

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES STRATÉGIES RÉDACTIONNELLES DES APPRENANTS ADULTES DE
FRANÇAIS LANGUE SECONDE À PARTIR DES RESSOURCES WEB

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

PAR
JACOB KAMTA

FÉVRIER 2016

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.07-2011). 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

Le présent mémoire a été réalisé grâce au concours de certaines personnes à qui j'aimerais exprimer ma reconnaissance ici.

Je tiens à remercier de façon particulière Monsieur Simon Collin, superviseur du présent travail et professeur au département de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), pour sa grande disponibilité et ses conseils avisés. Son esprit critique et son amour pour la précision m'ont amené à me dépasser du début à la fin de ce travail. Grâce à lui, j'ai été formé à toutes les étapes de la recherche en sciences de l'éducation de manière appliquée, en participant à plusieurs projets de recherche. Un très grand merci Monsieur Collin!

Mes remerciements s'adressent également à Madame Marie-Cécile Guillot, directrice de l'école des langues de l'UQAM, pour sa précieuse aide dans le recrutement des participants à cette recherche. Je désire aussi exprimer de façon particulière mon appréciation à tous les étudiants qui ont accepté de participer à cette recherche par leur réponse au questionnaire et par leur rédaction des textes.

Enfin, je tiens aussi à remercier Mesdames Gladys Jean et Véronique Fortier, professeures au département de didactique des langues de l'UQAM, pour leurs commentaires et critiques constructifs lors la présentation du projet de ce mémoire, qui m'ont permis de réorienter ma recherche.

À ma famille

TABLES DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES FIGURES	vii
LISTE DES TABLEAUX	viii
RÉSUMÉ.....	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	3
1.1. Importance de l'écriture pour les adultes immigrants	3
1.2. Enseignement-apprentissage de l'écriture en langue seconde.....	5
1.3. Difficultés de l'écriture à partir de ressources Web	8
1.4. Objectif de recherche.....	11
1.5. Pertinence de la recherche	12
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE.....	14
2.1. Les stratégies des scripteurs en langue seconde à partir de ressources Web	14
2.1.1. Stratégies de recherche de l'information	15
2.1.2. Stratégies de notation de l'information.....	20
2.1.3. Stratégies d'appropriation de l'information.....	22
2.1.4. Utilisation des outils en ligne d'aide à la rédaction	24
2.1.5. Vers une modélisation du processus de rédaction de textes à partir de ressources Web	24
2.2. Une approche pour gérer l'écriture à partir de ressources Web : la cyberquête	26
2.2.1. Définition et structure de la cyberquête.....	26
2.2.2. Cyberquête et production écrite.....	29
2.3. Question de recherche	33
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE	35
3.1. Participants et recrutement	35
3.2. Instruments et collecte de données	40
3.2.1. Les tâches d'écriture	40

3.2.1.1. Description générale des tâches d'écriture	40
3.2.1.2. Description de la première tâche d'écriture	40
3.2.1.3. Description de la deuxième tâche d'écriture.....	41
3.2.2. Dispositif technique de collecte de données	43
3.2.3. Déroulement de la collecte de données.....	43
3.3. Analyse des données.....	44
3.4. Considérations éthiques	48
CHAPITRE IV	
RÉSULTATS	49
4.1. Résultats généraux	49
4.1.1. La démarche globale des apprenantes	49
4.1.1.1. Première tâche d'écriture	49
4.1.1.1.1. Recherche de l'information	49
4.1.1.1.2. Rédaction du document final	51
4.1.1.2. Deuxième tâche d'écriture	52
4.1.1.2.1. Lecture des ressources Web proposées par le chercheur	53
4.1.1.2.2. Rédaction du document final	54
4.1.1.3. Comparaison entre les deux tâches d'écriture	55
4.1.2. Les stratégies utilisées par les apprenantes.....	56
4.1.2.1. Stratégies utilisées par les apprenantes lors de la première tâche d'écriture	56
4.1.2.1.1. Stratégies de recherche de l'information	57
4.1.2.1.2. Stratégies de notation de l'information.....	58
4.1.2.1.3. Stratégie d'appropriation de l'information dans le document final	59
4.1.2.1.4. Utilisation des outils en ligne d'aide à la rédaction	59
4.1.2.2. Stratégies utilisées par les apprenantes lors de la deuxième tâche d'écriture.....	59
4.1.2.2.1. Stratégies de recherche de l'information	61
4.1.2.2.2. Stratégies de notation de l'information.....	61
4.1.2.2.3. Stratégies d'appropriation de l'information dans le document final	62
4.1.2.2.4. Utilisation des outils en ligne d'aide à la rédaction	62
4.1.2.3. Comparaison des stratégies utilisées lors des deux tâches d'écriture	62
4.2. Résultats par apprenante	64
4.2.1. Première activité d'écriture.....	64

2.1.1. Apprenante 1.....	64
2.1.2. Apprenante 2.....	67
2.1.3. Apprenante 3.....	71
2.1.4. Apprenante 4.....	74
2.1.5. Apprenante 5.....	77
4.2.2. Deuxième tâche d'écriture.....	82
4.2.2.1. Apprenante 1.....	82
4.2.2.2. Apprenante 2.....	84
4.2.2.3. Apprenante 3.....	88
4.2.2.4. Apprenante 4.....	90
4.2.2.5. Apprenante 5.....	93
4.2.3. Comparaison des résultats par apprenante.....	95
CHAPITRE V	
DISCUSSION.....	101
CONCLUSION.....	108
APPENDICE A	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ.....	110
APPENDICE B	
QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE.....	112
APPENDICE C	
EXTRAIT DU SITE WEB PROPOSÉ POUR LA CYBERQUÊTE (http://euthanasiepouroucontre.weebly.com/).....	115
RÉFÉRENCES.....	116

LISTE DES FIGURES

Figure 2. 1 : Modèle du processus de rédaction de textes à partir de ressources Web	25
Figure 4. 1 : Schéma comparatif des stratégies utilisées par les apprenantes lors des deux tâches d'écriture.....	63
Figure 4. 2 : Stratégies utilisées par l'apprenante 1 lors de la première tâche d'écriture	65
Figure 4. 3 : Stratégies utilisées par l'apprenante 2 lors de la première tâche d'écriture	68
Figure 4. 4 : Stratégies utilisées par l'apprenante 3 lors de la première tâche d'écriture	72
Figure 4. 5 : Stratégies utilisées par l'apprenante 4 lors de la première tâche d'écriture	75
Figure 4. 6 : Stratégies utilisées par l'apprenante 5 lors de la première tâche d'écriture	78
Figure 4. 7 : Stratégies utilisées par l'apprenante 1 lors de la deuxième tâche d'écriture.....	83
Figure 4. 8 : Stratégies utilisées par l'apprenante 2 lors de la deuxième tâche d'écriture.....	85
Figure 4. 9 : Stratégies utilisées par l'apprenante 3 lors de la deuxième tâche d'écriture.....	88
Figure 4. 10 : Stratégies utilisées par l'apprenante 4 lors de la deuxième tâche d'écriture.....	91
Figure 4. 11 : Stratégies utilisées par l'apprenante 5 lors de la deuxième tâche d'écriture.....	93
Figure 4. 12 : Schéma comparatif des stratégies utilisées par les apprenantes lors de la première tâche d'écriture	99
Figure 4. 13 : Schéma comparatif des stratégies utilisées par les apprenantes lors de la deuxième tâche d'écriture	100
Figure 5. 1 : Schéma de la rédaction des textes observé chez les apprenantes lors de la première tâche d'écriture	105
Figure 5. 2 : Schéma de la rédaction des textes observé chez les apprenantes lors de la deuxième tâche d'écriture	106

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3. 1 : Données sociodémographiques des participants à la recherche	38
Tableau 3. 2 : Calendrier des étapes de la collecte de données	44
Tableau 3. 3 : Grille de codage utilisée pour l'analyse des enregistrements vidéo	45
Tableau 4. 1 : Ressources Web sélectionnées par les apprenantes en fonction de leur position dans la première page des résultats proposés par le moteur de recherche	50
Tableau 4. 2 : Ressources Web consultées et celles réellement exploitées par les apprenantes lors de la première tâche d'écriture	52
Tableau 4. 3 : Ressources Web consultées par les apprenantes lors de la deuxième tâche d'écriture en fonction de leur groupe	53
Tableau 4. 4 : Ressources Web consultées et celles réellement exploitées par les apprenantes lors de la deuxième tâche d'écriture	55
Tableau 4. 5 : Fréquence des stratégies utilisées par les apprenantes lors de la première tâche d'écriture.....	56
Tableau 4. 6 : Fréquence des stratégies utilisées par les apprenantes lors de la deuxième tâche d'écriture.....	60

RÉSUMÉ

Le présent travail est une contribution à la discussion de l'enseignement-apprentissage de l'écriture en français langue seconde (FL2) par les technologies de l'information et de la communication (TIC). Il décrit les stratégies de rédaction des textes à partir des ressources Web mises en œuvre par cinq apprenantes adultes de FL2 dans le cadre de deux tâches d'écriture : lors de la première tâche, la recherche d'information est totalement libre; les apprenantes décident des ressources Web à parcourir. La deuxième tâche est réalisée dans le cadre d'une cyberquête, où toutes les ressources Web à parcourir sont données par le chercheur. Les résultats issus de l'analyse des enregistrements vidéo soulèvent plusieurs interrogations indépendamment de la modalité d'écriture, notamment sur la manière qu'ont les apprenantes de chercher, d'accéder et de traiter l'information. Si la taille et la non-représentativité de l'échantillon circonscrivent ces résultats et préviennent toute tentative de généralisation, il est cependant possible de penser qu'une formation à l'exploitation de ressources Web permettrait aux apprenants de tirer avantage de celles-ci et des cyberquêtes.

Mots-clés : TIC, Cyberquête, écriture en langue seconde, immigrants adultes

INTRODUCTION

L'objectif de l'enseignement d'une langue seconde (L2) est d'amener les apprenants à acquérir les quatre habiletés langagières (la compréhension et la production orales et écrites). Cette acquisition s'accompagne de difficultés, notamment en ce qui a trait à la production écrite. En effet, l'écriture exige la mobilisation simultanée de plusieurs compétences, ce qui en fait l'une des tâches les plus complexes (Cavanagh et Blain, 2009). Pourtant, pouvoir communiquer clairement ses idées par écrit contribue fortement à la réussite scolaire (Cavanagh, 2007), à l'émancipation individuelle (Al-laïre, Thériault et Lalancette, 2011) et à l'intégration socioprofessionnelle (Graham et Perin, 2007).

Il existe plusieurs approches didactiques visant à favoriser l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture en L2. Armand (2011) en distingue six, dont chacune porte sur une composante de l'écriture : *le soutien par les pairs et les interactions sociales, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, les contextes signifiants et motivants, le développement du vocabulaire, la rétroaction corrective et les technologies de l'information et de la communication (TIC)*. Le présent travail entre dans la lignée des études sur l'enseignement-apprentissage de l'expression écrite en L2 par les TIC. Il vise à décrire les stratégies de rédaction de textes à partir de ressources Web utilisées par les apprenants adultes de FL2 dans le cadre de deux tâches d'écriture différentes : une tâche non structurée et une tâche structurée de type « cyberquête »

Le premier chapitre du travail présente la problématique sur laquelle est fondé l'objectif de recherche. L'importance de l'écriture pour les adultes immigrants y est d'abord abordée. Suivent l'enseignement-apprentissage de l'écriture en langue seconde et les difficultés rencontrées par les scripteurs en L2 lors de la rédaction de

texte à partir de ressources Web en langue cible. Le chapitre se termine par la présentation de l'objectif et de la pertinence de ce projet de recherche.

Le deuxième chapitre dresse le cadre théorique de cette recherche en présentant des études sur la rédaction des textes à partir de ressources Web. Les stratégies des scripteurs, telles qu'identifiées dans la littérature scientifique, sont alors décrites. Par la suite, le modèle de la cyberquête et quelques recherches portant sur cette activité en lien avec l'enseignement-apprentissage de la production écrite sont présentés. Le chapitre se termine par la présentation de la question de recherche.

Dans le troisième chapitre, sont exposées les grandes lignes de la méthodologie de recherche, notamment les participants et les instruments de collecte et d'analyse des données.

Le quatrième chapitre fait état des résultats issus des enregistrements vidéo. Les résultats généraux et ceux par profil d'apprenante sont tour à tour présentés.

Le cinquième chapitre présente une discussion des résultats mis en relation avec ceux des autres recherches afin de répondre à l'objectif de recherche. La recherche se conclut par un résumé succinct des résultats, pour ouvrir vers les limites de l'étude et quelques pistes de recommandations pour des recherches futures.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Le présent chapitre se penche d'abord sur l'importance de l'écriture pour l'intégration socioprofessionnelle des immigrants ainsi que sur l'enseignement-apprentissage de l'écriture en langue seconde. Suivent ensuite les difficultés de l'écriture à partir de documents en ligne et la présentation de l'objectif de recherche. La pertinence du travail vient clore le chapitre.

1.1. Importance de l'écriture pour les adultes immigrants

Pouvoir communiquer efficacement ses idées par écrit contribue fortement à la réussite de l'élève (Cavanagh, 2007), et joue un rôle primordial dans la société actuelle. Cela est particulièrement vrai pour les adultes immigrants au Québec.

Chaque année, le Québec accueille de nombreux immigrants. En effet, selon les portraits statistiques sur l'immigration permanente au Québec publiés par le Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'inclusion (MIDI), le Québec a admis, entre 2010 et 2014, 263 015 immigrants sur son territoire, soit une moyenne annuelle de 52 603 nouveaux arrivants. Pour les périodes 2009 à 2013 et 2008 à 2012, cette moyenne s'élève à 52 442 et 51 088 respectivement. Ainsi, le nombre de nouveaux arrivants au Québec est en constante augmentation. Compte tenu de cette augmentation, Chicha et Charest (2008) estiment que, en 2017, 21,7 % des Montréalais seront des immigrants.

Bien qu'un nombre considérable de ces immigrants arrive au Québec avec des connaissances en français, un nombre important d'entre eux ne parle ni français, ni anglais, ou seulement l'anglais. Ainsi, selon les portraits statistiques cités plus haut, 23,4 % des immigrants admis sur le territoire québécois entre 2010 et 2014 déclaraient ne connaître ni le français ni l'anglais, alors que 15,3 % ne parlaient qu'anglais.

Pour la période 2009 à 2013, ils étaient 22,2 % à ne connaître aucune langue officielle du Canada, tandis que 15,5 % ne connaissaient que l'anglais.

Pour réussir leur intégration dans la société québécoise, les nouveaux arrivants allophones doivent non seulement apprendre à parler et à lire, mais aussi à écrire le français, langue officielle de la province et du groupe linguistique dominant. En effet, la compétence à écrire constitue non seulement le socle d'apprentissage des autres disciplines scolaires (Allaire, Thériault et Lalancette, 2011; Cavanagh, 2007); elle est aussi primordiale pour « l'émancipation individuelle dans une société de plus en plus qualifiée de "savoir" » (Allaire et al. 2011, p. 1). Certaines études ont révélé que l'absence ou l'insuffisance de connaissances linguistiques en français écrit au Québec a des effets négatifs sur l'insertion sur le marché du travail. Ainsi, selon une enquête de Statistique Canada sur la diversité ethnique citée par Chicha et Charest (2008), les allophones et les anglophones au Québec sont le plus souvent victimes de discrimination au travail. Des chercheurs ont également constaté que des difficultés à communiquer en français écrit peuvent constituer un obstacle aux démarches préalables à la recherche d'emploi effectuées auprès des services gouvernementaux (Billette, 2005).

