 contiennent un nombre moyen de propositions plus élevé ( $M = 16,00$ ;  $ET = 2,82$ ) que ceux de C2 ( $M = 14,67$ ;  $ET = 4,08$ ). Cependant, cette différence demeure également non significative sur le plan statistique ( $t(5) = 0,65$ ;  $p = 0,52$ ).

En résumé, bien que les résultats révèlent certaines différences, plus ou moins marquées, en faveur des binômes choisis par les apprenants eux-mêmes en ce qui concerne l'aisance des textes – ces derniers ayant produit des textes plus longs que ceux des binômes formés par l'enseignante –, aucune de ces différences ne s'est avérée statistiquement significative.

#### 4.3 Synthèse des résultats

En conclusion de cette section, il ressort que, parmi les huit facteurs potentiellement influençant le choix du partenaire de tâche par les apprenants, la capacité de travailler en collaboration, la compétence linguistique en français, l'intelligence, ainsi que la personnalité se distinguaient comme étant les plus déterminants selon les déclarations de nos participants.

Par rapport à la performance écrite, on a constaté que les textes produits par les binômes formés par les apprenants eux-mêmes étaient, en moyenne, plus complexes (concernant toutes les mesures de la complexité) et plus longs (concernant toutes les mesures de l'aisance), que ceux réalisés par les binômes choisis par l'enseignante en fonction de la compétence en français. En revanche, ces derniers ont produit des textes moyennement

plus précis, notamment en termes de taux de propositions et d'unités T sans erreurs, comparativement à l'autre condition de formation des binômes. Cependant, les tests statistiques inférentiels (test *t*) ont révélé qu'aucune de ces différences ne présentait une signification statistique entre les deux conditions de formation des binômes.

## CHAPITRE V

### DISCUSSION

Ce cinquième chapitre vise à discuter les résultats, en les comparant avec des recherches antérieures comparables et en avançant des explications aux éventuelles divergences, afin d'enrichir la réflexion. Dans cette perspective, nous commencerons par examiner les principaux résultats en lien avec la première question de recherche: critères influençant le choix du partenaire de travail par les apprenants (5.1). Dans un second temps, nous nous pencherons sur les résultats de la qualité de la production écrite, conçue selon le cadre sur la performance langagière, dans deux conditions de formation des binômes (5.2) en fonction de trois dimensions : complexité (5.2.1), aisance (5.2.2) et précision (5.2.3). Enfin, nous mettrons en lumière les principales implications pédagogiques qui découlent de ces résultats (5.3) et proposerons des limites de l'étude et des pistes pour des recherches futures (5.4).

#### 5.1 Critères influençant le choix du partenaire de travail par les apprenants

En guise de rappel, la première question de recherche visait à explorer les critères que les apprenants adultes de FL2 privilégiaient dans le choix de leur partenaire de travail pour la réalisation de la tâche d'EC. D'après les données recueillies dans notre étude à partir du questionnaire, des critères tels que la capacité à collaborer efficacement, l'expérience préalable, la compétence linguistique en français et l'intelligence ont influencé le choix des apprenants. Cependant, les recherches antérieures ont indiqué que, lorsque les apprenants avaient la possibilité de choisir leur partenaire pour une tâche collaborative,

ils se basaient principalement, voire exclusivement, sur l'amitié préexistante (Mozaffari, 2017; Tsoi et Aubrey, 2023). Cette relation interpersonnelle favorisait souvent des échanges déconnectés de la tâche à accomplir. De ce fait, les chercheurs ont conclu que le lien d'amitié au sein des binômes choisis par les apprenants jouait un rôle crucial dans l'émergence de ce comportement hors tâche, ce qui réduisait leurs opportunités d'apprentissage en lien avec la tâche (Mayo et Agirre, 2019; Mozaffari, 2017). L'absence de l'amitié parmi les critères déterminants pris en compte par la majorité de nos participants pour choisir leur partenaire de travail n'est pas surprenant si l'on considère le contexte de notre recherche. Effectivement, malgré le fait que la collecte de données s'est déroulée quelques séances avant la fin du cours, le format hybride de ce cours aurait entravé les interactions entre les apprenants, ce qui avait vraisemblablement restreint la formation de relations d'amitié au sein de la classe. En outre, étant donné que la grande majorité des tâches d'écriture et des travaux pratiques dans ce cours se faisait de manière individuelle, les occasions pour les apprenants de collaborer fréquemment et de développer des liens amicaux étaient réduites. De plus, contrairement aux recherches antérieures, dont les échantillons étaient généralement composés de groupes d'âge homogènes, la diversité d'âge des participants à notre étude, allant de 20 à 61 ans, pourrait également avoir limité la formation de liens d'amitié entre les apprenants. Enfin, conformément à notre hypothèse initiale, les différences entre les contextes de L2 et de LE pourraient également expliquer la raison de l'absence d'amitié entre les membres des binômes de cette étude. En effet, dans un contexte de LE, le partage d'une langue première et de références culturelles communes favorise naturellement l'établissement de liens amicaux. En revanche, dans un contexte de L2, la diversité linguistique et culturelle des apprenants pourrait limiter des interactions sociales, ce qui rendrait le développement de relations d'amitié plus difficile.

Ces résultats suggèrent que, si l'amitié préexistante peut constituer un critère prioritaire pour certains apprenants, lorsqu'ils ont la liberté de choisir, l'absence de relations amicales dans un contexte donné peut les amener à privilégier d'autres facteurs dans le

choix de leur partenaire de travail. En effet, ce choix peut s'adapter en fonction du contexte et des particularités de chaque situation.

## 5.2 Impact sur la performance langagière écrite

La deuxième question de recherche visait à examiner l'impact de la méthode de formation des binômes (choisis par les apprenants et par l'enseignant) sur la qualité de la production écrite des participants de FL2 lors d'une tâche d'EC. Afin d'évaluer cet impact, les textes ont été analysés à travers des mesures quantitatives basées sur les trois dimensions de l'évaluation de la performance langagière: complexité, précision et aisance, qui constituent les variables dépendantes de notre étude (Housen *et al.*, 2012).

### 5.2.1 Complexité

Par rapport à la complexité syntaxique, l'analyse statistique des données a révélé que les binômes choisis par les apprenants eux-mêmes ont obtenu une moyenne de complexité plus élevée que ceux constitués par l'enseignante, même si cette différence n'était pas statistiquement significative. Toutefois, étant donné l'échantillon restreint, la possibilité de trouver une différence s'il y en avait est minime dû à un manque probable de puissance statistique (Cohen, 1977). Ce constat est cohérent avec les résultats de Storch (2005), qui a observé que les participants ayant choisi de travailler en binôme produisaient des textes présentant une moyenne de complexité syntaxique plus élevée par rapport à ceux rédigés individuellement, bien que cette différence ne fût pas significative. Nos résultats sont également en accord avec ceux de l'étude de Mozaffari (2017), avec laquelle la présente étude a des similarités méthodologiques. Dans son étude, la complexité syntaxique, mesurée en fonction du taux de propositions dépendantes par rapport à toutes les propositions et le taux de propositions par rapport aux unités T, n'était pas significativement différentes entre les deux conditions de formation des binômes. Cependant, contrairement à nos résultats, l'étude de Mozaffari (2017) montre que la

moyenne de la complexité syntaxique des textes produits par les binômes choisis par les apprenants était inférieure à celle des binômes formés par l'enseignant. Ce constat pourrait s'expliquer, comme le souligne Mozaffari (2017), par le fait que l'amitié préexistante entre les apprenants les a souvent conduits à s'engager dans des conversations hors tâche, ce qui aurait pu influencer négativement la complexité moyenne des textes produits par ces derniers. En revanche, dans notre étude, étant donné que l'amitié n'a pas été un critère déterminant dans le choix des partenaires, les apprenants ont privilégié des critères tels que la capacité à collaborer, les compétences linguistiques en français et l'intelligence. Ces choix réfléchis auraient pu, par conséquent, favoriser une meilleure concentration sur la tâche, conduisant ainsi à la production de textes plus complexes. Toutefois, puisque les résultats dans les deux études étaient non-significatives, il se peut également que le choix de formation n'importe pas sur la qualité des textes.