L'écriture est une activité fortement valorisée dans la société actuelle de la connaissance. Selon Grégoire (2012), l'exclusion sociale et la précarité d'emploi sont le plus souvent vécues par les personnes avec un faible niveau de littératie. L'écriture est un gage d'épanouissement professionnel (Graham et Perin, 2007). Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing (2005) font remarquer que les milieux patronaux exigent de leurs futurs employés, et ce depuis au moins 1983, des habiletés communicationnelles adéquates, à l'oral comme à l'écrit. En effet, dans le milieu professionnel, l'évaluation des écrits et la rédaction de bilans d'activité occupent une place de plus en plus importante (Favart et Olive, 2005).

En somme, l'écriture constitue un des moyens de communication privilégiés dans les sociétés actuelles. C'est un élément de réussite socioprofessionnelle et peut « effacer

les différences sociales et culturelles en favorisant l'intégration des individus dans [la] société (...) » (ibid., p. 274)

Pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture, il existe plusieurs approches. La section suivante commence par les présenter avant de se focaliser sur l'une d'entre elles, particulièrement pertinente pour notre étude : les technologies de l'information et de la communication (TIC).

1.2. Enseignement-apprentissage de l'écriture en langue seconde

La production écrite est un acte au cours duquel le scripteur communique ses idées, intentions, intérêts et sentiments, entre autres, au lecteur. Elle passe par la maîtrise d'un grand nombre de connaissances qui participent à la mise en œuvre des différents processus rédactionnels (Barbier, 2003). Ces connaissances sont regroupées d'après Cavanagh (2007) autour de deux axes : l'axe, « produit », qui comprend les connaissances ayant trait à l'organisation textuelle et au code de la langue, l'axe « démarche productionnelle », qui englobe les connaissances relatives « aux stratégies et aux processus d'écriture impliqués dans la production d'un texte de qualité. » (Ibid., p. 695)

Plusieurs approches sont proposées dans la littérature pour favoriser l'enseignement-apprentissage de l'écriture en langue seconde. Dans la synthèse des connaissances réalisée à ce sujet par Armand(2011), six approches ressortent comme particulièrement dominantes, chacune d'elles mettant l'accent sur un aspect particulier de l'écriture :

a) le soutien par les pairs et les interactions sociales favorisent l'écriture collaborative et les pratiques liées à la littératie à l'école et à la maison;

b) les stratégies d'enseignement-apprentissage de l'écriture favorisent l'exploitation des connaissances linguistiques liées à la L1 et l'exploitation de l'expérience d'écriture enL1;

c) les contextes signifiants et motivants accordent une importance aux thèmes et activités visant l'élargissement de l'expression personnelle du scripteur, à la production des textes dont le destinataire est réel et à la rétroaction par les pairs;

d) le développement du vocabulaire permet d'établir un lien entre compréhension écrite et production écrite pour réinvestir le vocabulaire appris;

e) la rétroaction corrective effectuée par l'enseignant permet de réviser le texte précédent avant une nouvelle production;

f) les technologies de l'information et de la communication (TIC) mettent de l'avant la dimension visuelle et sonore des logiciels, l'utilisation des concordanciers et des correcticiels, entre autres.

Le présent travail cible les technologies de l'information et de la communication. Cet intérêt est motivé par la place de plus en plus importante qu'occupent les technologies dans la société du savoir actuelle. En effet, les TIC jouent un rôle de plus en plus central dans la plupart des domaines de la vie, dont l'éducation où elles sont incontournables (Dumouchel et Karsenti, 2013). Elles sont un des thèmes principaux en matière de politique éducative communs à la plupart des sociétés lorsqu'il est question de la création des systèmes d'éducation, comme le notent Ham et Cha (2009, p. 538) :

Although the [educational] policies differ widely from country to country in terms of their scope and implementation strategies (...), most national policy documents assume that a well-trained labor force equipped with ICT literacy is indispensable to national development and individual self-actualization in the "knowledge-based" global economy of the new "information age.

L'enseignement-apprentissage de l'écriture par les TIC a fait l'objet de nombreuses recherches. Celles-ci se sont majoritairement penchées sur l'impact des technologies, principalement le traitement de texte, sur le processus scriptural et le produit scriptural. Des méta-analyses y ont été consacrées, par exemple celle de Goldberg, Russel et

Cook (2003). Les lignes qui suivent se penchent d'abord sur l'impact des TIC sur le processus d'écriture, puis sur l'effet de celles-ci sur la qualité des textes.

Concernant l'impact des TIC sur le processus d'écriture, la plupart des recherches se sont centrées sur l'étape de révision. Dans leur méta-analyse sur l'écriture informatisée chez des collégiens et lycéens, Goldberg, Russel et Cook (2003) observent que la phase de révision est plus longue sur ordinateur, puisqu'elle est activée de façon plus itérative pendant la rédaction. Ce constat est également établi par Mac Arthur (2009, p. 94), d'après qui « *one of the most obvious potential benefits of wordprocessing is that the ease of editing might encourage more and better revision.* » L'auteur souligne aussi que, grâce au traitement de textes, les élèves en difficultés d'apprentissage réalisent davantage de révisions par rapport à l'écriture manuscrite. Ces résultats corroborent ceux obtenus par Blain, Beauchamp, Essiembre et Freiman (2010), qui ont examiné la gestion du processus rédactionnel et la qualité de textes produits par des apprenants de FL2 ayant bénéficié d'un accès direct à l'ordinateur. Les résultats indiquent que ces élèves révisent leur texte de façon récurrente lorsqu'ils rédigent à l'ordinateur.

Les TIC sont également propices à la délinéarisation du processus d'écriture (Anis, 1998); elles permettent d'en gérer les différentes étapes (planification, rédaction et révision) de façon simultanée et récursive, dispensant ainsi le scripteur de les parcourir dans un ordre fixe.

Au sujet de l'impact des technologies sur la qualité des textes produits, les résultats des études ne sont pas toujours unanimes. Alors que certaines montrent que la rédaction sur ordinateur amène le scripteur à produire des textes plus longs et plus denses (Goldberg et al., 2003; Lewin et Stuart, 2003) et de meilleure qualité (Goldberg et al., 2003; Owston, Ronald et Wideman, 1997), d'autres ne révèlent aucune amélioration des productions (Snyder, 1993) ou des résultats mitigés (Blain et al., 2010; Collin, Karsenti et Dumouchel, 2012).

L'écriture avec les TIC suppose aussi d'être en mesure de lire des textes multimédias, de naviguer dans Internet pour trouver l'information cherchée et de rédiger des textes à partir des informations trouvées. Cependant, cet aspect-ci du processus d'écriture par les TIC a été peu étudié, alors même qu'il n'est pas sans difficulté pour les apprenants, comme présenté dans la section suivante.

1.3. Difficultés de l'écriture à partir de ressources Web

Le Web est une source d'information fascinante (Macedo-Rouet, Zampa et Rouet, 2006); il met une variété de textes à disposition, qui peuvent être utilisés pour la rédaction de travaux scolaires. Selon Stapleton (2005), le Web est de plus en plus utilisé comme source d'informations lors de la rédaction des textes. Soixante-cinq pour cent des étudiants de Frankoff (2013) et 91 % de ceux de Sutherland-Smith (2008) affirment y recourir pour rédiger leurs travaux scolaires. De plus, l'utilisation constante de l'ordinateur s'accompagne régulièrement de la prise de notes ou de la rédaction sur ordinateur à partir de documents électroniques (Olive, Rouet et François, 2006).

Toutefois, la rédaction de textes à partir de ressources Web est un processus complexe comprenant différents aspects que les apprenants doivent gérer de façon dynamique et itérative. En effet, rédiger un texte, notamment à caractère argumentatif, à partir de ressources Web exige de l'apprenant de lire plusieurs textes défendant différents points de vue, parfois opposés et contradictoires, et d'utiliser les informations retenues lors de la lecture de ces textes pour rédiger son propre document. Dans cette optique, Segev-Miller (2007, p. 232) qualifie la rédaction de textes à partir des documents sources de

Conceptual restructuring, [which] requires higher-order cognitive operations of analysis and synthesis (...) or knowledge-transforming (...), and the production of personal and creative perspectives on the part of students.

Ainsi, écrire des textes à partir des documents sources est tout sauf facile, parallèlement à l'effort cognitif de la rédaction en tant que telle (Barbier, 2006). Dans cette perspective, plusieurs études ont montré les difficultés que rencontrent les apprenants lors de la rédaction à partir de ressources Web. Ces études se sont surtout focalisées sur deux aspects de la rédaction, à savoir la manière dont les scripteurs recherchent l'information sur Internet et la manière dont ils l'intègrent dans leur texte, comme il est décrit maintenant.

À propos de la recherche de l'information, Hughes (2005) s'est intéressé aux difficultés rencontrées par douze étudiants internationaux en Australie lors de la recherche de ressources Web (dans le catalogue de la bibliothèque universitaire et dans une base de données précise) en vue de rédiger un travail académique. À cet effet, l'auteur a passé une entrevue semi-dirigée aux étudiants, en plus de les avoir observés en direct pendant leur recherche de ressources Web. Les résultats indiquent que les répondants semblent éprouver davantage de difficultés à trouver de l'information en ligne compte tenu des barrières linguistiques et culturelles, qui ne facilitent pas, respectivement, la compréhension et l'évaluation des ressources. Un constat similaire est établi par Radia et Stapleton (2008). Dans cette étude, 70 étudiants non natifs de l'anglais doivent rédiger un texte argumentatif à partir de ressources Web et papier consultées. L'analyse des données recueillies au moyen des journaux du processus (logs) et des interviews indique que les étudiants éprouvent des difficultés en ce qui concerne l'évaluation des ressources. En effet, certains sont plus enclins à consulter certaines ressources Web dont la crédibilité laisse à désirer (exemples : sites des groupes d'intérêts, sites commerciaux et blogues personnels). La recherche de Stapleton (2010) indique que les problèmes de recherche de l'information sur le Web existent aussi chez des apprenants de niveau avancé. Dans cette recherche, Andrea, une étudiante chinoise ayant récemment complété un Master en TESOL doit rédiger un texte à partir de ressources électroniques. L'analyse des données issues des journaux de processus de l'étudiante et de l'interview passée à cette dernière révèle que la répon-

dante, bien que son texte ne contienne pas de traces de plagiat, fait preuve de techniques de recherche de l'information lacunaires : elle utilise, en effet, des moteurs de recherche non académiques et des mots-clés inefficaces. Par ailleurs, elle est plus encline à consulter des sites Web peu fiables comme les sites personnels, commerciaux et des forums.

Dans le domaine des langues premières, notamment du français langue première (FL1), Fournier et Loïselle (2009) ont étudié les stratégies de recherche et de traitement de l'information des futurs enseignants québécois dans des environnements numériques. L'analyse des données, recueillies à l'aide de l'observation directe, indique que les enseignants finissants sont peu enclins à planifier et à organiser leurs activités de recherche. L'enquête de Mittermeyer et Quiron (2004) portant sur les compétences documentaires des étudiants de premier cycle dans les universités québécoises révèle que ceux-ci éprouvent des difficultés quant à l'identification d'une référence bibliographique et à la distinction entre les bases de données bibliographiques et le catalogue de la bibliothèque.

Concernant l'intégration des informations sources dans le texte, les recherches indiquent que les scripteurs ont tendance à rédiger des textes trop proches des sources consultées, ce qui entraîne la production des textes patchwork, où le scripteur intègre les fragments ou passages sources dans son texte en y apportant des modifications (suppression de certains mots et transformation de la structure de la phrase, etc.) sans toutefois fournir les références des sources utilisées. Ceux de Sutherland-Smith (2005), par exemple, pensent que les ressources électroniques n'ont pas besoin d'être citées, puisqu'elles sont accessibles à tous. Fournier et Loïselle (2009) et Mittermeyer et Quiron (2004) ont obtenu des résultats similaires. Les résultats indiquent en effet que les étudiants ne reconnaissent pas la nécessité de citer leurs sources, ce qui mène à des cas de plagiat.

La littérature évoquée ci-dessus montre donc plusieurs difficultés lorsque les apprenants rédigent des textes à partir de ressources Web, lesquelles s'ajoutent aux difficultés inhérentes au processus rédactionnel. Les études présentées utilisent plusieurs approches méthodologiques (observation directe, interview, questionnaire, journaux des processus), dont aucune ne permet de capturer finement, complètement et objectivement le déroulement du travail des apprenants à l'écran, comme cela est possible avec la capture vidéo d'écran, méthode de collecte de données utilisée dans le présent travail. Cette technologie permet en effet « une reconstruction dynamique des (inter)actions des apprenants et, par le même biais, l'observation de divers comportements et diverses stratégies d'apprentissage. » (Hamel, 2013, p. 2).

Contrairement aux recherches portant sur le processus d'écriture et les TIC, aucune méta-analyse sur la rédaction de textes à partir de ressources Web n'a pu être repérée dans la littérature. En outre, aucune des études sur ce sujet ne traite d'étudiants en FL2. Lorsqu'elles sont faites en langue seconde ou étrangère, ces recherches portent sur l'anglais. En ce sens, la présente étude, qui porte sur les adultes immigrants apprenants de FL2, contribuera à l'avancement des connaissances scientifiques actuelles en ajoutant aux études du domaine une langue (le français langue seconde) et un contexte (celui du Québec) non étudiés jusque-là.

1.4. Objectif de recherche

La maîtrise de l'écriture est primordiale pour l'intégration socioprofessionnelle des adultes immigrants. Toutefois, elle est une activité complexe du fait de la charge cognitive qu'elle entraîne. Cette charge cognitive est plus importante lorsque l'écriture est faite à l'écran et à partir de ressources électroniques compte tenu des différents aspects qui doivent être gérés de façon dynamique et itérative. Par ailleurs, cette situation d'écriture pose de défis supplémentaires aux scripteurs, surtout à ceux en L2. Une connaissance des stratégies développées par ces personnes pour traiter l'écrit en L2 peut permettre de les aider dans leur apprentissage, sur le plan de l'enseignement

par exemple. C'est dans ce contexte que s'inscrit la présente recherche. Elle vise l'objectif suivant :

Décrire les stratégies de rédaction de textes en français à partir de ressources Web utilisées par les apprenants adultes de FL2.

1.5. Pertinence de la recherche

La présente recherche contribuera à enrichir les apports des TIC à l'enseignement-apprentissage de l'écriture en langue seconde. En effet, en mettant en lumière les différences et ressemblances entre les apprenants dans leurs stratégies de traitement du contenu Web en FL2, elle apporte des connaissances nouvelles permettant de mieux comprendre le phénomène d'exploitation de ressources Web à des fins de la production écrite, phénomène de plus en plus courant, mais peu connu, notamment en FL2. Plus précisément, cette recherche permettra de mieux comprendre le processus de rédaction à partir de ressources Web développé par les apprenants adultes de FL2 et de repérer les limites auxquelles ils font face. Ainsi, il sera possible d'en tirer des implications didactiques pour une meilleure intégration d'Internet en lien avec l'enseignement et l'apprentissage de la compétence à écrire. La présente recherche pourra donc contribuer à enrichir les stratégies d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture.

De manière plus générale, les étudiants doivent être à mesure de lire des textes multimédias et de naviguer dans Internet pour y chercher des informations (Frankoff, 2013), ce qui est particulièrement nécessaire pour les apprenants adultes issus de l'immigration récente, pour qui il s'agit d'un enjeu en termes d'intégration sur le marché du travail. En effet, la lecture et la rédaction à partir de ressources Web interviennent dans de nombreuses activités scolaires et professionnelles (Piolat et Boch, 2004). Il est donc pertinent de se pencher sur ce que les adultes immigrants savent faire à ce sujet afin de repérer leurs difficultés et leur apporter l'assistance nécessaire.