En ce qui concerne la complexité lexicale, bien que la seule étude quantitative dans notre domaine de recherche ne l'ait pas explorée, nous avons jugé pertinent d'intégrer une évaluation de la diversité lexicale des textes afin de mieux représenter l'usage du vocabulaire par les apprenants (Skehan, 2009). Nos résultats ont montré des valeurs comparables dans les deux conditions, avec une moyenne légèrement plus élevée lorsque les apprenants choisissaient leur partenaire. Toutefois, la différence entre les deux conditions ne s'est pas avérée statistiquement significative. Ce résultat est cohérent avec les conclusions d'autres études sur l'EC (Couyavah et Zuniga, 2020; Zhang, 2018). À titre d'exemple, Zhang (2018), en explorant l'influence de la langue première sur la qualité de la production écrite, a démontré que son utilisation lors d'une tâche d'EC n'avait pas d'impact significatif sur la diversité lexicale, comparativement à une situation où les apprenants étaient exclusivement autorisés à utiliser la langue cible. Bien que notre variable indépendante diffère de celle de ces travaux, les résultats suggèrent que certaines manipulations n'affectent pas la diversité lexicale. Une explication possible de ce constat dans cette étude pourrait être que la diversité lexicale est davantage influencée par des

facteurs tels que la familiarité des apprenants du sujet, qui incitent les écrivains à intégrer une plus grande diversité du vocabulaire dans leurs textes, plutôt que par la méthode de formation des binômes. En effet, les sujets proposés étaient des thèmes déjà abordés en classe, ce qui laisse supposer que les participantes avaient été suffisamment exposées à de l'input sur ces thèmes, leur permettant d'acquérir une diversité lexicale comparable pour les sujets de la rédaction dans les deux conditions.

### 5.2.2 Aisance

En ce qui concerne l'aisance des textes, les résultats reflètent des tendances comparables à celles observées pour la complexité. À titre de rappel, le niveau d'aisance a été mesurée en analysant le nombre moyen de mots, le nombre moyen d'unités T et le nombre moyen de propositions. Selon nos résultats, même si la différence entre les deux conditions n'était pas significative, les participants ont, en moyenne, produit des textes plus longs lorsqu'ils choisissaient leur partenaire de travail. Ce résultat contredit l'étude de Mozaffari (2017) qui avait rapporté des résultats significativement supérieurs en termes d'aisance des textes, en faveur des binômes formés par l'enseignant. Les études antérieures comparables, en examinant les ELLs des apprenants pendant les tâches d'EC, ont mis en évidence une quantité considérable de comportements hors tâche parmi les membres des binômes choisis par les apprenants (Mayo et Agirre, 2019; Mozaffari, 2017; Tsoi et Aubrey, 2022). Ce constat a été attribué à l'amitié préexistante au sein de ces binômes. Ces résultats nous amènent encore une fois à penser que, dans la condition où les apprenants choisissent leur propre partenaire en tenant compte de critères plus réfléchis, tels que la capacité à collaborer et la compétence linguistique, plutôt que sur la seule base de l'amitié, ils sont davantage engagés à s'investir pleinement dans la tâche. Effectivement, le choix d'un partenaire avec qui les apprenants se sentent capables de collaborer efficacement les inciterait à rédiger des textes avec un niveau d'aisance plus élevé.

### 5.2.3 Précision

Par rapport à la précision grammaticale des textes, l'analyse des résultats a révélé des tendances plus nuancées. Avant d'interpréter les résultats, il convient de rappeler que la précision dans cette recherche a été évaluée en tenant compte du taux de propositions et d'unités T sans erreur. Les résultats n'ont, une fois de plus, montré aucune différence significative entre les deux conditions. Ce résultat ne concorde pas avec les conclusions de nombreuses recherches en L2 sur l'EC, qui ont généralement trouvé une amélioration significative de la précision des textes (Dobao, 2012; Mozaffari, 2017; Wigglesworth et Storch, 2009). À titre d'illustration, Mozaffari (2017) a montré que les binômes formés par l'enseignant ont généré un nombre significativement plus élevé d'ELL correctement résolus, ce qui a conduit à la production de textes plus précis. Bien que dans notre étude les analyses inférentielles n'aient pas révélé de significativité statistique concernant la précision, les analyses descriptives ont montré que, la précision moyenne des textes produits favorisait également les binômes formés par l'enseignante. Ainsi, comme cela a été vraisemblablement le cas dans cette étude, attribuer les binômes en fonction de la compétence linguistique similaire des apprenants en français par l'enseignante pourrait s'avérer plus avantageuse. Cette approche permettrait de constituer des binômes plus équilibrés, offrant aux apprenants de meilleures opportunités pour négocier des structures grammaticales, favoriser la résolution collaborative des erreurs et, par conséquent, améliorer la précision grammaticale.

En définitive, étant donné que la différence entre les deux conditions n'a pas atteint le seuil de significativité statistique en matière de complexité, d'aisance et de précision des textes, nous concluons que la méthode de formation des binômes n'a pas d'impact sur la qualité de la production écrite des apprenants. Certes, ces résultats contredisent les conclusions de Mozaffari (2017), qui a démontré que la précision et l'aisance des textes produits par les binômes formés de manière aléatoire par l'enseignant étaient significativement supérieures à celles des binômes choisis par les apprenants. Néanmoins, cette divergence des résultats pourrait s'interpréter principalement par les différences

entre les deux études, notamment en ce qui concerne les critères pris en compte par les apprenants pour choisir leur partenaire de travail. En effet, alors que dans l'étude de Mozaffari (2017), l'amitié entre les membres des binômes choisis par les apprenants a conduit à une production de textes moins précis et plus courts, notre étude suggère que le fait de privilégier d'autres critères, tels que la capacité de collaboration, l'expérience préalable et la compétence linguistique, a entraîné la qualité des textes comparables dans les deux conditions de formation des binômes.

### 5.3 Implications et recommandations pédagogiques

L'EC est reconnue comme une approche pédagogique efficace dans l'apprentissage d'une L2, notamment en raison de sa capacité à stimuler des interactions entre les pairs et l'expérimentation de la langue cible (Storch, 2013). Cependant, la littérature souligne que le simple regroupement des apprenants ne suffit pas pour s'assurer d'une collaboration réussie. Elle propose toutefois peu de recommandations concrètes sur les stratégies que les enseignants peuvent adopter pour optimiser la formation des binômes ou de petits groupes d'apprenants. L'une des préoccupations des enseignants de L2 lors de la mise en œuvre des tâches collaboratives est de déterminer s'il est préférable qu'ils forment eux-mêmes les groupes d'apprenants ou s'il est plus avantageux de leur laisser le choix de leurs partenaires.