Avant de préciser la façon dont la présente recherche a été menée, son cadre théorique est d'abord présenté.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre traite de la gestion des ressources Web en langue seconde à des fins de production textuelle. Ce faisant, il aborde dans un premier temps les recherches empiriques qui s'y sont penchées. Les stratégies déployées par les scripteurs sont présentées. Dans un second temps, ce chapitre aborde les recherches traitant de la gestion des ressources Web dans un environnement numérique intégrant la cyberquête, laquelle est susceptible d'aider les étudiants dans leur processus de recherche et d'appropriation du contenu Web.

2.1. Les stratégies des scripteurs en langue seconde à partir de ressources Web

Les études sur les stratégies de rédaction de textes à partir de ressources Web utilisées par les apprenants ont surtout questionné la façon dont ces derniers recherchent l'information et l'intègrent dans leur texte. Certaines se sont également intéressées à la manière dont les scripteurs prennent des notes et utilisent des ouvrages de référence en ligne. Toutes ces études convergent vers le même constat que les stratégies déployées par les scripteurs sont limitées, certains ne connaissant ou n'ayant recours qu'à Google pour rechercher des ressources ou au plagiat pour s'approprier l'information source. Ces études utilisent plusieurs approches méthodologiques, dont aucune ne permet cependant de reconstruire les interactions des apprenants à l'écran. Elles portent, en ce qui concerne les langues secondes ou étrangères, majoritairement sur les apprenants d'anglais. Certaines traitent d'apprenants de français langue première. Aucune étude s'intéressant aux scripteurs de français langue seconde ou étrangère n'a été recensée.

Les études consultées ont permis de dégager quatre principales stratégies liées à la rédaction à partir de ressources Web : d'abord les stratégies de recherche de

l'information utilisées par les scripteurs, puis leurs stratégies de prise de notes, ensuite celles d'appropriation de l'information Web et leur utilisation des outils en ligne d'aide à la rédaction. Une modélisation du processus de rédaction établie à partir des différentes stratégies présentées clôt cette section.

2.1.1. Stratégies de recherche de l'information

La recherche d'information consiste à satisfaire un besoin d'information. Il existe plusieurs modèles du processus de recherche d'information, dont celui de Kuhlthau (1993). Comme indiqué dans le tableau 2.1, ce modèle comprend six étapes : initiation, sélection, exploration, formulation, collection et présentation.

Tableau 2.1 : Modèle du processus de recherche de l'information de Kuhlthau (1993) (traduction tirée de Karsenti, Dumouchel et Komis, 2014, p. 23)

Étapes	Description
Initiation	Reconnaître avoir besoin d'information pour accomplir une tâche
Sélection	Déterminer son sujet de recherche et son approche pour l'explorer
Exploration	Rechercher les informations utiles sur le sujet
Formulation	Réfléchir sur le sujet à partir des informations trouvées pour concevoir une perspective personnelle du problème
Collection	Rechercher des informations pertinentes sur le sujet
Présentation	Organiser l'information pertinente de manière à répondre adéquatement à la tâche

D'après Kuhlthau (1993), ces étapes sont itératives et prennent en compte les aspects affectifs, cognitifs et psychomoteurs liés à la recherche d'information. L'auteure soutient aussi que son modèle est construit selon l'approche constructiviste de l'apprentissage, puisqu'il a été élaboré à la suite d'études longitudinales auprès

d'étudiants. En effet, ceux-ci ont été suivis du primaire jusqu'au premier cycle universitaire.

Le modèle de Kuhlthau (1993) est largement utilisé dans des activités documentaires offertes dans les bibliothèques (Karsenti, Dumouchel et Komis, 2014, p. 24). Il semble donc être le plus populaire, mais aussi le plus ancien. À ce propos, Li (2012, p. 202) note :

In addition to the attention paid to students' source searching practices in the field of writing research, interest in this regard in library and information studies dates back to Kuhlthau's (...) influential model of the information search process.

Toutefois, le modèle de Kuhlthau (1993) ne rend compte que de la situation de recherche d'information chez l'individu. Autrement dit, « il ne permet pas nécessairement d'évaluer le produit final d'une recherche d'information à partir de critères externes à l'individu, mais plutôt à partir d'une évaluation interne faite par l'individu en tenant compte de son appréciation personnelle du processus de recherche d'information. » (Karsenti et al., 2014, p. 24) Or, l'activité de recherche d'information ne se caractérise pas uniquement par une suite d'étapes linéaires. Il s'agit aussi, comme le rappellent Boubée et Tricot (2007, p.3), d'un processus

dynamique initié par un besoin d'information, accompli selon des stratégies variées et accompagné de jugements de pertinence. Ces stratégies mises en œuvre par le chercheur d'information sont classées sous les deux termes génériques de *searching* (« recherche directe » ou « recherche analytique », qui correspond généralement à la formulation de requêtes) et *browsing* (« butinage », navigation par liens hypertextes, choix dans un menu ou boutons du navigateur).

Ainsi donc, les stratégies de recherche d'information sont caractérisées entre formulations de requêtes, où l'on saisit des mots-clés dans un moteur de recherche, et la navigation hypertextuelle, où l'on explore le Web en cliquant sur des liens présents sur les pages.

Des études ont questionné les stratégies de recherche de ressources Web à de fins de la production textuelle déployées par les scripteurs en L1 et en L2. Pour les scripteurs en L2, il s'agit entre autres de Li (2012), Li et Casamave (2012), Stapleton (2010), Barbier (2006), Guichon et Nwosu (2006). Pour les scripteurs en L1, on note les études de Fournier (2007), Fournier et Loïselle (2003) et Boubée et Tricot (2007).

Li (2012) a examiné sur trois trimestres consécutifs la façon dont 11 étudiants de premier cycle d'une université de Hong Kong recherchent et sélectionnent des textes Web en vue de réaliser une tâche de production écrite (essay) en anglais langue seconde tenant lieu d'examen de fin de session. Pour cela, il a utilisé trois instruments de collecte de données : interviews, journaux de processus (logs) des étudiants sur leurs activités TIC (ressources Web consultées, adresses URL utilisées, stratégies de recherche et de sélection d'informations utilisées, entre autres) et les notes de lecture de ces derniers. Les données recueillies ont été analysées à l'aide du logiciel Nvivo. Concernant la recherche de ressources, les résultats révèlent que cette dernière a lieu avant et pendant l'écrit et au moyen d'une variété de moteurs de recherche. Il s'agit par ordre de fréquence de Google, Google Books, Google Scholar et Yahoo. Au total, les étudiants ont consulté 128 ressources, dont des articles de revues, des vidéos sur You Tube, des textes dans Wikipédia, des thèses, des sites gouvernementaux et autres sites Web. La recherche de ces différentes ressources est faite à l'aide de requêtes, dont les mots-clés sont inspirés de la consigne et des termes rencontrés lors de la lecture des ressources. Au début de la recherche, les requêtes sont générales, mais se précisent au fur et à mesure de l'évolution de la tâche. Concernant de la sélection des ressources générées par les moteurs de recherche et l'exploration de ces dernières, Li (2012) a constaté que les scripteurs parcourent rapidement les titres des cinq à dix premiers résultats de la recherche et sélectionnent ceux qui contiennent les mots-clés de la consigne. Concernant l'exploration du contenu des ressources sélectionnées, certains étudiants lisent autour des mots-clés, d'autres surlignent ou mettent en surbrillance les segments des textes sources qu'ils jugent importants, et y joignent des

commentaires. Ainsi, bien que ces scripteurs aient tiré avantage du Web en consultant une variété de ressources, et ce de manière stratégique, ils ne connaissent que la recherche par mots-clés dans des moteurs de recherche.

Dans l'étude de Li et Casanave (2012), deux apprenants d'anglais langue seconde d'une université de Hong Kong doivent rechercher des textes dans Internet se rapportant à un thème donné et rédiger un texte de 500 mots. L'objectif poursuivi par les auteurs était de savoir comment les étudiants comprennent le plagiat et quelles stratégies ils utilisent lors de la rédaction à partir de textes en ligne. Pour cela, ils ont comparé les textes rédigés par les étudiants aux sources qu'ils ont utilisées. Cette comparaison a été complétée par l'observation directe. Pour la recherche de l'information, les résultats mettent en lumière l'utilisation d'une stratégie unique. En effet, les scripteurs n'ont recours qu'à la recherche par mots-clés, et ce dans Google et dans le catalogue de la bibliothèque universitaire. De plus, ils n'ont consulté que très peu de ressources, en moyenne trois par apprenante. On retrouve ici un constat différent de celui établi par Li (2012), où les scripteurs ont certes recours à la recherche par mots-clés, mais combinent plusieurs moteurs de recherche et consultent une variété de ressources Web.

La recherche par mots-clés dans des moteurs de recherche est aussi utilisée par l'étudiante de master en anglais langue seconde ayant participé à l'étude de Stapleton (2010). Dans cette recherche, l'étudiante doit rédiger en espace d'une semaine un texte de 3000 mots à partir de sources électroniques consultées. Pour la collecte des données, l'auteur s'est appuyé sur les journaux de processus (logs) de la participante. Un questionnaire, suivi d'une entrevue, a également été passé à cette dernière. Concernant la recherche d'informations, l'analyse des données révèle que l'étudiante a consulté 18 ressources à l'aide de la recherche par mots-clés, principalement dans le moteur de recherche Yahoo. D'autres moteurs de recherche sont également utilisés, notamment le catalogue de la bibliothèque universitaire et Google Scholar. Les mots-clés utilisés sont restreints à deux ou trois mots et génèrent beaucoup de mauvais ré-

sultats. On constate ici que l'étudiante de Stapleton (2010) utilise plusieurs moteurs de recherche concurremment et consulte plusieurs ressources, comme ceux de Li (2012).

Barbier (2006) a analysé les procédures d'exploration d'un site Web et de prise de notes déployées par les scripteurs en fonction de la L1 (français) et de la L2 (anglais). Trente-deux locuteurs natifs du français répartis en groupe L1 et groupe L2 devaient rechercher et prendre en notes des informations contenues dans un site Web bilingue (français-anglais) pour ensuite les réutiliser dans un texte destiné à une tierce personne. Afin d'analyser les procédures d'exploration du site Web et de prise de notes développées par les participants, Barbier (2006) a enregistré leur comportement de navigation. L'analyse de ces enregistrements révèle que le site Web de la L2 de l'apprenant a été visité de façon exhaustive.

L'étude de Guichon et Nwosu (2006) se démarque des précédentes dans la mesure où les étudiants ($n = 10$) de cette dernière devaient rédiger leur texte à partir des ressources électroniques mises à leur disposition par les chercheurs. Celles-ci étaient disponibles dans un didacticiel multimédia conçu sous la forme d'un site Internet dédié à l'apprentissage de l'anglais langue étrangère, et dénommé « *Virtual Cabinet* ». La collecte des données a été réalisée à l'aide d'observations directes et d'entretiens individuels. Leur analyse révèle, en ce qui concerne la recherche d'information, deux types de stratégies utilisées par les participants : la recherche systématique, où les étudiants recherchent dans toutes les ressources proposées, et la recherche sélective, où ils recherchent dans quelques ressources seulement.

Dans le domaine des langues premières, notamment du français langue première, Fournier (2007) et Fournier et Loiselle (2009) ont observé que, pour effectuer la recherche de l'information dans un environnement numérique, les étudiantes en fin de formation à l'enseignement au Québec utilisent principalement Google, à côté des autres moteurs de recherche tels que la Toile du Québec, Yahoo, Alta Vista et Canoé.

Pour sélectionner les ressources Web à consulter, elles ne se contentent généralement que des premiers liens proposés par le moteur de recherche et n'explorent pas les sites sélectionnés en profondeur, puisqu'elles n'en consultent que la page d'accueil, la navigation par hyperliens dans le document étant peu utilisée. Boubée et Tricot (2007) ont obtenu de résultats similaires auprès de collégiens et lycéens en France. En effet, les auteurs ont observé que ces participants préfèrent la formulation de requêtes à la navigation pour accéder à l'information. En moyenne, ils formulent, dans Google Web, 16,5 requêtes et effectuent seulement 8,75 actions de navigation.

Les recherches qui viennent d'être présentées indiquent que les stratégies de recherche d'information que déploient les scripteurs sont limitées; ils n'utilisent pas plusieurs stratégies de manière concurrente, la plupart n'ayant recours qu'à la formulation de requêtes dans des moteurs de recherche génériques, spécialement Google. En outre, les mots-clés utilisés pour la formulation des requêtes ne sont pas toujours efficaces. Les résultats des études décrites pointent, entre autres, la nécessité d'aider les scripteurs à se défaire de la surdépendance des moteurs de recherche génériques, spécialement de Google et à développer de meilleures stratégies de recherche, incluant la sélection des mots-clés adéquats.

Toutefois, aucune de ces recherches n'a questionné comment les scripteurs interagissent avec la recherche et la lecture des ressources Web et la rédaction de texte.

2.1.2. Stratégies de notation de l'information

Selon Barbier et al. (2003, p. 181), la prise de notes consiste en une activité de condensation de l'information faisant appel simultanément à « des processus de compréhension et de production écrite du langage. » Prendre des notes à partir de ressources Web en vue de la rédaction d'un texte constitue une source de difficultés supplémentaire pour les scripteurs (Barbier et Jullien, 2009; Mueller et Oppenheimer, 2014). Cela mobilise plus de ressources attentionnelles que de prendre des notes pour un contenu identique dans un document papier (Piolat, Roussey et Barbier, 2003). Cette

augmentation des ressources attentionnelles s'expliquerait, d'après Olive et al. (2006), par une plus « grande difficulté à se créer une représentation mentale cohérente des hypertextes, par la mise en œuvre de traitements plus profonds des informations, mais aussi parce que l'affichage sur écran pose des problèmes de lecture. » (p. 259)

Il existe plusieurs techniques de prise de notes. Piolat, Olive et Kellog (2005) en distinguent trois : la technique linéaire, qui consiste à transcrire les parties d'un texte en préservant le maximum d'informations lues; la technique non linéaire, qui consiste à transcrire les parties d'un texte en formatant les notes, c'est-à-dire en recopiant des bribes de phrases ou des mots-clés, entre autres, et la technique planifiée, qui consiste à prendre des notes en tenant compte de la structure du texte. Aucune de ces techniques n'a été abordée par les recherches présentées dans le présent travail, qui se sont intéressées aux procédés de la prise de notes à partir de ressources Web utilisés par les scripteurs. Toutefois, ces études mettent en lumière les difficultés des scripteurs à sélectionner et à synthétiser l'information lue. Ainsi, pour sauvegarder les traces des documents jugés pertinents, les étudiants de Li (2012) recourent à un document Word intermédiaire. La majorité y note les informations nécessaires à un repérage ultérieur desdits documents, telles que l'auteur, le titre, l'adresse URL, entre autres. Un seul étudiant sur onze note, dans son document Word intermédiaire, les idées principales des ressources consultées. Un des deux étudiants de Li et Casanave (2012) utilise également un fichier Word intermédiaire, dans lequel elle empile des passages sources copiés. Cet empilement la dispense du traitement conceptuel de l'information prélevée, puisque les passages extraits sont reproduits tels quels dans son document final. L'étudiante de Stapleton (2010) prend majoritairement des notes numériques. Ceux de Guichon et Nwosu (2006) par contre se servent du papier et du crayon, et non de l'espace d'écriture proposé par le logiciel, et ce contrairement à la procédure exigée. De plus, ils ne déploient pas tous les mêmes stratégies de prise de notes : alors que certains notent les mots-clés, les idées à développer ou encore les

mots difficiles à rechercher dans le dictionnaire, certains recopient des phrases à réutiliser dans leur production. De l'étude de Barbier (2006) il en ressort que la prise de notes en L2 est plus compliquée qu'en L1. En effet, bien que les participants à cette étude aient visité le site Web en L2 de façon exhaustive, la quantité des notes et le nombre d'idées qu'ils ont notées en cette langue sont moins importants qu'en L1. En effet, les étudiants n'ont pas utilisé les mêmes procédés pour prendre des notes dans les deux langues : ils abrègent moins de mots en L2 qu'en L1.