Nos résultats ont montré principalement que laisser aux apprenants la liberté de choisir leur partenaire ne les pousse pas nécessairement à privilégier des relations amicales, lesquelles pourraient conduire à des interactions moins alignées sur les objectifs d'apprentissage (Mozaffari, 2017; Tsoi et Aubrey, 2023). Il est donc crucial que les enseignants tiennent compte du contexte d'apprentissage de la langue cible lorsqu'ils forment des binômes ou de petits groupes. Dans un contexte de L2 où les apprenants ont des langues maternelles et des cultures variées, l'absence de relations amicales significatives entre les apprenants peut les amener à privilégier des critères plus réfléchis dans le choix de leurs partenaires. Dans une telle situation le fait de donner aux apprenants

le choix de leur partenaire de tâche pourrait entraîner une implication accrue, étant donné qu'un partenaire de travail plus familier peut entraîner une plus grande satisfaction, une réduction de l'anxiété, une meilleure compréhension mutuelle et des attitudes sans jugement (Philp, Adams et Iwashita, 2014).

D'ailleurs, la comparabilité des résultats sur la qualité de l'écriture dans les deux conditions suggère que lorsque les binômes sont formés par les apprenants en fonction de critères réfléchis plutôt que de liens d'amitié, ils peuvent bénéficier d'autant d'opportunités d'apprentissage que lorsque l'enseignant en décide la composition (contrairement aux résultats des études antérieures). Cela nous amène à supposer que la manipulation des critères sur lesquels les apprenants fondent leur choix pourrait avoir une influence sur les résultats. De ce fait, il est essentiel de sensibiliser les enseignants aux critères sur lesquels les apprenants se basent pour choisir leur partenaire. Plus concrètement, il serait pertinent d'encourager une réflexion avec les apprenants sur les critères de choix qui vont au-delà de l'amitié. Ces critères peuvent varier en fonction du type de tâche et des objectifs spécifiques de la tâche. À titre d'exemple, dans une tâche de révision interactive où les apprenants collaborent pour améliorer les textes qu'ils ont rédigés individuellement, il serait bénéfique de choisir des partenaires capables d'adopter un regard critique, avec lesquels il est possible de discuter des idées ou de donner des rétroactions correctives.

#### 5.4 Limites et pistes de recherches

Malgré les précautions prises pour garantir la rigueur méthodologique, cette étude présente certaines limites. Tout d'abord, compte tenu de la nature à petite échelle de l'étude et des textes relativement courts rédigés par les participants, l'absence de significativité de nos résultats était prévisible, même si des différences entre les deux conditions pouvaient exister. Donc, les résultats obtenus à partir de l'analyse des textes ne sont pas certainement généralisables. Afin d'approfondir la compréhension de l'impact du choix des binômes sur la qualité de la production écrite en L2, des recherches

complémentaires pourraient être menées avec un échantillon plus large avec des textes plus longs.

Deuxièmement, en raison des contraintes et des difficultés rencontrées lors du recrutement des apprenants, nous n'avons pas pu appliquer de stratégies de contrebalance des tâches. Cette limite a restreint notre capacité à minimiser les biais potentiels liés à la répétition de la tâche et à la rédaction sur deux sujets différents dans les deux conditions de formation des binômes, ce qui pourrait avoir influencé les résultats. Afin de renforcer la validité et l'applicabilité des résultats, il serait pertinent que les recherches futures intègrent cette stratégie pour mieux contrôler ces variables. Quant au contrebalance des binômes, il s'est heurté à des contraintes logistiques liées à la répartition des conditions : il n'était pas envisageable de permettre à une moitié des apprenants de choisir leur partenaire, puis d'assigner un binôme à l'autre moitié de la classe.

Une autre limite de cette étude réside dans le fait que nous n'avons pas contrôlé le niveau de compétence en langue cible des deux membres des binômes choisis par les apprenants. Par conséquent, l'effet de cette variable intermédiaire ne peut être exclu. Plus clairement, les binômes constitués par les apprenants pouvaient inclure des apprenants ayant des niveaux de compétence similaires ou différents. Cette variabilité dans la compétence linguistique au sein de ces derniers pourrait avoir eu un impact sur les résultats obtenus et la comparaison équitable entre les deux conditions.

Pour ce qui est d'une piste de recherche future, il serait pertinent d'explorer la mise en œuvre des tâches d'EC dans des environnements d'apprentissage en ligne, en complément des cours d'écriture traditionnels en présentiel. En raison de la reconnaissance accrue des avantages et des bénéfices des technologies numériques, l'utilisation de l'EC assistée par ordinateur s'est développée de manière croissante dans les contextes de L2. Les recherches dans ce domaine se sont organisées autour de trois thèmes principaux : l'interaction et le processus d'écriture, les produits et les

performances d'écriture, ainsi que les perceptions des étudiants (pour plus d'informations, consulter la méta-analyse de Li, 2018). Dans cette optique, l'examen des différences entre les deux conditions de formation des binômes lors d'une tâche d'EC dans un environnement assisté par ordinateur permettrait d'approfondir notre compréhension de leurs impacts sur ces divers aspects.

## CONCLUSION

Cette recherche s'est proposée d'examiner l'impact potentiel de deux méthodes de formation des binômes (par les apprenants ou par l'enseignant) sur la qualité des productions écrites des apprenants de FL2 lors d'une tâche d'EC. Elle visait également à identifier les critères privilégiés par ces derniers dans le choix de leur partenaire de travail pour la réalisation de cette tâche.

Pour répondre à l'objectif de notre recherche, nous avons recruté 12 apprenants adultes inscrits à un cours d'écriture à l'École des langues d'une université au Québec. Ils ont réalisé deux tâches d'EC dans deux conditions distinctes de formation des binômes.

L'analyse quantitative des données du questionnaire a révélé que les apprenants choisissaient leur partenaire en fonction de facteurs tels que la capacité à collaborer, l'expérience précédente, l'intelligence et le niveau de compétence en français, plutôt que sur la base d'une amitié préexistante. Concernant la qualité des productions écrites, les résultats n'ont révélé aucune différence significative entre les deux modalités de formation des binômes.

Bien que les études antérieures en contexte de LE aient montré que quand les apprenants ont la liberté de choisir leur partenaire de travail, ils se basent principalement sur l'amitié préexistante, ce qui peut favoriser des conversations hors tâche et limiter les opportunités d'apprentissage (Mozaffari, 2017; Tsoi et Aubrey, 2023), notre recherche apporte une nuance à ces conclusions. Dans un contexte de L2, en tenant compte des particularités de cet environnement, offrir aux apprenants cette liberté peut les amener à privilégier des critères autres que l'amitié, à savoir la capacité de collaboration, l'expérience antérieure ou le niveau de compétence linguistique. D'ailleurs, puisque la qualité des textes produits s'est révélée comparable entre les deux conditions, on peut en déduire que lorsque les

apprenants fondent leur choix sur des critères plus réfléchis, ils pourraient demeurer plus engagés dans la tâche, et bénéficient ainsi des opportunités d'apprentissage similaire à celui des binômes formés par les enseignants.

## ANNEXE A

### QUESTIONNAIRE

Nous vous rassurons de la confidentialité de vos réponses. Nous vous remercions de bien vouloir répondre à toutes les questions.

**Partie 1 : Nous souhaitons d'abord vous connaître un peu grâce aux questions suivantes.**

1. Nom complet:
2. Âge :
3. Sexe : Féminin ... Masculin ... Autre (préciser) .....
4. Langue(s) maternelle(s) :
  
5. Depuis combien de temps résidez-vous au Québec ?
  - a. Moins de 6 mois
  - b. 6 mois à 1 an
  - c. 1 à 3 ans
  - d. 3 à 5 ans
  - e. Plus de 5 ans
  
6. Depuis combien de temps étudiez-vous le français ? (Sélectionnez la durée qui correspond le mieux)
  - a. Moins de six mois
  - b. De six mois à 1 an
  - c. De 1 ans à 2 ans
  - d. De 2 ans à 3 ans
  - e. Plus de 3 ans
  
7. Où avez-vous appris le français ?

- a. Principalement en contexte scolaire
- b. Principalement en contexte informel
- c. Autant en contexte scolaire qu'informel
- d. Autre .....

**Partie 2 : Nous souhaitons maintenant en savoir plus sur votre expérience du travail d'équipe en classe.**

8. Avant ce cours, avez-vous déjà rédigé un texte commun à deux ou en groupe ?
  - a. Oui
  - b. Non
9. Écrivez le nom complet de votre partenaire choisi par vous-même  
.....
10. Sur l'échelle suivante, indiquez dans quelle mesure ces critères ont-ils influencé votre choix du partenaire.

Critère	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	Très fortement
Amitié					
Personnalité					
Compétence linguistique en français					
Choix aléatoire					
Capacité de travailler en collaboration					
Intelligence					
Obligation					
Expérience précédente					

Autre (veuillez préciser) .....					
------------------------------------	--	--	--	--	--

Merci pour votre participation.

## ANNEXE B

### TÂCHES D'ÉCRITURE COLLABORATIVE

#### PREMIÈRE TÂCHE

Rédigez un texte dans lequel vous identifiez et expliquez les principaux avantages et inconvénients de **l'enseignement à distance**. Appuyez vos arguments par des exemples concrets et expliquez l'impact potentiel de cette approche sur l'apprentissage, le développement personnel, la vie étudiante, etc.

Remarques :

- a) Votre texte devra comprendre une introduction, un développement (avec au moins deux paragraphes) et une conclusion, pour un minimum de 150 mots.
- b) Mentionnez au moins **deux avantages** et **deux inconvénients**.
- c) **Collaborez** avec votre partenaire à toutes les étapes de la rédaction du texte (la planification, la production et la révision).

## DEUXIÈME TÂCHE

Rédigez un texte dans lequel vous identifiez et expliquez les principaux avantages et inconvénients des **réseaux sociaux**. Appuyez vos arguments avec des exemples concrets et analysez leur impact potentiel sur la vie familiale, les interactions sociales, le bien-être, etc.

Remarques :

- a. Votre texte devra inclure une introduction, un développement (avec au moins deux paragraphes) et une conclusion, pour un minimum de 150 mots.
- b. Mentionnez au moins **deux avantages et deux inconvénients**.
- c. **Collaborez** avec votre partenaire à toutes les étapes de la rédaction du texte (la planification, la production et la révision).

## ANNEXE C

### DEMANDE DE COLLABORATION PAR COURRIEL

Bonjour,

Je me permets de vous contacter dans le cadre de ma maîtrise en didactique des langues à l'UQAM, sous la direction de Madame Philippa Bell. Je mène actuellement une recherche sur l'impact des méthodes de formation des binômes (par l'enseignant ou par les apprenants eux-mêmes) sur la qualité des productions écrites des apprenants de français langue seconde.

Dans ce contexte, je suis à la recherche de participants adultes, de niveau intermédiaire ou plus, en français langue seconde. Il est important que les participants soient capables d'écrire en français, car ils devront rédiger collaborativement en binômes sur un sujet controversé en salle de classe. Le sujet et le type de tâche seront définis en consultation avec l'enseignant, afin de garantir qu'ils correspondent aux exigences du cours. Les participants rempliront également un questionnaire sociodémographique. La durée estimée de l'intervention est d'environ 60 minutes.

Je souhaiterais savoir si vous et vos enseignants seriez intéressés à collaborer en permettant la participation d'apprenants provenant d'une ou de deux classes.

Votre aide serait précieuse pour l'avancement de cette étude. N'hésitez pas à me contacter pour toute question ou information complémentaire.

Je vous remercie par avance pour votre attention.

Salutations cordiales,

Behnaz Jamborshabestari

Étudiante à la maîtrise en didactique des langues

Université du Québec à Montréal

jamborshabestari.behnaz@courrier.uqam.ca

## ANNEXE D

### CONSIGNES POUR LE CODAGE ET L'ÉVALUATION DE L'ÉCRITURE

Consignes pour le codage des propositions et des T-unités (Storch, 2005)

	Définition
T unité	<p>A T-unit is defined as an independent clause and all its attached or embedded dependent clauses; e.g., Fig. A1 depicts the comparison of the fluency of English/ between migrants coming Vietnam and Laotian/ when they arrive at the first time in Australia and now.// (1 T-unit, the end of which is denoted by // composed of three clauses separated by/ as shown).</p> <p>Run-on sentences are counted as 2 T-units with an error in the second T-unit, e.g., the proportion of no English in Vietnamese and Laotian shows a big contrast, // less than 10% of Vietnamese were non-English speaker.// (2 T-units, each composed of one clause).</p> <p>Sentence fragments (where the verb or copula is missing) is still counted as a T-unit, e.g., All Laotian ability low and no English.//</p> <p>A coordinate clause with no grammatical subject is counted as a separate T-unit, e.g., and still have 39% who only can use limited English.//</p> <p>Sentences in parentheses are counted as separate T-units.</p>
Proposition indépendante	A grammatical structure which contains a subject and a verb and can stand on its own.
Proposition dépendante	A clause which contains a finite or a non-finite verb and at least one additional clause element of the following: subject, object, complement or adverbial.

Consignes pour le codage des erreurs dans l'écriture (adaptées de Storch, 2005 et Wigglesworth et Storch, 2009)

1. Toutes les erreurs liées au temps, à l'aspect, à la modalité ou à la formation des verbes sont considérées comme une seule erreur.
2. Les erreurs concernant l'accord sont codées en fonction du discours précédent, et non d'une analyse isolée de la phrase : les erreurs conséquentielles ne sont pas comptées. (par exemple : les réseaux sociaux peuvent devenir mauvais si ce n'est pas utilisé avec précautions).
3. Toute erreur, qu'elle résulte de l'omission, de l'ordre des mots<sup>5</sup> ou l'utilisation erronée d'un marqueur de pluriel, d'une préposition, d'un article ou d'un mot, empêche une proposition d'être considérée comme exempte d'erreurs. (par exemple : il y a des risques ainsi  $\Delta$ <sup>6</sup> les avantages, les uns et des autres, pour les étudiants nombreux )
4. Les erreurs répétées identiques sont comptées une seule fois. (par exemple : sur un côté, ... sur l'autre côté, ...)
5. Un calque est codé comme une erreur. (par exemple : ... qui bénéfite le consommateur)
6. Ne pas compter :
  - les erreurs de majuscule
  - les erreurs de choix lexical (par exemple, l'utilisation de plein de jeunes au lieu de beaucoup de jeunes ou non pensé au lieu de non réfléchi), sauf si elles nuisent à la compréhension

---

<sup>5</sup> Les erreurs relatives à la position de l'adverbe ne sont pas prises en compte.