À l'instar de la recherche de l'information, les scripteurs en L2 ne disposent pas d'une grande variété de techniques de prise de notes. Par ailleurs, prendre des notes consiste pour ces scripteurs à reproduire mot à mot les passages sources sélectionnés.

2.1.3. Stratégies d'appropriation de l'information

« Patchwriting » (Howard, 1999), « language re-use » (Flowerdew et Li, 2007), « textual appropriation » (Shi, 2006; 2010), « textual borrowing » (Shi, 2004), divers termes sont utilisés dans la littérature pour décrire la façon dont les scripteurs réinvestissent dans leur propre texte les informations retenues lors de la lecture de sources. Ces termes, parmi lesquels « textual borrowing » est sans doute le plus utilisé (Pecorari et Petric, 2014), renvoient chacun à un aspect différent de l'écriture à partir de textes sources. Howard (1999, p. xvii) par exemple définit le terme patchwriting comme « copying from a source text and then deleting some words, altering grammatical structures, or plugging in one synonym for another ». Cette pratique, « très répandue à tous les niveaux du système d'éducation » (Frankoff, 2013, p. 1), est considérée par certains chercheurs comme acceptable (Barks et Watts, 2001; Ryberg et Dirckinck-Holmfeld, 2008) ou comme passage obligé dans le développement de l'écriture académique (Pecorari et Petric, 2014). D'autres par contre l'assimilent au Plagiat plagiat (Owunwanne, Rustagi et Dada, 2010).

Cette stratégie d'appropriation de l'information retenue est largement utilisée par les deux étudiants de Li et Casanave (2012), parallèlement au plagiat, c'est-à-dire au

copier-coller sans indication de la provenance. L'étudiante de Stapleton (2010) a également recours au pachtwriting pour intégrer les informations sources dans son texte. Elle réutilise en effet les phrases sources en y apportant certaines modifications, notamment l'ajout et la suppression de certains mots.

Dans le domaine des langues premières, l'étude de Priemer et Ploog (2007) portant sur 45 étudiants allemands en physique indique que certains de ces étudiants choisissent davantage le plagiat afin de présenter l'information retenue. Dans cette recherche en effet, les étudiants devaient rédiger un texte sur la naissance des marées à partir des documents Web qu'ils ont consultés. L'analyse des journaux de processus (log files) des étudiants a révélé deux types de rédacteurs : d'un côté, il y a des étudiants (n = 15) dont les textes sont en grande partie de simples copies mot à mot des documents sources consultés. Des morceaux et fragments y sont repris sans aucune reformulation. 0 à 20 % de leur texte proviennent d'eux. Les auteurs les qualifient de « compiler ». De l'autre côté, il y a des étudiants (n = 28) dont le produit scriptural constitue de véritables textes rédigés s'éloignant des documents consultés. 80 à 100 % du contenu de leur texte proviennent d'eux. Ils n'ont utilisé les documents originaux qu'occasionnellement. Les auteurs les qualifient de « authors ». Le copier-coller est la stratégie dominante chez toutes les étudiantes de Fournier (2007) et Fournier et Loiselle (2009) pour sélectionner l'information source. Toutefois, contrairement aux étudiants de Priemer et Ploog (2007), elles reformulent l'information dans leurs propres mots ou la résument.

Les recherches présentées ci-dessus indiquent donc que, comme la recherche et la notation de l'information, les stratégies d'appropriation du contenu Web déployées par les scripteurs ne sont pas toujours appropriées ou optimales. Certains restent trop collés au texte source, en produisant des textes qui sont de simples copies mot à mot, plus ou moins partielles, des ressources consultées. D'autres choisissent de s'éloigner des documents sources en procédant à un traitement profond des informations lues. Il émerge des études présentées que l'appropriation adéquate des informations retenues

lors de la lecture de documents sources demande des années de pratique, dans la mesure où les participants à ces études sont des scripteurs novices.

2.1.4. Utilisation des outils en ligne d'aide à la rédaction

Les stratégies de recherche, de notation et d'appropriation de l'information Web déployées par les scripteurs sont souvent accompagnées d'autres stratégies de soutien liées à l'utilisation des outils en ligne d'aide à la rédaction, tels que des dictionnaires, guides de rédaction, codes typographiques, grammaires, correcticiels, etc. C'est le cas par exemple de *Le Rouleau des prépositions*, un ouvrage sur la maîtrise des prépositions en français, ou du conjugueur *ConjugArt*. Ces outils sont utilisés ponctuellement par les apprenants pour résoudre des difficultés linguistiques qu'ils rencontrent au fur et à mesure de leur rédaction.

Très peu d'études recensées se sont intéressées à l'utilisation des outils en ligne d'aide à la rédaction par les scripteurs. Seuls les travaux de Stapleton (2010) et de Guichon et Nwosu (2006) en traitent, mais sommairement. Dans la première étude citée, l'étudiante a recours, et ce principalement pendant la rédaction de son texte, au dictionnaire en ligne, au correcteur Word et au thesaurus. Dans Guichon et Nwosu (2006), les scripteurs utilisent également le dictionnaire, mais seulement pendant la phase de recherche de l'information. Dans les deux recherches, les dictionnaires en ligne sont utilisés pour rechercher le sens et l'orthographe des mots.

2.1.5. Vers une modélisation du processus de rédaction de textes à partir de ressources Web

La revue de littérature sur la rédaction de textes à partir de sources Web qui vient d'être faite révèle l'utilisation de plusieurs stratégies, dont certaines sont communes aux scripteurs, notamment la recherche de l'information à l'aide de mots-clés ou les requêtes dans des moteurs de recherche et le copier-coller du texte source. La figure 1, élaborée par le chercheur du présent travail, expose ces stratégies de façon linéaire,

bien que les études suggèrent un processus dynamique et itératif, ce que le présent travail contribuera à préciser : les étudiants commencent par chercher de l'information, puis la notent et se l'approprient dans leur production écrite. Les outils d'aide à l'écriture sont transversaux; les étudiants peuvent y recourir à tout moment.

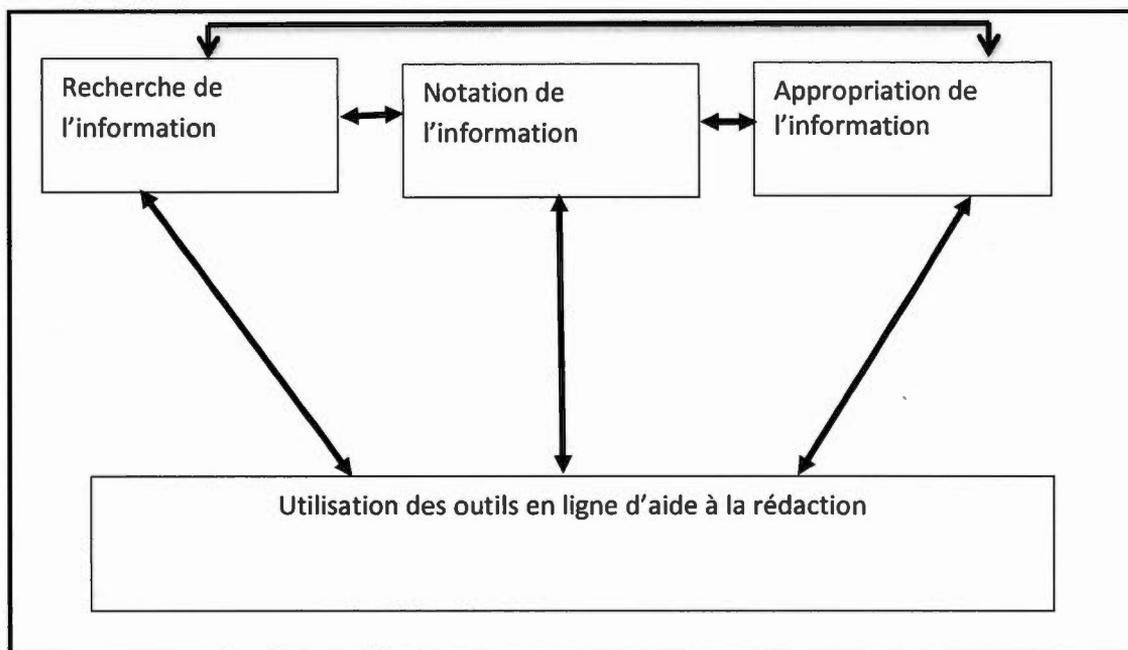


Figure 2. 1 : Modèle du processus de rédaction de textes à partir de ressources Web

Les recherches présentées dans ce chapitre utilisent plusieurs instruments de collecte de données, notamment le questionnaire, l'entrevue, l'observation et le journal (logs files). Toutefois, aucune ne permet d'appréhender à la fois les sites Web, les outils et applications utilisés par les apprenants ainsi que le temps de leur utilisation. Autrement dit, ces recherches ne renseignent pas de façon fine, systématique et objective sur les utilisations réelles des documents sources durant le processus d'écriture. Les résultats ne reflètent donc pas nécessairement ce que font effectivement les étudiants lorsqu'ils rédigent des textes. La présente recherche utilise la capture vidéo d'écran (voir section 3.2.2), qui permet d'enregistrer les comportements et les actions

des apprenants à l'écran. Ce faisant, elle permet de recueillir des informations sur l'interaction apprenant-tâche-ressources Web, tant du point de vue de son processus que du résultat.

2.2. Une approche pour gérer l'écriture à partir de ressources Web : la cyberquête

Le Web est une source d'informations fascinante (Macedo-Rouet, Zampa et Rouet, 2006); il met une variété de textes à disposition, qui peuvent être utilisés à des fins académiques. Toutefois, naviguer dans un cyberspace confus et complexe pour y trouver l'information pertinente n'est pas toujours chose facile. Le risque d'une perte de temps pour des résultats décevants existe, étant donné que beaucoup de documents disponibles sur la Toile sont « dépassés, incomplets ou simplement faux » (Macedo-Rouet et al, 2006, p. 463). Un des moyens de réduire ce risque est la cyberquête, objet de la présente section. Cette dernière décrit d'abord la cyberquête et les étapes de sa scénarisation. Une description des recherches qui en ont été faites en lien avec l'écriture en L2 est ensuite présentée.

2.2.1. Définition et structure de la cyberquête

Le modèle de la cyberquête, dénommé en anglais *Webquest*, a été créé en 1995 par Dodge et March de l'Educational Technology department de L'Université San Diego. D'après Dodge (1995; 2007), la cyberquête est une activité d'investigation pour laquelle toutes ou presque toutes les informations utilisées par les apprenants proviennent d'Internet, plus précisément des ressources Web présélectionnées par l'enseignant, d'où la différence avec une simple recherche d'information sur Internet. La cyberquête confronte donc les apprenants à des ressources documentaires authentiques, ce qui favorise le contact avec les usages diversifiés de la langue cible dans des contextes culturels (Alvino, 2004). Elle contribue à la diminution d'énergie cognitive et de temps attribué à recherche d'information, permettant ainsi à l'apprenant de se concentrer sur d'autres étapes de la rédaction. En effet, la cyberquête amène les

apprenants à manipuler l'écrit, c'est-à-dire à exploiter les ressources proposées pour trouver des solutions au problème posé. Se faisant, elle aide les apprenants à développer des niveaux d'analyse, de synthèse et d'évaluation (Dodge, 2001). À ce sujet, Lacina (2007, p. 251) note : « Teachers who design or use WebQuests tend to emphasize higher level Bloom's Taxonomy tasks, such as focusing on using information at the levels of analysis, synthesis, and evaluation. »

D'après Dodge (2001), une cyberquête se compose dans l'idéal des éléments suivants : une introduction, une tâche faisable et intéressante, la description de la tâche à réaliser, des sources d'information, des indications sur la manière d'organiser les informations trouvées et une conclusion.

L'introduction a pour but d'orienter l'apprenant et de capter son attention (Alvino, 2004; Catroux, 2004; Lacina, 2007). C'est également à cette étape que des questions relatives au travail à accomplir sont posées à l'apprenant. Exemple : Pensez-vous que l'euthanasie est une solution pour mettre fin aux souffrances d'une personne malade? L'apprenant doit pouvoir relier le thème de l'activité à son vécu.

La tâche indique le type de production que les apprenants doivent avoir réalisé à la fin de l'activité (Halat, 2008). Il peut s'agir d'un document rédigé avec un traitement de texte, d'une présentation sur un support informatique, d'un jeu de rôle, d'une publication sur Internet, etc.

Le processus présente l'ensemble des étapes qui constituent l'activité, et qui doivent être parcourues par l'apprenant (Ibid. ; Kahl et Berg, 2006). Il peut s'agir des consignes, des conseils, des jeux de rôles au sein d'une équipe de travail ou des modes de réflexion nécessaires à la réalisation de la tâche tels que la comparaison, le résumé, la synthèse, etc.

Les ressources sont généralement les sites Web présélectionnés par l'enseignant ou l'enseignante pour guider les apprenants (Alvino, 2004; Catroux, 2004). Cette présé-

lection des sites Web distingue la cyberquête d'une recherche libre sur les moteurs de recherche. Les liens peuvent être distribués en fonction du rôle de l'apprenant. Cette section peut également indiquer les autres ressources mises à la disposition des apprenants (Alvino, 2004), au sein de l'école par exemple.

L'évaluation présente les critères selon lesquels le travail final de l'apprenant sera évalué (Luzon, 2007). Ces critères d'évaluation, qui peuvent être présentés sous forme de grille, permettent une meilleure régulation du travail demandé (Alvino, 2004). La grille peut être construite autour de connaissances et compétences à faire acquérir. Celles-ci peuvent être strictement disciplinaires ou transversales.

La conclusion, aussi appelée prolongement, permet aux élèves de réfléchir sur ce qu'ils ont appris, c'est-à-dire de faire un bilan des apprentissages. Elle offre aussi l'occasion à l'apprenant de porter un jugement critique sur les ressources consultées. À cette étape de la cyberquête, de nouvelles activités peuvent aussi être proposées en vue de permettre aux apprenants de réinvestir les apprentissages appris.

Ainsi, la cyberquête constitue une forme de recherche encadrée, où l'apprenant doit accomplir une tâche dans un domaine de recherche construit par l'enseignant. Cette tâche aboutit à une production concrète.

Toutefois, par rapport au modèle de cyberquête qui vient d'être décrit, le chercheur du présent travail a dû procéder à plusieurs aménagements pour différentes raisons. En premier, les contraintes de faisabilité (le temps de déroulement de la tâche d'écriture en contexte contrôlé) l'ont obligé à simplifier le déroulement de la cyberquête. Par ailleurs, en concertation avec l'enseignante du cours dans lequel ont été recrutés les participants, la forme de la cyberquête (la consigne notamment) a été adaptée de manière à ce qu'elle s'approche des exercices de rédaction des textes argumentatifs proposés dans le cadre du cours. Aussi, la cyberquête proposée dans le cadre de cette étude s'est principalement focalisée sur les étapes d'introduction, de tâche et de ressources.