<sup>6</sup> Le symbole  $\Delta$  représente un mot manquant.

- les erreurs orthographiques de toute nature
- les erreurs de ponctuation

## ANNEXE E

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche : l'impact de la méthode de formation des binômes sur la performance écrite des apprenants de FL2 lors d'une tâche d'écriture collaborative

Étudiante-rechercheuse : Behnaz Jamborshabestari, étudiante à la maîtrise en didactique des langues

Courriel : [jamborshabestari.behnaz@courrier.uqam.ca](mailto:jamborshabestari.behnaz@courrier.uqam.ca)

Direction de recherche : Philippa Bell, Directrice des programmes de 2e cycle du Département de didactique des langues de l'UQAM et professeure au département

Courriel : [bell.philippa@uqam.ca](mailto:bell.philippa@uqam.ca)

Téléphone : (514) 987-3000 poste 5501

#### Introduction

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche qui implique la participation des apprenants adultes de français langue seconde. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

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

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Vous pouvez nous poser toutes les questions que vous jugez nécessaires.

#### Description du projet et de ses objectifs

L'objectif de ce projet est de comprendre comment la méthode de formation des binômes (choisis par les apprenants ou par les enseignants) influence la performance écrite des apprenants de français langue seconde pendant une activité d'écriture collaborative. Notre

recherche vise à guider les enseignants dans leur prise de décision concernant la formation des groupes d'apprenants afin d'améliorer l'efficacité et la qualité de l'interaction, en veillant à ce que tous les apprenants, quelle que soit leur manière de travailler, bénéficient de la collaboration avec leurs pairs.

#### Nature et durée de votre participation

Votre participation comprendra deux sessions. Après avoir signé le formulaire de consentement, vous remplirez un questionnaire sociodémographique. Nous vous serions reconnaissants de bien vouloir répondre à toutes les questions du questionnaire. Par la suite, vous réaliserez une activité d'écriture collaborative avec un partenaire choisi par votre enseignant. Ensemble, vous travaillerez sur toutes les étapes de cette activité (planification, production et révision) dans un délai de 30 minutes. Lors de la deuxième session, vous effectuerez une tâche similaire, mais cette fois avec un partenaire choisi par vous-mêmes.

#### Avantages liés à la participation

En acceptant de participer à cette étude et grâce à une séance d'écriture collaborative, vous aurez l'opportunité d'échanger des idées, et de partager vos connaissances avec votre partenaire et de corriger mutuellement les erreurs, ce qui améliore la qualité de l'écriture et renforce les compétences linguistiques. Vous contribuez également à l'avancement des connaissances dans le domaine de la didactique des langues, ce qui peut être gratifiant et valorisant.

#### Risques liés à la participation

En principe, aucun risque n'est lié à la participation à cette recherche.

#### Confidentialité

Toutes vos informations identificatoires resteront confidentielles et ne seront accessibles qu'à la chercheuse. Ces informations seront codées et supprimées après le codage. Elles ne seront pas divulguées lors de la diffusion des résultats. Les données collectées seront conservées de manière sécurisée pendant toute la durée de l'étude et seront détruites après la publication du mémoire.

#### Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire et n'a aucune incidence sur les résultats de fin de session. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à nous envoyer un courriel ([jamborshabestari.behnaz@courrier.uqam.ca](mailto:jamborshabestari.behnaz@courrier.uqam.ca)) ; toutes les données vous concernant seront détruites.

#### Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

#### Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Philippa Bell ([bell.philippa@uqam.ca](mailto:bell.philippa@uqam.ca)) ; (514) 987-3000 poste 5501 ou Behnaz Jamborshabestari ([jamborshabestari.behnaz@courrier.uqam.ca](mailto:jamborshabestari.behnaz@courrier.uqam.ca))

#### Des questions sur vos droits ?

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPÉ plurifacultaire : [serpe-pluri@uqam.ca](mailto:serpe-pluri@uqam.ca) ; 514 987-3000, poste 3642.

Pour toute autre question concernant vos droits en tant que personne participante à ce projet de recherche ou pour formuler une plainte, vous pouvez communiquer avec le bureau de la protectrice universitaire de l'UQAM [protectriceuniversitaire@uqam.ca](mailto:protectriceuniversitaire@uqam.ca) ; 514-987-3151.

#### Remerciements

Nous vous remercions pour votre participation à ce projet de recherche.

#### Consentement

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

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

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

---

Prénom Nom

---

Signature

---

Date

Si vous désirez recevoir un résumé des résultats du projet, indiquez votre adresse courriel : .....

#### Engagement de la chercheuse

Je, soussignée certifie (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ; (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus ; (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

\_\_\_\_\_  
Behnaz Jamborshabestari \_\_\_\_\_

Prénom Nom

B.J

Signature

2024/11/05

Date

## APPENDICE A

### PRODUCTIONS ÉCRITES DES BINÔMES CHOISIS PAR LES APPRENANTS

Sujet de rédaction : Enseignement à distance

#### Texte de binôme 1

L'enseignement à distance est une approche qui n'est pas traditionnelle. Cependant il donne la chance de se connecter le professeur et les étudiants quand il se trouve des problèmes de déplacement.

Concernant les problèmes de voyage, on peut dire que l'enseignement à distance est plus accessible. Comme ce problème peut arriver souvent, avoir l'option de rester à la maison pendant le cours peut augmenter la présence des étudiants. Les personnes peuvent aussi être dans un environnement plus confortable.

Par contre, la conséquence négative est que les étudiants manquent la concentration sur le leçon montré en classe. De plus, ils manquent la communication interpersonnelle entre les collègues et l'enseignant.

En conclusions, il existe à la fois des positifs et des négatifs. Alors, la question que nous devrions poser est comment chaque personne peut mieux interagir avec les autres, soit en présentiel ou à distance.

## Texte de binôme 2

L'idée de l'enseignement à distance comprend l'usage de la technologie informatique. On suppose que tout le monde a l'accès aux ordinateurs personnels et à l'Internet. Bien que ce type d'enseignement ait beaucoup des avantages, il a aussi des inconvénients.

En poursuivre les cours chez eux, les étudiants peuvent conserver le temps parce qu'ils ne doivent pas voyager. C'est possible aussi qu'ils puissent faire les menages ou garder les enfants en même temps.

Par contre, cet approche d'enseignement risque augmenter l'isolation sociale pour les étudiants. Également, il se manque le soutien plus personnel du professeur.

Pour conclure, depuis la pandémie, malgré que la pratique d'enseignement à distance devienne plus commune et plus acceptée, il y a des risques ainsi les avantages.

## Texte de binôme 3

L'enseignement à distance est une forme d'enseignement où l'étudiant ne se trouve pas physiquement en classe. Cette méthode d'enseignement a commencé d'être utilisé d'avantage depuis la pandémie.

Pendant la pandémie, en vivre de la quarantaine, les étudiants ne plus pu assisté en classe donc la majorité des établissements ont adapté cette méthode souvent.

Il y a des avantages et des inconvénients de cette méthode à explorer. L'un des avantages est d'éliminer la distance pour l'enseignant et l'étudiant en plus réduire le stress pour que l'étudiant soit dans un environnement plus calme. Aussi il y a des inconvénients comme la difficulté de concentrer et examiner la compréhension des étudiants.

Après avoir vu les avantages et les inconvénients cette approche a l'enseignement semble a être une bonne méthode pour dépanner mais ne devrait pas utiliser comme approche principale.

#### Texte de binôme 4

Dès nos jours, grace au développement des technologies, l'enseignement à distance est devenu plus populaire. Pendant le Covid, les cours à l'université, comme aux écoles précédent, étaient enseigné en distance. Bien que ce virus avait un impact négatif sur notre vie, la nouvelle méthode d'enseignement aquis avait des avantages.

Premièrement, participer à un cours en distance, diminue le temps de déplacement. Surtout pour les étudiants nombreux, habitant en banlieu. Le temps perdu dans un transport en commun peut etre utilisé à avantage pour se préparer pour le cours en avance.

Deuxièmement, on gagne une grande flexibilité. Plus précisément, on peut choisir la place et l'heure d'écouter le cours en ligne. Pendant une semaine d'examen par exemple, nous avons la possibilité d'écouter l'enseignement quand nous sommes plus libres.

Malgré ces avantages, il y a aussi des désavantages, qu'il faut prendre en considération. Un cours à distance implique pas de contact social. On ne peut pas faire d'amis, ni échanger des points de vues. Aussi, étant seule devant un appareil électronique, peut diminuer la concentration. Autour des étudiants, il peut avoir une ambiance distractante, comme des bruits forts ou le cellulaire.

C'est à cause des avantages et désavantages, que les professeurs gardent les deux méthodes d'enseignement : En présentiel et en distance.

## Texte de binôme 5

L'enseignement à distance peut être un déséquilibre pour les étudiants, de même pour les enseignants.

Plusieurs étudiants et enseignants aiment l'enseignement à distance jusqu'à présent. Cette idée ou méthode a été approuvée pendant la pandémie, ce qui a été avantageux pour certains et un inconvénient pour d'autres. Bien sûr qu'on n'avait pas le choix puisque c'était obligatoire.

### Avantages

Pour ceux qui ont des enfants, ou en congé de maternité.

La distance → pour ceux qui habitent loin ou qui ne peuvent pas se déplacer.

Jusqu'à présent, on utilise cette méthode alors qu'il y a une autre catégorie de personnes qui ne sont pas en accord avec l'enseignement à distance, surtout après avoir repris le cours « normal de nos vies ».

### Inconvénients

Préférence → certaines personnes aiment le contact physique (humain),

L'interaction est limitée.

Limite du temps, impossibilité de poser des questions etc.

Pour conclure : Bien que l'enseignement à distance a eu un impact positif sur la société, l'apprentissage n'a pas gagné beaucoup de terrain. La médiocrité persiste autour de nous.

## Texte de binôme 6

Avec les progrès de la technologie de l'information, certains établissements d'enseignement ont introduit la formation à distance, à savoir un étudiant peut y prendre part sans avoir à se rendre en salle de classe, il le fait depuis son domicile à l'aide de son outil informatique.

Cette méthode d'enseignement a été renforcée depuis la récente pandémie de Covid-19.

Les principaux avantages de cette nouvelle méthode sont d'une part la possibilité de poursuivre un programme d'enseignement en cas de situation qui empêcherait aux participants d'être sur place, c'est-à-dire minimiser les interruptions de séance ; et d'autre part la distribution et remise rapide des travaux de classe.

Par contre, les inconvénients qui viennent avec sont d'un côté, le manque de concentration, à savoir que le participant étant chez lui, peut être distrait par son environnement ; et de l'autre la collaboration entre collègues ou camarades est moins vivante ou intense qu'en présentiel.

L'enseignement à distance est une méthode d'apprentissage qui est nécessaire de nos jours compte tenu de son efficacité mais peut être une source de non réussite pour des participants situés dans un environnement peu paisible.

## APPENDICE B

### PRODUCTION ÉCRITES DES BINÔMES CHOISIS PAR L'ENSEIGNANTE

Sujet de rédaction : Réseaux sociaux

#### Texte de binôme 1

Les réseaux sociaux jouent un rôle important dans notre vie et notre société. Grâce aux réseaux, nous pouvons trouver des solutions pour certains problèmes, interagir avec des personnes, des entreprises, et d'être informés.

Pour ceux qui sont dans le domaine professionnel ou académique, les réseaux peuvent contribuer à faire le marketing et développer leurs métier.

Avantages :

- On peut s'informer et trouver des informations pertinents et nécessaires pour notre développement personnel.
- On peut communiquer avec nos proches et amis qui sont loin d'une manière rapide.
- On peut apprendre de nouvelles choses et rencontrer de nouvelles personnes.

Inconvénients

- Des réseaux créent de la dépendance
- Perte du sens de la réalité
- On peut s'éloigner de la famille, exemple : incapacité de socialiser avec notre entourage ou de profiter de bonnes choses.

## Conclusion

Même si les réseaux sont utiles et nécessaires, il faut quand même garder les pieds sur terre pour non seulement éviter la dépendance virtuel mais pour se protéger des dangers circulent.

## Texte de binôme 2

Les réseaux sociaux sont un platform qui permettent faire la communication et l'interaction entre les gens éloignées les une et des autres. Bien que les réseaux sociaux offrent la rapidité des échanges d'information, il y a des inconvénients.

Les réseaux sociaux permettent la rapidité des échanges d'information. Ils nous aident à trouver des amis de différents cultures.

Tendis que les réseaux sociaux jouent des roles pertinents dans nos vies, ils contribuent aux cybers attaques et les vols d'identité.

En somme, les réseaux sociaux comme tous les nouveaux téchnologies sont très outils. Cependant, ils ont des effets négatifs. En tout cas, c'est la personne qui décidera la manière de l'utiliser.

## Texte de binôme 3

Les réseaux sociaux sont des plateforme qui permettre les utilisateurs de connecter et de partager de contenu, ils offrent beaucoup d'avantages et facilitent la communication entre les individue comme la famille quellque soit leur emplacement, aussi permet les entrepreneurs de publier des services ou bien des marchandises qui bénéfite le consommateur.

Mais les réseaux sociaux ont des effets négatifs aussi comme l'addiction, les gens sont rendus très addicteurs au applications qui contenir des algorythmes personnalisées et spécialisés au but que l'usagée passe plus de temps sur les plateformes

Enfin les réseaux sociaux comme tout les autres phénomènes qui ont des avantages et des inconvénients, c'est à nous de savoir comment bénéficié sont avoir être impacter.

#### Texte de binôme 4

De nos jours les réseaux sociaux sont omni présents et ils font de plus en plus partie de nos vies quotidiennes. Par contre, ils viennent avec leurs propres avantages et désavantages.

Sur un côté, les réseaux sociaux permettent des connections globales. On peut non seulement parler avec des étrangers de l'autre bout du monde, mais on peut aussi garder contact avec la propre famille dans un autre pays. La diversité d'images et d'articles nous permettent de s'inspirer de nouvelles idées et actions. Par exemple, tu peux trouver une nouvelle recette et la faire la journée même.

Sur l'autre côté, les réseaux sociaux sont facilement addictives. Pleins de jeunes passent la majorité de leurs journées devant l'écran. En conséquence, ils se distancent de leurs familles.

De plus, beaucoup de jeunes comparent leurs vies avec ceux des célébrités sur les réseaux sociaux. Des photos édités donnent l'impression d'un standard de beauté irréaliste.

En conclusions, les réseaux sociaux nous donnent plein de nouvelles possibilités, au même temps qu'ils sont dangereux.