Dodge (2002) propose 12 types de tâches à faire réaliser par les apprenants. Parmi ces dernières, celles qui semblent les plus adaptées à l'enseignement-apprentissage des langues sont entre autres, d'après Avelino (2004, p. 12 et 13) :

- a) *les tâches de reformulation*, lesquelles mènent les apprenants à présenter sous forme de texte et dans leurs propres mots les informations des sources consultées;
- b) *les tâches de compilation*, lesquelles mènent à l'élaboration de recueils d'informations sur une situation donnée;
- c) *les tâches d'élucidation*, qui consistent en la résolution d'un mystère;
- d) *les tâches de journalisme*, où les apprenants doivent réaliser une enquête sur un évènement, une personnalité, un pays, etc.
- e) *les tâches de conception*, qui consistent en l'élaboration d'un plan action pour résoudre un problème.

Dans la cyberquête de la présente étude, la tâche à réaliser par les apprenants à la fin de cette activité consiste en une production de textes à partir des ressources consultées. Ainsi, il est attendu qu'ils reformulent dans leurs propres mots les informations retenues lors de la lecture de ces ressources afin de soutenir leur point de vue. En comparaison avec les types de tâches ci-dessus décrites en lien avec la cyberquête, c'est donc une tâche de reformulation que les apprenants réaliseront.

2.2.2. Cyberquête et production écrite

Depuis sa création en 1995, le modèle de la cyberquête connaît un succès considérable : de nombreuses cyberquêtes pour un grand nombre de disciplines sont disponibles sur la Toile et dans la littérature. Il existe par exemple des cyberquêtes pour les mathématiques (ex. Salsovic, 2009) et la chimie (ex. Zhou et al., 2012).

Des études se sont penchées sur l'enseignement-apprentissage de l'écriture par le biais de cette méthode, avec pour objectif de mesurer l'impact de cette activité sur l'amélioration de la compétence à écrire des apprenants. Elles convergent pour la plupart vers le même constat : la cyberquête est un outil efficace pour la pratique de l'écriture en milieu scolaire.

Chuo (2007) a mesuré les effets de deux programmes d'écriture sur la production écrite et l'anxiété envers l'écriture en anglais langue étrangère auprès de deux classes de 54 étudiants chacune d'un établissement scolaire en Taiwan. Ces étudiants, dont l'âge n'a pas été précisé, étaient tous de niveau intermédiaire faible et locuteurs natifs du mandarin. Afin de vérifier ses hypothèses de recherche, l'auteur a utilisé un plan de recherche quasi expérimentale, dans lequel une classe formait le groupe témoin et l'autre le groupe expérimental. Le groupe témoin a suivi un programme d'écriture qualifié de « traditionnel », où la classe était dirigée par l'enseignant et des documents papier étaient mis à la disposition des apprenants. Le groupe expérimental a bénéficié d'un programme d'écriture intégrant la cyberquête, où il devait consulter, dans le laboratoire informatique de l'établissement, des sites Web mis à leur disposition pour rédiger leur texte. Les deux groupes ont réalisé un prétest et un post-test.

En ce qui concerne chaque groupe, la comparaison des moyennes, effectuée à l'aide du test t , entre le prétest et le post-test indique que chaque programme d'écriture a eu des impacts positifs sur les habiletés en écriture des sujets. Cependant, la comparaison ANCOVA entre les moyennes du groupe expérimental et celles du groupe témoin indique que le premier groupe a eu de meilleures performances au post-test que le deuxième groupe. Les textes des deux groupes ont été évalués à l'aide de la grille d'évaluation de la production écrite en anglais langue seconde élaborée par Jacobs, Zinkgraf, Wormuth, Hartfiel et Hughey (1981) et portant sur le contenu et l'organisation du texte, l'orthographe grammaticale et d'usage et la syntaxe.

L'anxiété envers l'écriture a considérablement baissé chez le groupe expérimental, même si aucune différence significative n'a pu être constatée avec le groupe témoin. L'anxiété a été mesurée à l'aide du questionnaire de Daly et Miller (1975) intitulé le « Writing Apprehension Test » comprenant une échelle de Likert à 5 niveaux.

Les résultats de l'étude de Chuo (2007) corroborent ceux obtenus par Almasri et al. (2011) et Alshumaimeri et Bamanger (2013) qui ont étudié les effets de la cyberquête sur les performances en écriture en anglais langue étrangère chez des apprenants saoudiens. Soixante-trois élèves filles de la cinquième année du primaire provenant de trois classes ont participé à l'étude de Almasri et al. (2011). Les sujets de l'étude de Alshumaimeri et Bamanger (2013) étaient 14 étudiants de l'école de langue de la Kind Saudi University. Ils étaient à leur troisième session et âgés de 19 à 23 ans. Dans les deux études, les sujets étaient répartis en groupe témoin et en groupe expérimental. Les groupes expérimentaux ont bénéficié d'un enseignement de l'écriture au moyen de la cyberquête, alors que les groupes témoins ont reçu un enseignement traditionnel. Un prétest et un post-test ont été administrés aux sujets, respectivement avant et après la cyberquête. En ce qui concerne les résultats des prétests, aucune différence significative n'a été constatée entre les différents groupes. Les résultats des post-tests indiquent des performances élevées pour les groupes expérimentaux. Effet, des différences significatives en faveur de ces groupes ont été constatées en ce qui concerne la qualité des textes en termes du vocabulaire, de la grammaire, de l'organisation, du contenu et de la longueur.

Selon Abbit et Ophus (2008), l'utilisation de la cyberquête peut avoir un impact favorable sur les facteurs qui favorisent très souvent l'apprentissage, notamment la motivation et l'intégration des technologies dans l'enseignement. Ce fait est confirmé par l'étude de Gayed et Mompean (2009) qui se sont intéressés à l'impact de la cyberquête sur la motivation d'apprenants d'anglais de spécialité. Vingt-neuf étudiants de l'Université de Gabès en Tunisie apprenant l'anglais en salle de classe et en laboratoire ont participé à cette étude. La tâche qu'ils devaient réaliser consistait à recher-

cher des informations dans trois sites Web présélectionnés en vue de confirmer ou d'infirmer les propos de l'enseignante relatifs aux règles déontologiques de bonne conduite et de politesse recommandées aux utilisateurs de la Toile, et de répondre aux questions posées. Comme produit final, les apprenants devaient adresser à certaines entreprises des courriels sollicitant plus d'informations sur certains produits qu'elles proposent. Pour évaluer l'impact de la cyberquête sur la motivation des apprenants, les auteurs ont eu recours à des questionnaires basés sur les modèles motivationnels de Gardner (1985) et de Schumann (1997). Les scores obtenus à partir de ces instruments indiquent que l'utilisation des activités médiatisées dans l'apprentissage est censée augmenter la motivation des apprenants. En effet, en ce qui concerne les attitudes des apprenants envers les activités liées à la cyberquête, les scores obtenus à partir du questionnaire basé sur le modèle motivationnel de Schuman (1997) sont très élevés (entre 4,39 et 5,70). Quant à l'analyse du questionnaire basé sur le modèle de Gardner (1985), elle montre que la motivation des étudiants pour apprendre l'anglais a augmenté de 7,7 %, sans qu'il soit toutefois possible de déterminer avec exactitude quelle est la part attribuée à la cyberquête par rapport à la tâche dans son ensemble, incluant la cyberquête.

L'étude de Kocoglu (2010) a donné des résultats contradictoires à ceux des recherches précédentes. Cet auteur a étudié les effets de la cyberquête sur la lecture et l'écriture en classe d'anglais langue étrangère. 34 étudiants de première année universitaire âgés de 18 à 19 ans et répartis en groupes témoin et expérimental ont participé à cette étude. Comme dans les études précédentes, Kocoglu (2010) a eu recours à un devis de recherche incluant un prétest et un post-test. En ce qui concerne les performances en lecture et en écriture des deux groupes, les résultats des prétests n'ont révélé aucune différence statistiquement significative. Quant aux résultats des post-tests, ils ont montré une amélioration des compétences en lecture statistiquement significative chez le groupe expérimental. Par contre, aucune différence statistiquement

significative n'a été constatée en ce qui concerne les performances en écriture des deux groupes.

Les résultats qui émanent des études présentées dans cette section laissent entrevoir un potentiel pédagogique de l'utilisation de la cyberquête (Chuo, 2007; Almasri et al. 2011; Alshumaimeri & Bamanger, 2013). Le caractère authentique que l'utilisation de cet outil confère aux activités d'apprentissage et la motivation qu'il apporte aux apprenants sont les résultats qui ressortent comme les plus marquants (Gayed & Mompea, 2009). Toutefois, ces recherches soulèvent certaines critiques : elles se sont focalisées sur les effets de la cyberquête; aucune n'a questionné la manière dont les apprenants utilisent les ressources qui leur sont proposées.

2.3. Question de recherche

Le présent travail se distingue des autres recherches à plusieurs égards. Par les variables observées d'abord : il vise en effet à décrire les stratégies de recherche, de notation et d'appropriation de l'information utilisées par les apprenants de FL2 lors de la rédaction à partir de ressources électroniques, ainsi que leur utilisation des outils en ligne d'aide à la rédaction. Cette description n'est pas seulement faite dans le cadre d'une recherche libre, mais aussi d'une cyberquête, ce qu'aucune des recherches présentées jusqu'ici n'a fait. La présente recherche se singularise également par son dispositif technique de collecte de données : elle a recours à un logiciel de capture vidéo d'écran, ce qu'aucune recherche présentée n'a fait avant. La capture vidéo d'écran permet d'enregistrer les actions des apprenants à l'écran ainsi que leur comportement de navigation. Ce faisant, elle fournit des renseignements sur la façon dont les apprenants, individuellement, recherchent des informations en ligne et sélectionnent les sources pour réaliser une tâche précise. La question à laquelle cette recherche vise à répondre est donc la suivante :

Comment les apprenants adultes de FL2 recherchent, notent et s'approprient-ils l'information Web et comment utilisent-ils les outils en ligne d'aide à la rédaction

dans le cadre de deux tâches d'écriture différentes : une tâche où la recherche de l'information est totalement libre, et une tâche de type « cyberquête » où les ressources Web à parcourir sont fournies par le chercheur?

La réponse à cette question passe d'abord par la présentation de la méthodologie de recherche.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

L'objectif de la présente recherche est de décrire les stratégies utilisées par les apprenants adultes de FL2 lors de la rédaction de textes en français à partir des ressources Web. Plus précisément, il s'agit de décrire comment ces apprenants recherchent, notent et s'approprient l'information Web et comment ils utilisent les outils en ligne d'aide à la rédaction. Au regard de cet objectif, la présente recherche s'inscrit dans une approche exploratoire de nature qualitative.

Le présent chapitre décrit comment cette recherche a été menée. À cette fin, les participants à l'étude sont d'abord présentés. Suivent les instruments de collecte de données et procédures. L'analyse de données clôt le chapitre.

3.1. Participants et recrutement

L'échantillon des participants est composé de cinq apprenants adultes de FL2 de l'école de langues de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) ayant complété le cours de rédaction argumentative en FL2 destiné aux apprenants avancés de niveau III. Leur recrutement s'est déroulé de la manière suivante : le projet de recherche a d'abord été présenté au groupe-classe par l'enseignante responsable du cours de rédaction argumentative pour étudiants avancés de niveau III. Cette présentation a été faite à l'avant-dernier cours et en l'absence du chercheur. Ce dernier a expliqué le projet aux étudiants au dernier cours de la session. À cette occasion, un résumé du projet de recherche a été remis aux étudiants, s'ils démontraient un intérêt à participer à la recherche. Le résumé présentait le titre de la recherche, la problématique, l'objectif poursuivi, les avantages et inconvénients, la tâche demandée aux participants ainsi que des considérations d'ordre éthique, entre autres. Suite à la lecture du résumé, les étudiants étaient en même temps conviés à inscrire leurs adresses cour-

rielles sur la feuille de papier prévue à cette fin, s'ils étaient intéressés à participer à la recherche. Une semaine après la rencontre, les étudiants (n = 12) qui avaient communiqué leurs courriels au chercheur ont reçu de ce dernier une sollicitation par courriel à participer à la recherche. En l'espace d'une semaine, trois étudiants ont confirmé leur participation. Étant donné que le projet de recherche prévoyait la participation de quatre apprenants adultes de FL2, un courriel de rappel a été envoyé à ceux ne s'étant pas manifestés jusqu'ici. Deux étudiants y ont répondu favorablement, et ce presque au même moment. Pour cette raison, ils ont été inclus dans l'échantillon. Les données ont donc été collectées auprès de cinq apprenants, soit un de plus que prévu. Cette petite taille d'échantillon se justifie, compte tenu de la nature qualitative de la recherche.

Deux séances de collecte de données dans un local de recherche de l'UQAM ont été prévues. Avant la première rencontre avec les apprenants, un ensemble d'éléments essentiels à l'organisation technique a été prévu, comme le propose Boutin (2006). Ainsi, avec chaque apprenant, il a été convenu par courriel de la localisation à l'UQAM, de la date et l'heure. Quelques jours avant la deuxième rencontre, un courriel de rappel a été envoyé à chaque apprenante pour confirmer le local de rencontre, le lieu de localisation à l'UQAM, la date et l'heure.

Au début de la première séance de collectes de données, un questionnaire permettant de recueillir des informations relatives au profil socioculturel des participants a été distribué. Il contenait entre autres dimensions : le genre, l'âge, le nombre d'années de résidence au Québec, le degré de familiarité avec les technologies, les usages numériques, les compétences informationnelles et la consommation de l'Internet. Les données ont été collectées et analysées automatiquement avec SurveyMonkey. Le tableau 3.1 présente les données sociodémographiques recueillies auprès des participants pour chacune des dimensions.

Ainsi, tous sont des femmes. Elles sont âgées de 26 ans et plus et habitent au Québec depuis au moins deux ans. Quatre viennent de la Chine et ne parlent pas une autre langue à domicile que leur langue maternelle : mandarin (n = 2), cantonais (n = 1) et chinois (n = 1). Une vient de l'Argentine et parle en plus de sa langue maternelle (espagnol) le français au foyer. Les participantes sont des utilisatrices régulières des technologies, notamment de l'ordinateur portable, d'Internet sur ordinateur et du téléphone cellulaire avec accès Internet. En effet, elles utilisent ces outils tous les jours. Suivent la tablette et l'ordinateur de bureau. Le téléphone cellulaire sans accès Internet est l'outil le moins utilisé de toutes les technologies proposées. Toutes les apprenantes rapportent utiliser les technologies à de fins relationnelles (messagerie instantanée, réseaux sociaux) et académiques (utiliser WORD pour rédiger des textes). Elles affirment aussi avoir rédigé des textes sur ordinateur au moins trois fois durant la session. En ce qui a trait aux habitudes de recherches d'informations sur Internet, les apprenantes qualifient leurs compétences à naviguer en ligne dans les ressources documentaires de moyennes (n = 3) ou bonnes (n = 2). Elles rapportent préparer un plan ou brouillon lorsqu'elles rédigent un texte. Trois le font toujours et deux la plupart du temps. S'agissant de l'utilisation des outils en ligne d'aide à l'écriture, toutes les apprenantes affirment en faire toujours usage. Quatre d'entre elles indiquent toujours réviser leur texte à la fin de la rédaction, et une le fait la plupart du temps.