#### Texte de binômes 5

Avec la technologie d'aujourd'hui, les réseaux sociaux occupent une grande partie dans notre société avec certains avantages et certains inconvénients.

Parmi les avantages premièrement, les gens sont maintenant plus ouverts à voyager. Les réseaux sociaux leur permettent de rester en contact avec leurs amis et familles. En plus de cela, les réseaux sociaux leur permettent de rester à jour à propos de ce qui se passe dans le monde entier via les nouvelles.

Parmi les inconvénients, passer beaucoup de temps pour les réseaux sociaux peut être une source d'isolation et peut causer moins de vivacité dans les relations intimes ou proches. Également, c'est facile de gaspiller trop de temps dans les conversations vides et non pensée.

En effet, tout excès est mauvais, donc les réseaux sociaux peuvent servir à une bonne cause autant qu'ils peuvent devenir mauvais si ce n'est pas utilisé avec précautions.

#### Texte de binôme 6

De nos jours, les réseaux sociaux sont de plus en plus populaires. Avec le développement des nouvelles technologies tout le monde a accès aux réseaux sociaux, ce qui amène des avantages et inconvénients.

Premièrement, les réseaux sociaux permettent de rester connecté avec nos proches et nos amis. C'est le but principal des réseaux sociaux.

Les réseaux sociaux sont aussi une utile à l'apprentissage. Les sites peuvent être utilisés comme plateformes d'échange d'information.

Malheureusement les réseaux sociaux apportent un grand problème d'harcelement en ligne. Puisque les utilisateurs sont anonymes, ils laissent leurs négativité affecter les autres.

Comme les gens passent beaucoup de temps en ligne, ils ne différencient pas la réalité du monde en ligne. Cette situation cause un manque de sociabilité.

En conclusion, même si les réseaux sociaux ont leurs avantages, il ne faut pas en abuser.

## RÉFÉRENCES

- Abu-Rabiah, E. (2023). Evaluating L2 Vocabulary Development Features Using Lexical Density And Lexical Diversity Measures. *LLT Journal: Journal on Language and Language Teaching*, 26(1), 168–182. <https://doi.org/10.24071/llt.v26i1.5841>
- Ahmadian, M. J. (2011). The effect of ‘massed’ task repetitions on complexity, accuracy, and fluency: does it transfer to a new task? *The Language Learning Journal*, 39(3), 269–280.
- 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.
- Alamargot, D. et Chanquoy, L. (2002). Les modèles de rédaction de textes. Dans M. Fayol (dir.), *Production du langage* (p. 45-65). Hermès Science Publications.
- Alegria la Colina, A. et García Mayo, M. P. (2007). Attention to form across collaborative tasks by low-proficiency learners in an EFL setting. Dans M. P. García Mayo (dir.). *Investigating tasks in formal language learning* (p. 91–116). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853599286-008>.
- Bacha, N. N. et Bahous, R. (2008). Contrasting views of business students’ writing needs in an EFL environment. *English for Specific Purposes*, 27(1), 74
- Basterrechea, M. et Gallardo-del-Puerto, F. (2020). Language-related episodes and pair dynamics in primary school clil learners: a comparison between proficiency-matched and student-selected pairs. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(3), 423–447.

Behney, J. et Gass, S. (2021). Interaction. *Elements in second language acquisition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108870627>

Bueno-Alastuey, M. C., Vasseur, R. et Elola, I. (2022). Effects of collaborative writing and peer feedback on spanish as a foreign language writing performance. *Foreign Language Annals*, 55(2), 517–539. <https://doi.org/10.1111/flan.12611>

Bui, G. et Skehan, P. (2018). Complexity, fluency and accuracy. Dans J. Lontas (dir.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (p. 1–8). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0046>

Bulté, B., et Housen, A. (2012). Defining and operationalising L2 complexity. Dans A. Housen, F. Kuiken et I. Vedder (dir.), *Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA* (p. 21-46). <https://doi.org/10.1075/llt.32.02bul>

Chen, W. (2019). An exploratory study on the role of l2 collaborative writing on learners' subsequent individually composed texts. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28(6), 563-573. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00455-3>

Chuang, P.-L. et Yan, X. (2023). Connecting source use and argumentation in L2 integrated argumentative writing performance. *Journal of Second Language Writing*, 60. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2023.101003>

Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (Éd. rev.). Academic Press.

Colognesi, S. et Lucchini, S. (2018). Enseigner l'écriture : l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. *Revue canadienne de l'éducation*, 41(1), 223-240.

Couyavah, M. C. et Zuniga, M. (2020). *L'utilisation de la L1 et de la L2 pendant l'écriture collaborative : effets sur la qualité des productions écrites et la qualité de*

*l'expérience subjective émotionnelle d'apprenantes créolophones de FL2* [Dissertation, Université du Québec à Montréal].  
<http://www.archipel.uqam.ca/14837/>

Dao, P. et McDonough, K. (2018). Effect of proficiency on Vietnamese EFL learners' engagement in peer interaction. *International Journal of Educational Research*, 88, 60-72. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.008>

DeKeyser, R. (2007). Skill acquisition theory. Dans B. VanPatten et J. Williams (dir.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (p. 97-113). Lawrence Erlbaum.

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://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.12.002>

Dobao, A. et Blum, A. (2013). Collaborative writing in pairs and small groups: learners' attitudes and perceptions. *System*, 41(2), 365–378. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.02.002>

Dobao, A. (2020a). Collaborative writing in mixed classes: what do heritage and second language learners think? *Foreign Language Annals*, 53(1), 48–68. <https://doi.org/10.1111/flan.12446>

Dobao, A. (2020b). Exploring interaction between heritage and second language learners in the Spanish language classroom: Opportunities for collaborative dialogue and learning. Dans W. Suzuki, et N. Storch (dir.). *Languaging in language learning and teaching: A collection of empirical studies*. John Benjamins.

Du, F. (2018). Comparing students' perceptions and their writing performance on collaborative writing: a case study. *English Language Teaching*, 11(12), 131.

Ede, L.S. et Lunsford, A.A. (1990). *Singular texts/plural authors: perspectives on collaborative writing*. Southern Illinois University Press.

- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. et Barkhuizen, G. (2005). *Analyzing learner language*. Oxford University Press.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4e édition). Montréal (QC) : Chenelière éducation.
- Foster, P., Tonkyn, A. et Wigglesworth, G. (2000). Measuring spoken language: a unit for all reasons. *Applied Linguistics*, 21(3), 354–375.
- Gagnon, C. et Dion, J. (2018). *La francisation et l'intégration professionnelle des personnes immigrantes*. Conseil supérieur de la langue française.
- García Mayo, M. P. (2007). *Investigating tasks in formal language settings*. Multilingual Matters.
- García Mayo, M. P. et Imaz Agirre, A. (2019). Task modality and pair formation method: Their impact on patterns of interaction and LREs among EFL primary school children. *System*, 80(1), 165-175. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.11.011>
- Gass, S. et Mackey, A. (2007). Input, interaction and output in second language acquisition. Dans VanPatten, B. et Williams, J. (dir.), *Theories in second language acquisition. An introduction* (p. 175-199). Lawrence Erlbaum.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. Dans C. M. Levy et S. Ransdell (dir.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (p. 1-27). Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Housen, A., Kuiken, 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). John Benjamins.