Tableau 3. 1 : Données sociodémographiques des participants à la recherche

Nom	Sexe	Âge	Année au Québec	Nationalité	Langues au foyer	Fréquence utilisation des TIC					
						Ordinateur de bureau	Ordinateur portable	Internet sur ordinateur	Tablette	Cellulaire sans Internet	Cellulaire avec Internet
Apprenante 1	F	48+ ans	4+ ans	Argentine	Français, Espagnol	Aucun	Tous les jours	Tous les jours	Rarement ou jamais	Tous les jours	Aucune
Apprenante 2	F	26-30 ans	2 ans	Chine	Mandarin	Plusieurs fois par an	Tous les jours	Tous les jours	Tous les jours	Tous les jours	Aucune
Apprenante 3	F	30-40 ans	2 ans	Chine	Mandarin	Plusieurs fois par mois	Tous les jours	Tous les jours	Rarement ou jamais	Tous les jours	Rarement ou jamais
Apprenante 4	F	41-47 ans	4+ ans	Chine	Chinois	Aucun	Tous les jours	Tous les jours	Plusieurs fois par semaine	Aucun	Tous les jours
Apprenante 5	F	33-40 ans	4 ans	Chine	Cantonais	Plusieurs fois par semaine	Tous les jours	Tous les jours	Plusieurs fois par mois	Tous les jours	WeChat, QQ, Facebook (plusieurs fois par mois)

Nom	Usages numériques			Rédaction de textes à l'ordinateur durant la session		Compétences informationnelles	Comportement lors de la rédaction d'un texte			
	Jeux	Communication	Devoirs scolaires	Autres	En classe		comme devoir à la maison	Plan ou brouillon	Outils d'aide à la rédaction	Révision du texte
Apprenante 1	Non	Oui	Oui	Aucun	1 à 2 fois	Plus de 5 fois	Bonnes	La plupart du temps	Toujours	Toujours
Apprenante 2	Oui	Oui	Oui	Chercher des informations	3 à 5 fois	Plus de 5 fois	Bonnes	Toujours	Toujours	Toujours
Apprenante 3	Oui	Oui	Oui	Chercher des informations	3 à 5 fois	3 à 5 fois	Moyennes	Toujours	Toujours	Toujours
Apprenante 4	Non	Oui	Oui	Aucun	3 à 5 fois	Plus de 5 fois	Moyennes	La plupart du temps	Toujours	La plupart du temps
Apprenante 5	Oui	Oui	Oui	Aucun	Plus de 5 fois	Plus de 5 fois	Moyennes	Toujours	Toujours	Toujours

3.2. Instruments et collecte de données

La deuxième phase du plan de méthodologie comprend la collecte de données. Celle-ci s'est déroulée dans un local de recherche de l'UQAM. La présente section présente les instruments et le dispositif technique de collecte de données utilisés.

3.2.1. Les tâches d'écriture

La collecte de données a été effectuée à l'aide de deux tâches d'écriture. Les lignes qui suivent présentent la description générale de ces tâches, suivie de celle de chacune d'elles

3.2.1.1. Description générale des tâches d'écriture

Les tâches d'écriture conçues pour la présente recherche consistent en la rédaction de deux textes argumentatifs de 300 mots chacun en trois heures chacun. Ces exigences de longueur et de durée ont été adaptées à celles du cours de rédaction argumentative afin de faciliter la compréhension et la réalisation des tâches d'écriture par les apprenantes. Les deux textes ont été rédigés dans le même local de recherche de l'UQAM, sur ordinateur (dans Word) à partir de documents sources électroniques consultés sur Internet et à une semaine d'intervalle. Le rôle du chercheur pendant la réalisation des tâches ne consistait qu'à répondre aux questions des apprenantes et à leur apporter du soutien technique, si nécessaire. Après avoir terminé sa rédaction, chaque apprenante devait sauvegarder son texte sur le bureau de son ordinateur et quitter la salle. À la fin de l'activité, tous les textes ainsi sauvegardés ont été transférés sur un support USB par le chercheur.

3.2.1.2. Description de la première tâche d'écriture

La première tâche d'écriture a été précédée par le remplissage du questionnaire sociodémographique en ligne. Elle portait sur la séparation des filles et garçons à l'école secondaire. La consigne était la suivante :

Selon les statistiques, les filles réussissent à l'école mieux que les garçons. À preuve, deux garçons redoublent ou sont en difficulté d'apprentissage pour une fille, tant au primaire qu'au secondaire; le décrochage scolaire des garçons est plus grand que celui des filles, 21,5 % contre 13,6 % en 2009-2010 au Québec.

Pour hausser la réussite scolaire des garçons tout en continuant de favoriser celle des filles, une des solutions mises de l'avant encore aujourd'hui au Québec serait le retour aux classes non mixtes. Ainsi, pensez-vous que la séparation des filles et garçons à l'école secondaire favoriserait un meilleur apprentissage? Trouvez-vous qu'une telle séparation serait efficace pour aider les garçons?

À l'aide du logiciel de traitement de texte WORD, rédigez un texte argumentatif de 300 mots dans lequel vous défendez votre point de vue. Pour la réalisation de cette tâche, aidez-vous des informations disponibles sur Internet. Vous pouvez aussi utiliser les outils d'aide à la rédaction disponibles en ligne tels que dictionnaires, correcteurs, conjugueurs, etc. Après avoir rédigé votre texte, enregistrez-le sur le bureau de votre ordinateur.

Pour la réalisation de cette première tâche d'écriture, la recherche d'informations sur le Web était donc totalement libre : les apprenantes devaient travailler comme elles l'entendaient, c'est-à-dire chercher des textes en ligne jugés utiles et pertinents et les exploiter dans la rédaction du texte.

3.2.1.3. Description de la deuxième tâche d'écriture

Elle a eu lieu une semaine après la première. Quelques jours avant la rencontre, un courriel a été envoyé à chaque apprenante pour confirmer le local de rencontre, le lieu de localisation à l'UQAM, la date et l'heure. Avant d'amorcer cette deuxième activité d'écriture, les apprenantes ont reçu du chercheur des explications sur ce qui la distingue de la première activité. Elle consistait en la rédaction d'un texte argumentatif sur l'euthanasie. La consigne était la suivante :

L'euthanasie est le fait de poser des gestes dans le but de provoquer la mort d'une personne malade pour mettre fin à ses souffrances. Dans des pays comme la Belgique et les Pays-Bas, cette pratique est légale. D'autres la considèrent comme un crime. Et vous, qu'en pensez-vous? Pensez-vous que l'euthanasie est la solution pour mettre fin aux souffrances d'une personne très malade, ou croyez-vous plutôt au caractère sacré et irrévocable de la vie humaine?

À l'aide du logiciel de traitement de texte WORD, rédigez un texte argumentatif de 300 mots dans lequel vous défendez votre point de vue. Les arguments devront être étayés de

façon à convaincre le lecteur. Inspirez-vous des ressources Web proposées pour rédiger votre texte. Après avoir rédigé votre texte, enregistrez-le sur le bureau de votre ordinateur.

Ainsi, la deuxième tâche d'écriture était réalisée dans le cadre d'une cyberquête, où des ressources Web pertinentes étaient proposées aux apprenantes, contrairement à la première activité d'écriture. La cyberquête a été présentée sous forme d'un site Web, élaboré en s'inspirant des principes régissant une cyberquête décrits dans la section 2.2.1 du présent travail. Accessible au <http://euthanasiepouroucontre.weebly.com>, ce site contenait cinq pages : la page d'accueil présentait une image destinée à captiver l'attention des apprenantes; la page suivante consistait en une mise en situation; on y retrouvait une définition de l'euthanasie et des questions auxquelles les apprenantes devaient répondre dans leur texte. La troisième page indiquait le type de production attendue, un texte argumentatif défendant son point de vue, alors qu'on retrouvait dans la quatrième page des liens vers des ressources Web (voir appendice C) préalablement sélectionnées à partir desquelles les apprenantes devaient rédiger leurs textes. Il s'agissait des articles de journaux (La Presse) et de professionnels du domaine, des sites d'associations action civique (Campagne Québec-Vie, Association pour le droit de mourir dans la dignité) et des blogues. Ces ressources étaient réparties en trois groupes : a) ressources en faveur de l'euthanasie, b) ressources contre l'euthanasie et c) ressources présentant des arguments pour et contre l'euthanasie. La dernière page du site Web contenait des liens vers des outils en ligne d'aide à la rédaction, notamment des dictionnaires, conjugueurs et grammaires.

Comme on peut le constater et comme déjà mentionné (voir section 2.2.1), la cyberquête proposée aux apprenantes n'inclut pas toutes les étapes du modèle de cyberquête décrites dans le cadre théorique (voir section 2.2.1). En raison des contraintes de faisabilité, elle se focalise principalement sur les étapes d'introduction, de la présentation de la tâche et de celle des ressources.

3.2.2. Dispositif technique de collecte de données

Tous les textes ont été rédigés par les apprenantes sur des ordinateurs portables mis à disposition par le superviseur du présent travail. Ces appareils faisaient partie des équipements de son laboratoire. Chaque ordinateur était équipé en plus d'une caméra Web, d'un logiciel de capture vidéo d'écran, en l'occurrence le logiciel *Panopto*. Ce dernier permet à l'utilisateur de travailler dans WORD et d'enregistrer l'écran d'un ordinateur en mode synchrone. La vidéo peut ensuite être visualisée à l'écran. Le logiciel a été démarré une fois l'activité débutée et n'a été interrompu qu'une fois la tâche terminée. De ce fait, son utilisation a permis d'enregistrer toute la genèse du texte, du début à la fin, et d'enregistrer toutes les activités et actions accomplies à l'ordinateur par l'apprenante pour rédiger leurs textes, notamment la recherche de documents, navigation et l'exploitation de ces derniers, entre autres. Bref, le logiciel a permis de recueillir des informations détaillées sur les stratégies rédactionnelles utilisées par les apprenantes.

Il existe plusieurs logiciels de capture vidéo d'écran (ex. CamStudio). Le logiciel Panopto a été utilisé parce qu'il était installé sur les machines mises à disposition. En plus, les données enregistrées par ce logiciel sont sauvegardées directement sur le serveur de l'UQAM.

3.2.3. Déroulement de la collecte de données

Le calendrier ci-dessous reprend les principaux points de la collecte de données, depuis le recrutement des participantes jusqu'à la passation de la deuxième tâche d'écriture.

Tableau 3. 2 : Calendrier des étapes de la collecte de données

Chronologie	Étapes
30 juillet 2014	<ul style="list-style-type: none"> Présentation du projet aux apprenants par l'enseignante
6 août 2014	<ul style="list-style-type: none"> Présentation du projet aux apprenants par le chercheur Remise du résumé du projet aux apprenants intéressés par le projet
13 août 2014	Envoi des courriels aux apprenants qui ont démontré un intérêt à participer à la recherche
20 août 2014	<ul style="list-style-type: none"> Envoi des courriels de rappel aux apprenants
29 août 2014	<ul style="list-style-type: none"> Première séance de collecte de données : <ul style="list-style-type: none"> remise des formulaires de consentement remplissage du questionnaire sociodémographique en ligne passation de la première tâche d'écriture
5 septembre 2014	<ul style="list-style-type: none"> Passation de la deuxième tâche d'écriture

3.3. Analyse des données

Les résultats présentés dans cette recherche découlent de l'analyse des enregistrements vidéo uniquement. La présente section décrit le codage de ces enregistrements pour les deux tâches d'écriture ainsi que le traitement des codes.

Pour analyser les enregistrements vidéo, ceux-ci ont d'abord été sauvegardés individuellement depuis le serveur de l'UQAM sur une clé USB, puis importés individuellement dans le logiciel Nvivo, où ils ont été traités. La démarche de traitement utilisée a été largement inspirée de l'analyse de contenu (L'Écuyer, 1990; Van der Maren, 1995). Ainsi, tous les enregistrements ont été visionnés, et leur contenu manifeste (Van der Maren, 1995) codifié, afin de repérer l'émergence des stratégies rédactionnelles en lien avec l'objectif de la recherche.

À cette fin, une grille préliminaire de codes basés sur la revue de littérature présentée dans la section 2.1 a été créée. À la suite de Li (2012) par exemple, les codes suivants ont été définis : « formulation de requêtes », « sélection de documents », « navigation

dans les documents », entre autres. Cette grille a été créée avant que les enregistrements vidéo ne soient visionnés. Tous les codes présents ont été saisis dans le logiciel Nvivo, et une première codification a été faite avec ces derniers. Lors de cette codification, les codes préalablement définis ont été attribués à différents segments des enregistrements. Au gré des visionnements, de nouveaux codes ont été assignés à différents segments émergés des données, enrichissant ainsi la grille de codage préliminaire, qui devenait ainsi semi-ouverte. À chaque fois qu'un nouveau code était créé, la grille était actualisée et les analyses se poursuivaient avec cette nouvelle grille. Après avoir codé tout le contenu des enregistrements vidéo, un codage inverse de ces données a été effectué, ainsi que le font Bernet et Karsenti (2013) et Karsenti et al. (2006), afin de s'assurer que les codes définis ont été convenablement attribués à des segments significatifs des enregistrements. Lors de ce codage inverse, certains codes ont été supprimés, d'autres regroupés sous une même catégorie thématique. Certains passages codés ont été modifiés ou déplacés sous d'autres codes. Le tableau 3.3 ci-dessous présente la grille finale d'analyse des vidéos. Le lecteur y trouve des définitions des codes ainsi que des exemples de contextes dans lesquels ils ont été appliqués aux enregistrements.

Tableau 3. 3 : Grille de codage utilisée pour l'analyse des enregistrements vidéo

100 RECHERCHE DE L'INFORMATION SUR LE WEB

101 Formulation de requêtes

- L'apprenante utilise un moteur de recherche (Yahoo, Google, etc.) pour trouver des sites Web.

Sont comptabilisés :

- Le nombre de requêtes saisies au clavier
- Le nombre de termes copiés collés dans le moteur de recherche
- Les reprises de requêtes précédentes en cliquant sur le bouton retour du navigateur
- Les recherches, dans un moteur de recherche, des mots ou références présents dans un texte qui posent problème à l'étudiante ne sont pas considérées

102 Navigation hypertextuelle

- L'apprenante consulte les documents sélectionnés, en visitant éventuellement plus d'une page
 - Sont comptabilisés :
 - Le nombre de liens cliqués dans un texte ou page Web connectant à un autre document ou page Web (navigation interdocument)
 - Nombre de liens cliqués dans un texte ou page Web connectant à une partie différente du même document ou de la page Web (navigation intradocument)
 - Le bouton retour du navigateur s'il permet de naviguer entre les différentes pages des documents
 - Le bouton retour à la liste des résultats d'un moteur de recherche n'est pas considéré.

200 NOTATION DE L'INFORMATION

L'apprenante relève les informations qu'elle juge utiles dans une page Web. Sont distinguées des prises de notes manuelles et numériques

201 *Prise de notes manuelles*

- L'apprenante note différentes informations depuis un site Web sur support papier. Cette action n'est pas visible à l'écran.

Délimitation des unités notées :

- Le début et la fin d'unité notée sont établis dès que le document source est affiché à l'écran et fermé respectivement. Ainsi, toutes prises de notes entre l'ouverture et la fermeture d'un texte source ne sont comptabilisées qu'une seule fois.

202. *Prise de notes numériques*

- L'apprenante copie-colle des extraits de textes sur Internet, puis les met dans un fichier – Word – intermédiaire. Cette action est visible à l'écran.

Est comptabilisé

- Le nombre d'extraits collés les uns après les autres dans le fichier intermédiaire

300 APPROPRIATION DE L'INFORMATION SOURCE

Moyens par lesquels les apprenantes s'approprient dans leur propre production les informations retenues lors de la lecture de textes sources. Les moyens observés sont présentés ci-dessous.

301 *Citation*

- L'apprenante rapporte les propos de l'auteur en les plaçant entre guillemets et en indiquant la source.

Exemple

Texte source	Texte de l'apprenante
--------------	-----------------------

« les garçons et les filles occuperont dès la première secondaire des pavillons différents à partir de l'année scolaire 2013-2014 »	« les garçons et les filles occuperont dès la première secondaire des pavillons différents à partir de l'année scolaire 2013-2014 »
---	---

302 Paraphrase

- L'apprenante remplace des mots sources par des synonymes, modifie la structure des phrases, change l'ordre des mots et les parties du discours.

Exemple

Texte source	Texte de l'apprenante
« Plusieurs écoles présentent des moyennes d'abandon supérieures à 25 % »	Selon <i>le Journal de Montréal</i> , le taux moyen d'abandon des écoles est de 25 %.

303 Copier-coller

- L'apprenante copie-colle ou recopie des passages sources dans son document, sans reformulation ou modification, sans indication de la source.

Exemple

Texte source	Texte de l'apprenante
« Le seul cours dans toute ma scolarité où l'on a été séparé des garçons était un cours d'éducation pour l'hygiène intime. »	Le seul cours dans toute ma scolarité où l'on a été séparé des garçons était un cours d'éducation pour l'hygiène intime.

304 Réécriture ou « patchwriting » (Howard, 1999)

- L'apprenante emprunte les passages sources en y opérant des modifications (suppression ou ajout de mots ou groupe de mots, entre autres) pour l'adapter à son texte.

Exemple

Texte source	Texte de l'apprenante
« Nous étions complémentaires et jusqu'à preuve du contraire, <i>notre société est mixte donc pourquoi vouloir la séparer dès le plus jeune âge?</i> »	En fait, notre société est mixte, pourquoi nous voulons séparer les filles des garçons dès le plus jeune âge?

400 UTILISATION DES OUTILS EN LIGNE D'AIDE À LA RÉDACTION

L'apprenante consulte des outils en ligne d'aide à la rédaction lors de la production de son texte. Chaque consultation de ces outils est comptabilisée.

- Exemples**
- L'apprenante consulte un dictionnaire en ligne
 - L'apprenante consulte un conjugueur en ligne
 - L'apprenante consulte une grammaire en ligne

Dictionnaires, conjugueurs et grammaires étaient suggérés pour la tâche avec la cyberquête. Les consultations des logiciels d'aide à la rédaction comme Antidote ou le correcteur Word ne sont pas prises en compte.

Des statistiques descriptives ont été effectuées afin d'obtenir un portrait de la situation qui prévaut chez les apprenantes en ce qui concerne les types de stratégies rédactionnelles utilisées. À cet effet, pour chacune des deux tâches d'écriture, les occurrences de chaque code ont été comptabilisées. Par la suite, le chercheur s'est attardé sur les fréquences de chaque code pour chaque texte rédigé par les apprenantes à l'intérieur de chaque tâche d'écriture. Des diagrammes de fréquences ont alors été produits. Dans la suite des choses, il s'est avéré intéressant de comparer les résultats des deux tâches d'écriture. Un diagramme de fréquence de codes a été produit. Une analyse par apprenante a également été faite.

3.4. Considérations éthiques

Étant donné que la présente recherche a été faite auprès des êtres humains, il a fallu prendre de précautions afin de respecter toutes les règles déontologiques du Comité d'éthique de la recherche sur les êtres humains de l'UQAM. Ainsi, le projet a été présenté à la direction de l'école de langues de cette université afin d'obtenir leur consentement éclairé, préalable à la présentation du projet en salle de classe.

Lors de la présentation du projet de recherche en salle de rédaction aux apprenantes, un formulaire de consentement leur a été remis par le chercheur. Ledit document faisait état de l'objectif de la recherche ainsi que des modes de collectes de données, entre autres. Le chercheur a insisté sur le fait que la participation à l'étude était volontaire et que l'apprenante pouvait à tout moment rompre sa participation sans devoir se justifier. Comme les enregistrements vidéo étaient au cœur du projet de recherche, le chercheur a longuement insisté sur la préservation de l'anonymat. Il a notamment insisté sur le fait que ces enregistrements ne serviront qu'aux fins de la recherche et ne seront en aucun cas remis à une tierce personne et seront détruits cinq ans après les dernières publications. Lors du codage des vidéos, l'identité de chaque apprenante a été préservée, en remplaçant le nom réel par un pseudonyme.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Les résultats issus de la collecte de données sont présentés en deux temps : ils sont d'abord présentés de façon générale, ensuite par apprenante.

4.1. Résultats généraux

Cette section décrit la démarche globale des apprenantes, c'est-à-dire les principales actions Web effectuées et stratégies déployées pour réaliser chaque tâche d'écriture.

4.1.1. La démarche globale des apprenantes

Les principales actions Web telles qu'observées chez les apprenantes lors de la réalisation de la première tâche d'écriture sont d'abord décrites. Viennent ensuite celles observées lors de la deuxième tâche d'écriture. Une comparaison entre les deux tâches clôt la section.

4.1.1.1. Première tâche d'écriture

L'analyse des données de la première activité d'écriture a révélé deux principales actions Web récurrentes et itératives chez les apprenantes : la recherche de l'information et l'élaboration du document final.

4.1.1.1.1. Recherche de l'information

Pour effectuer la recherche de l'information en ligne, la majorité des apprenantes (n = 4) a recours à *Google Web*. L'utilisation d'autres moteurs de recherche est aussi observée, notamment *Wikipédia* (n = 1) et *http://search.fbdownloader.com* (n =1). Deux sous-activités ont été observées lors de la recherche de l'information : la lecture des résultats de la recherche, durant laquelle les apprenantes lisaient la liste des résultats fournis par le moteur de recherche dans le but de sélectionner ceux susceptibles de les

aider dans la rédaction de leur texte, et la lecture des sources, durant laquelle les apprenantes parcouraient les sites ou les documents sélectionnés pour recueillir des informations pertinentes.

a) Lecture de la liste de résultats proposés par le moteur de recherche

Lors de la lecture des résultats proposés par le moteur de recherche (première sous-activité), les apprenantes se contentent principalement des premiers résultats, c'est-à-dire de ceux apparaissant sur la première page du moteur de recherche. Une seule apprenante a consulté la page suivante de résultats, et ce une seule fois et sans sélection de référence à lire. Quant aux résultats à partir de la troisième page, ils n'ont fait l'objet d'aucune lecture. La quasi-absence de consultation de résultats à partir de la deuxième page s'accompagne avec le nombre relativement élevé de soumissions de requêtes observées (voir tableau 4.4), les apprenantes préférant la formulation et reformulation de requêtes à l'examen méthodique des résultats.

Les apprenantes ont tiré avantage de la diversité de la nature des sources présentes sur Web : elles ont consulté des journaux, des pages Web, des rapports annuels et des sites de forum. Cependant, le nombre de sources sélectionnées et consultées reste relativement faible : il varie de quatre à huit par apprenante, pour un total de 28 sources, soit 5,6 sources en moyenne par apprenante. Leur sélection s'est faite majoritairement sur les trois premiers résultats proposés, comme le montre le tableau 4.1. En effet, 71,42 % (soit 20/28) des sources proviennent des trois premières positions et 28,58 % (soit 5/28) des autres positions de la liste des résultats.

Tableau 4. 1 : Ressources Web sélectionnées par les apprenantes en fonction de leur position dans la première page des résultats proposés par le moteur de recherche

Position de la ressource	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ressources sélectionnées par position	10	6	4	1	2	1	0	0	1	3

b) Lecture des ressources Web sélectionnées

Lors de la lecture des ressources sélectionnées (deuxième sous-activité), l'utilisation des hyperliens, qui permettent de naviguer dans les documents pour trouver des informations additionnelles, est rarement observée. Autrement dit, après avoir cliqué sur un lien dans la page des résultats, les apprenantes lisent principalement (et rapidement) la page Web apparue, puis retournent immédiatement à la page de résultats, soit pour choisir un nouveau lien ou pour effectuer une nouvelle recherche dans le moteur de recherche. En lien avec ce type de navigation Web, Jenkis et al. (2003, p. 74) parlent de « breadth-first search in which participants systematically explored the edges of the hub to visit vertexes (Websites) reachable from the hub, but did not explore in depth along any path. » En effet, seulement une seule apprenante a visité plus d'une page d'un site Web sélectionné. Quatre d'entre elles prennent des notes durant la lecture des sources. À cette fin, deux se servent du papier et crayon exclusivement, une ne prend que des notes numériques et une autre cumule la prise de notes manuelles et numériques. Toutes les quatre n'utilisent que de la méthode de prise de notes linéaire, qui consiste à transcrire les informations telles qu'elles sont lues. Les informations qu'elles notent ne proviennent que d'un nombre limité de sources. Peu d'informations sont disponibles sur les critères à partir desquels les apprenantes sélectionnent les ressources dont les informations sont prises en note. De façon générale, les enregistrements vidéo révèlent que les documents longs sont écartés de la sélection.

4.1.1.1.2. Rédaction du document final

Pour rédiger leurs textes, les apprenantes ont recours à des informations disponibles sur le Web et à leurs opinions personnelles. Pendant la rédaction, quatre apprenantes relisent les sources retenues comme significatives, autant consultent les informations qu'elles ont notées auparavant et trois effectuent des recherches supplémentaires. Les apprenantes n'ont pas tiré avantage des ressources sélectionnées, si l'on en juge par le

nombre de celles qu'elles ont exploitées dans leur document, c'est-à-dire le nombre de ressources dont elles ont intégré les informations dans leurs documents, soit par la citation, la paraphrase, le copier-coller ou la réécriture. Comme le montre le tableau 4.2, le nombre de ressources exploitées varie de un à quatre, ce qui est relativement faible. Au total, les apprenantes ont exploité onze ressources dans leur texte, soit une moyenne de 2,2 (soit 11/5) ressources exploitées par apprenante. Ainsi, dans leur ensemble, le nombre de ressources exploitées par rapport au nombre total de ressources pertinentes sélectionnées et consultées est de 0,39 (soit 11/28), donc moins de un document. Par apprenante, cette moyenne est également moins de un document. Elle se situe en effet entre 0,25 et 0,66.

Tableau 4.2 : Ressources Web consultées et celles réellement exploitées par les apprenantes lors de la première tâche d'écriture

Apprenantes	Ressources consultées	Ressources exploitées	Ressources exploitées par rapport à celles consultées
Apprenante 1	4	1	0,25
Apprenante 2	8	2	0,25
Apprenante 3	5	2	0,4
Apprenante 4	3	2	0,66
Apprenante 5	8	4	0,5
Total	28	11	

4.1.1.2. Deuxième tâche d'écriture

Deux principales actions ont été observées : la lecture des sources Web pour recueillir des informations et la rédaction du document final.

Lors de la première activité d'écriture, la lecture des ressources faisait suite à celle de la liste des résultats fournis par le moteur de recherche, où les apprenantes sélectionnaient les ressources qu'elles jugeaient pertinentes. Tel n'est pas le cas de la deuxième activité, où les apprenantes étaient invitées à consulter les sites Web proposés. Pour les deux activités d'écriture, la rédaction du document final consistait à rédiger un texte à partir des informations retenues lors de la lecture des documents sources.

4.1.1.2.1. Lecture des ressources Web proposées par le chercheur

Pour rappel, lors de la deuxième tâche d'écriture, les textes devaient être rédigés à partir des ressources proposées dans le cadre de la cyberquête de telle sorte que les apprenantes devaient davantage procéder à un traitement qu'à une recherche de l'information, contrairement à la première activité qui ne proposait aucune ressource initiale. Au total, 11 ressources Web (voir appendice C) étaient mises à la disposition des apprenantes. Ces ressources étaient réparties en trois groupes : le premier groupe en comptait quatre et le deuxième cinq, respectivement en faveur et contre l'euthanasie. Le troisième groupe renfermait deux ressources pour et contre l'euthanasie. Aucune apprenante n'a consulté toutes les références proposées. Celles du premier groupe ont été davantage parcourues que les autres : deux apprenantes les ont toutes parcourues, une en a consulté trois, une s'est concentrée sur deux et une autre a lu qu'une seule. Deux apprenantes ont consulté chacune quatre ressources du deuxième groupe. Celles du troisième groupe ont été consultées par trois apprenantes. Une seule d'entre elles a parcouru les deux ressources proposées. Chaque apprenante a consulté de deux à huit ressources sur les 11 proposées. Une seule apprenante a consulté au moins une ressource de chaque groupe. Une seule apprenante également n'a consulté que les ressources d'un seul groupe. Le tableau 4.3 ci-dessous présente le nombre de ressources consultées par apprenante en fonction de chaque groupe.

Tableau 4.3 : Ressources Web consultées par les apprenantes lors de la deuxième tâche d'écriture en fonction de leur groupe

Apprenantes	Ressources du groupe 1	Ressources du groupe 2	Ressources du groupe 3	Total
Apprenante 1	2	0	0	2
Apprenante 2	3	4	1	8
Apprenante 3	1	4	0	5
Apprenante 4	4	0	2	6
Apprenante 5	4	0	1	5

Selon les enregistrements vidéo, la consultation des ressources consiste en une lecture d'écrémage au cours de laquelle les apprenantes (quatre d'entre elles) notent diffé-

rents types d'informations, et ce à l'aide du papier et crayon exclusivement. Dans tous les cas, il ne s'agit que de prise de notes linéaire. Lors de la navigation dans les sites, une seule apprenante a suivi les liens qui s'y trouvent. Chez les autres apprenantes, la navigation n'est réduite qu'à une seule page, voire qu'à un seul paragraphe. Dès que les apprenantes ont trouvé deux ou trois informations leur apparaissant comme significatives, elles ne poursuivent plus la lecture.

4.1.1.2.2. Rédaction du document final

Concernant le document final, certaines apprenantes ont commencé sa rédaction à l'écran immédiatement après avoir recueilli des informations, alors que d'autres ont d'abord rédigé sur papier avant de passer à l'écran. Dans les deux cas, la rédaction est interrompue par des relectures des sites consultés au début de l'activité, par la consultation des notes prises et par celle des outils d'aide à la rédaction. Les relectures des sources s'effectuent à différents moments.

À en juger par ce que les apprenantes ont effectivement exploité dans leur document final, le rendement de leur consultation des textes sources est relativement modeste, certaines s'appuyant davantage sur leurs connaissances personnelles. Le tableau 4.4 présente le nombre de ressources consultées par les apprenantes et celles dont elles ont intégré les informations dans leur texte, soit en recourant à la citation, la paraphrase, la citation ou au copier-coller. Comme l'indique ce tableau, les apprenantes ont exploité 12 ressources dans leur texte, soit 2,4 ressources en moyenne chacune (soit 12/5). Dans l'ensemble, le nombre de ressources exploitées par rapport au nombre total de celles consultées est en moyenne de 0,46 (soit 12/26), donc moins de un document. Par apprenante, cette moyenne est également moins de un document. Elle se situe en effet entre 0,4 et 0,5.

Tableau 4. 4 : Ressources Web consultées et celles réellement exploitées par les apprenantes lors de la deuxième tâche d'écriture

Apprenantes	Ressources consultées	Ressources exploitées	Ressources exploitées par rapport à celles consultées
Apprenante 1	2	1	0,5
Apprenante 2	8	4	0,5
Apprenante 3	5	2	0,4
Apprenante 4	6	3	0,5
Apprenante 5	5	2	0,4
Total	26	12	

4.1.1.3. Comparaison entre les deux tâches d'écriture

Des convergences et divergences ont été observées entre les deux tâches d'écriture. Sur le plan des convergences, les apprenantes consultent les sources en se limitant principalement aux premières pages de celles-ci. Le nombre de sources consultées lors de chaque tâche est relativement modeste, et celui des sources dont les informations ont été intégrées dans la rédaction du produit final l'est encore plus. Lors de la première tâche, les apprenantes ont consulté 28 références et en exploitées 11. Lors de la deuxième tâche, elles ont consulté 26 ressources et en exploitées 12. Toujours pour les deux tâches d'écriture, la rédaction du texte demandé n'est pas uniquement réalisée à partir des informations extraites des documents sources; les apprenantes utilisent également leurs connaissances personnelles comme source d'informations supplémentaire. Pour conserver les informations pertinentes extraites des sites Web consultés, une seule apprenante a utilisé un document intermédiaire. Les autres ont recours au papier crayon ou au copier-coller directement dans le document Word de rédaction.