Hyland, K. (2003). *On second language writing*. Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511667251>

Inoue, C. (2016). A comparative study of the variables used to measure syntactic complexity and accuracy in task-based research. *Language Learning Journal*, 44(4), 487–505. <https://doi.org/10.1080/09571736.2015.1130079>

Jafari, N. et Ansari, D. N. (2012). The effect of collaboration on Iranian EFL learners' writing accuracy. *International Education Studies*, 5(2), 125-131.

Kim, Y. et McDonough, K. (2008). The effect of interlocutor proficiency on the collaborative dialogue between Korean as a second language learners. *Language Teaching Research*, 12(2), 211–234.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.

Lantolf, J. (2012). Sociocultural theory: a dialectical approach to L2 research. Dans S. Gass et A. Mackey (dir.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (p. 57–72). Routledge.

Lee, J. et Song, J. (2020). The impact of group composition and task design on foreign language learners' interactions in mobile-based intercultural exchanges. *ReCALL*, 32(1), 63-84. <https://doi.org/10.1017/S0958344019000119>

Li, M. (2018). Computer-mediated collaborative writing in L2 contexts: An analysis of empirical research. *Computer Assisted Language Learning*, 31(8), 882–904. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1465981>.

Loewen, S. et Sato, M. (2018). Interaction and instructed second language acquisition. *Language Teaching*, 51(3), 285-329. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000125>

Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126–141. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.126>

Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. Dans W. C. Ritchie et T. K. Bhatia (dir.), *Handbook of Language Acquisition*. Vol. 2: Second Language Acquisition (p. 413-468). Academic Press.

Long, M. H. et Porter, P. A. (1985). Group Work, Interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 19(2), 207-228. <https://doi.org/10.2307/3586827>

Lu, X. (2010). Automatic analysis of syntactic complexity in second language writing. *International Journal of Corpus Linguistics*, 15(4), 474–496. <https://doi.org/10.1075/ijcl.15.4.02lu>

Lu, X. (2011). A corpus-based evaluation of syntactic complexity measures as indices of college-level esl writers' language development. *Tesol Quarterly*, 45(1), 36–62.

Lu, X. et Ai, H. (2015). Syntactic complexity in college-level english writing: differences among writers with diverse L1 backgrounds. *Journal of Second Language Writing*, 29(3), 16–27. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2015.06.003>

McCarthy, P. M., et Jarvis, S. (2007). Vocd: A theoretical and empirical evaluation. *Language Testing*, 24(4), 459–488.

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>

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>

Pallotti, G. (2009). CAF: defining, refining and differentiating constructs. *Applied Linguistics*, 30(4), 590–601. <https://doi.org/10.1093/applin/amp045>

Pallotti, G. (2015). A simple view of linguistic complexity. *Second Language Research*, 31(1), 117-134. <https://doi.org/10.1177/0267658314536435>

Philp, J., Adams, R., et Iwashita, N. (2014). *Peer interaction and second language learning*. Routledge.

Pica, T. (1994). Research on Negotiation: what does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, 44(3), 493–527.

Plakans, L., Gebril, A. et Bilki, Z. (2019). Shaping a score: complexity, accuracy, and fluency in integrated writing performances. *Language Testing*, 36(2), 161–179.

Polio, C. (1997). Measures of linguistic accuracy in second language writing research. *Language Learning*, 47(1), 101–143.

Reid, J. (2002). Writing. Dans Ronald Carter et David Nunan (dir.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (p. 28-33). Cambridge University Press.

Robinson, P. (2003). Attention and memory during SLA. Dans C. Doughty et M. H. Long (dir.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (p. 631–678)

Robinson, P. (2012). *Routledge encyclopedia of second language acquisition*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203135945>

Rouhshad, A., Wigglesworth, G. et Storch, N. (2016). The nature of negotiations in face-to-face versus computer-mediated communication in pair interactions. *Language Teaching Research*, 20(4), 514–534  
<https://doi.org/10.1177%2F1362168815584455>.

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158. <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>

Schultz, J. M. (1991). Writing mode in the articulation of language and literature classes: Theory and Practice. *Modern Language Journal*, 75(4), 411–417.

Shehadeh, A. (2011). Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. *Journal of Second Language Writing*, 20(4), 286-305.

Shin, S.-Y., Lidster, R., Sabraw, S. et Yeager, R. (2016). The effects of L2 proficiency differences in pairs on idea units in a collaborative text reconstruction task. *Language Teaching Research*, 20(3), 366-386.  
<https://doi.org/10.1177/1362168814567888>

Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.

Skehan, P. (2009). Modelling second language performance: integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis. *Applied linguistics*, 30(4), 510-532.

Soleimani, M., Modirkhamene, S. et Sadeghi, K. (2017). Peer-mediated vs. individual writing: measuring fluency, complexity, and accuracy in writing. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 11(1), 86-100.

Storch, N. (2002). Patterns of Interaction in ESL Pair Work. *Language Learning*, 52(1), 119-158. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00179>

Storch, N. (2005). Collaborative writing: product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153-173.

Storch, N. (2013). *Collaborative writing in L2 classrooms*. Multilingual Matters.

Storch, N. (2017). Sociocultural theory in the L2 classroom. Dans S. Loewen et M. Sato (dir.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition* (p. 70–83). Routledge.

Storch, N. (2019). Collaborative writing as peer feedback. *Feedback in second language writing* (2e éd., p. 143–161). Cambridge University Press.

Storch, N. et Aldosari, A. (2013). Pairing learners in pair work activity. *Language Teaching Research*, 17(1), 31-48. <https://doi.org/10.1177/1362168812457530>

Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Dans S. Gass et C. Madden (dir.), *Input in second language acquisition* (p. 235–253). Newbury House.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. Dans G. Cook et B. Seidlhofer (dir.), *Principles and practice in applied linguistics* (p. 125–144). Oxford University Press.

Swain, M. (2010). Talking-it through: Languaging as a source of learning. In R. Batstone (Ed.), *Sociocognitive perspectives on language use/ learning* (p. 112–130). Oxford University Press.

Swain, M. et Lapkin, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue: exploring task effects. Dans M. Bygate, P. Skehan, et M. Swain (dirs.), *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching, and testing* (p. 99-118). Longman.

Swain, M., Lapkin, S., Knouzi, I., Suzuki, W. et Brooks, L. (2009). Languaging: university students learn the grammatical concept of voice in French. *Modern Language Journal*, 93(1), 5–29.

Swain, M., et Watanabe, Y. (2013). *Languaging : Collaborative Dialogue as a Source of Second Language Learning* (p. 3218-3225).  
<https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0664>

Tsoi, S. C. et Aubrey, S. (2023). Impact of student-selected pairing on collaborative task engagement. *Elt Journal*, 78(1), 42–53. <https://doi.org/10.1093/elt/ccad024>

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. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Walls, L. C. (2018). The effect of dyad type on collaboration: Interactions among heritage and second language learners. *Foreign Language Annals*, 51(3), 638–657.  
<https://doi.org/10.1111/flan.12356>.

Wigglesworth, G. et Storch, N. (2009). Pair versus individual writing: effects on fluency, complexity and accuracy. *Language Testing*, 26(3), 445–466.  
<https://doi.org/10.1177/0265532209104670>

Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., et Kim, H.-Y. (1998). *Second language development in writing: measures of fluency, accuracy and complexity*. Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii at Manoa.

Zhai, M. (2021). Collaborative writing in a Chinese as a foreign language classroom: Learners' perceptions and motivations. *Journal of Second Language Writing*, 53.  
<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>