La principale divergence entre les deux tâches d'écriture concerne la nature des références consultées. Elles sont plus hétérogènes lors de la première que de la deuxième tâche : lors de la première tâche, les apprenantes ont parcouru des documents étayant des points vus contradictoires sur le thème donné, *la séparation des filles et garçons*

à l'école secondaire. Cela n'a pas été le cas lors de la deuxième activité. Les enregistrements vidéo ont en effet mis en évidence une certaine tendance chez les apprenantes à ne consulter que les sources défendant leur point de vue.

4.1.2. Les stratégies utilisées par les apprenantes

Cette section décrit les stratégies d'écriture déployées par les apprenantes lors de chaque tâche d'écriture. Ces dernières sont classées en quatre groupes : recherche de l'information, notation de l'information, appropriation de l'information dans son texte et consultation des outils en ligne d'aide à la rédaction.

4.1.2.1. Stratégies utilisées par les apprenantes lors de la première tâche d'écriture

Les stratégies utilisées par les apprenantes sont présentées dans le tableau 4.5.

Tableau 4.5 : Fréquence des stratégies utilisées par les apprenantes lors de la première tâche d'écriture

Groupes	Stratégies	Fréquence	Nombre d'apprenantes
Recherche de l'information	Formulation des requêtes	22	5
	Navigation hypertextuelle	8	1
Notation de l'information	Prises de notes manuelles	13	4
	Prises de notes numériques	12	2
Appropriation de l'information	Paraphrase	9	4
	Réécriture	10	4
	Copier-coller	5	2
	Citation	2	2
Utilisation des outils en ligne d'aide à rédaction	Recherche dans dictionnaire	25	3
	Recherche dans conjugueur	1	1

En examinant les données consignées dans ce tableau, on constate que certaines stratégies ont des fréquences relativement élevées, c'est-à-dire supérieures à 10 occurrences. D'autres apparaissent moins de dix fois ou n'ont pas du tout été observées chez les apprenantes. Les stratégies sont décrites en détail dans les lignes qui suivent.

4.1.2.1.1. Stratégies de recherche de l'information

Les stratégies de recherche d'information ont été catégorisées entre la formulation de requêtes, où des mots-clés sont saisis dans un moteur de recherche, et la navigation hypertextuelle, où des liens sont cliqués dans un document. D'après les données consignées dans le tableau 4.5, les apprenantes utilisent plus le premier type de stratégie que le second pour accéder à l'information. Le nombre de requêtes formulées par chacune d'elles varie de trois à huit, pour un total de 22 requêtes, soit une moyenne de 4,4 (soit 22/5) requêtes par personne. Deux groupes d'apprenantes sont nettement distingués, le premier (n = 3) formule moins de cinq requêtes et le second (n = 2) entre cinq et huit requêtes.

L'examen du contenu des requêtes révèle que les termes utilisés par les apprenantes proviennent de l'énoncé de la tâche et de leurs connaissances personnelles. Toutefois, l'énoncé de la tâche reste la source première. À titre d'exemple, toutes les apprenantes ont utilisé la requête « *la séparation des filles et garçons à l'école secondaire* », qui est une recopie fidèle du titre de la consigne. Une apprenante a adressé au moteur de recherche la requête « *raison psychologique de la séparation des filles et garçons* », dont les termes proviennent en partie de ses connaissances. Certaines apprenantes (n = 2), pour réduire les résultats des requêtes, incluent un lieu (ville ou pays) dans leur recherche. 90,91 % (n = 20) des requêtes sont formulées sous forme de propositions grammaticales et 9,09 % (n = 2) sous forme de question. Les requêtes sont généralement assez longues, certaines contenant jusqu'à 12 mots comme en témoigne cette requête d'une apprenante : « *La séparation des filles et garçons à l'école secondaire pour ou contre* ». Évaluée en termes de lecture de sources décou-

lant des requêtes formulées, la moisson des apprenantes n'apparaît pas très bonne. Elles ont formulé 22 requêtes et consulté 28 sources, soit une moyenne de 1,27(soit 22/28) source consultée par requête.

Contrairement à la formulation de requêtes, seulement deux apprenantes ont recours à la navigation hypertextuelle au sein des sites Web visités. Sur les huit hyperliens suivis par cette dernière, quatre sont des hyperliens intertextuels (c'est-à-dire qui renvoient à une autre ressource Web), trois sont des clics sur le bouton retour du navigateur pour revenir à une page antérieure du site Web, et le dernier est un hyperlien intratextuel (c'est-à-dire qui mène à un autre endroit à l'intérieur de la même ressource Web). Tous les hyperliens sont cliqués depuis deux sites Web, dont sept sur un même site et un autre site.

Comme conclusion, les enregistrements vidéo sur l'activité de recherche de l'information des apprenantes attestent une préférence de la formulation de requête à la navigation hypertextuelle.

4.1.2.1.2. Stratégies de notation de l'information

Comme le montre le tableau 4.5 ci-dessus, 25 prises de notes, dont 13 manuelles et 12 numériques ont été observées. Les notes numériques sont effectuées par deux apprenantes à partir de sept ressources Web. Ainsi, le nombre de prises de notes par ressource est en moyenne de 1,71 (soit 12/7). Huit prises de notes numériques sont des notes de contenu. Elles sont extraites par la même apprenante de trois ressources différentes et sauvegardées dans un document Word intermédiaire. Les quatre autres prises de notes numériques sont des adresses URL d'autant de sites Web. Une apprenante les a copiées dans son document Word de rédaction comme notes de bas de page. Les notes manuelles proviennent de quatre apprenantes et sont extraites de 10 sites Web, ce qui fait une moyenne de 1,3 (soit 13/10) prise de notes par site visité. En général donc, les prises de notes manuelles restent majoritaires, même quand le texte est numérique.

4.1.2.1.3. Stratégie d'appropriation de l'information dans le document final

Parmi les stratégies déployées par les apprenantes pour intégrer dans leur propre texte les informations retenues lors de la lecture des références, le recours à la réécriture ou encore « patchwriting » (Howard, 1999) domine. Cette stratégie, qui consiste à copier les phrases sources en y opérant des modifications pour l'adapter à son propre texte, est utilisée par quatre apprenantes et compte pour 38,46 % (soit 10/26) des stratégies d'appropriation de l'information identifiées ou observées. La paraphrase est également populaire. Quatre apprenantes en ont fait usage, et elle représente 34,61 % (soit 9/26) des stratégies employées. Le copier-coller, c'est-à-dire le collage, dans le document final, de fragments plus ou moins importants de textes sources sans en changer le contenu n'est observé que chez deux apprenantes, tout comme le recours à la citation. Ces deux stratégies comptent respectivement pour 19,23 % (soit 5/26) et 7,69 % (soit 2/26) des stratégies employées par les apprenantes. Aucune tentative de ces dernières à synthétiser ou à résumer les textes lus n'est observée.

4.1.2.1.4. Utilisation des outils en ligne d'aide à la rédaction

Quatre apprenantes ont consulté des ouvrages de référence en ligne. Au total, 26 consultations sont observées, dont 25 dans un dictionnaire et une dans un conjugueur. Aucune de ces consultations n'est en lien avec une lecture analytique des textes sources. Autrement dit, aucune recherche dans un dictionnaire ou conjugueur de mots présents dans le texte source qui posaient un problème de compréhension à l'apprenante n'est observée. Les consultations des ouvrages servent plutôt comme aide dans la rédaction et la correction de textes. Les apprenantes vérifient ou recherchent l'orthographe des mots et la conjugaison des verbes.

4.1.2.2. Stratégies utilisées par les apprenantes lors de la deuxième tâche d'écriture

Le tableau 4.6 présente la fréquence des stratégies employées par les apprenantes lors de la deuxième tâche d'écriture.

Tableau 4. 6 : Fréquence des stratégies utilisées par les apprenantes lors de la deuxième tâche d'écriture

Groupes	Stratégies	Fréquence	Nombre d'apprenantes
Recherche de l'information	Formulation des requêtes	0	0
	Navigation hypertextuelle	3	1
Notation de l'information	Prises de notes manuelles	21	4
	Prises de notes numériques	0	0
Appropriation de l'information	Paraphrase	3	3
	Réécriture	15	4
	Copier-coller	9	4
	Citation	2	2
Utilisation des outils en ligne d'aide à la rédaction	Recherche dans dictionnaire	36	3
	Recherche dans conjugueur	3	1

Comme on peut le constater, les consultations dans un dictionnaire en ligne dominant. Elles sont suivies par les prises de notes manuelles et la réécriture, lesquelles précèdent le copier-coller. Ce dernier est suivi par les consultations dans un conjugueur et la paraphrase, qui ont la même fréquence, et navigation hypertextuelle et la citation. Aucune utilisation du restant des stratégies n'a été observée. Ci-dessous, sont décrites les différentes stratégies utilisées.

4.1.2.2.1. Stratégies de recherche de l'information

Lors de la deuxième tâche d'écriture, contrairement à la première, les apprenantes devaient rédiger leur texte à partir des ressources mises à leur disposition. Des interactions avec ces références étaient donc attendues d'elles. Le nombre très limité d'actions de navigation hypertextuelle observé indique cependant que les apprenantes sont restées exclusivement sur la première page des ressources mises à leur disposition. En effet, seulement trois actions de navigation par hypertexte sont observées, et ce chez une seule apprenante. Il s'agit de la navigation intratextuelle. Les liens sont cliqués dans un même site Web et sur la même page.

Le nombre très limité d'actions de navigation pourrait s'expliquer par la consigne. Celle-ci demandait de rédiger les textes en s'inspirant des ressources proposées, ce qui pourrait avoir été interprété comme une restriction à utiliser les hypertextes.

4.1.2.2.2. Stratégies de notation de l'information

Aucune prise de notes numérique n'est observée. Quatre apprenantes ont pris de notes avec papier et crayon. Une apprenante n'a pas jugé important de noter les informations provenant des sites Web. Les 21 prises de notes observées sont faites aussi bien pendant la consultation de sites Web préalable à la rédaction que lors du retour à ces sites pendant la rédaction du document final.

4.1.2.2.3. Stratégies d'appropriation de l'information dans le document final

La réécriture est la stratégie la plus utilisée par les apprenantes pour intégrer dans leur propre texte les informations retenues lors de la lecture des sites Web. Elle compte pour 51,72 % (soit 15/29) des stratégies d'appropriation de l'information identifiées. Quatre apprenantes en ont fait usage. Au total, 15 recours à cette stratégie sont repérés dans les documents finaux. Les phrases ou passages sources réécrits sont extraits de quatre sources. Ainsi, en moyenne, les apprenantes réécrivent 3,75 (soit 15/4) passages par site Web exploité. Le copier-coller compte pour 31,03 % (soit 9/29) des stratégies d'appropriation de l'information. Neuf recours à cette stratégie sont identifiés ou observés chez quatre apprenantes. Il s'agit du copier-coller du contenu des textes sources et des titres des paragraphes. La paraphrase est utilisée trois fois et par autant d'apprenantes. Elle représente 10,34 % (soit 3/29) des stratégies utilisées. Deux apprenantes recourent à la citation pour intégrer les informations sources dans leur texte. Les deux passages cités (6,89 % des stratégies utilisées, soit 2/29) proviennent du même site Web. Enfin, aucune tentative de synthèse ou de résumé des informations lues n'est identifiée chez les apprenantes.

4.1.2.2.4. Utilisation des outils en ligne d'aide à la rédaction

Quatre apprenantes ont consulté des références en ligne. Les recherches dans un dictionnaire sont les plus fréquentes, avec 36 consultations contre seulement trois pour les conjugueurs. Dans les deux cas, les consultations servaient comme aide dans la rédaction et correction de textes, et non à clarifier des mots problématiques présents dans le document source.

4.1.2.3. Comparaison des stratégies utilisées lors des deux tâches d'écriture

Les stratégies employées par les apprenantes lors des deux tâches d'écriture sont présentées dans l'histogramme 4.2 ci-dessous. La comparaison de ces stratégies met en

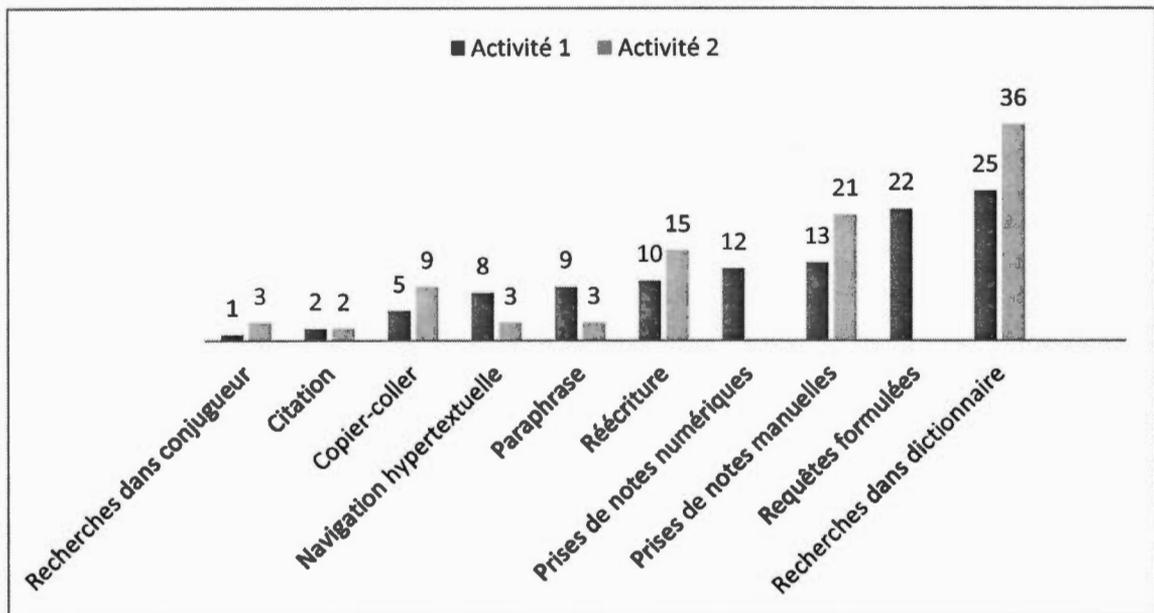


Figure 4. 1 : Schéma comparatif des stratégies utilisées par les apprenantes lors des deux tâches d'écriture

évidence des tendances similaires en ce concerne la consultation des outils en ligne d'aide à l'écriture, la réécriture des phrases sources et la prise de notes numériques. Les apprenantes recherchent beaucoup dans un dictionnaire. Dans le cas de la deuxième activité, ces recherches sont nettement plus nombreuses. Pour intégrer les informations obtenues à partir de la recherche, les apprenantes recourent principalement à la technique de la réécriture. Toutefois, cette stratégie est plus utilisée lors de la deuxième que de la première activité. Enfin, les prises de notes numériques ne sont observées que lors de la première séance d'écriture, les apprenantes s'étant contentées exclusivement des prises de notes avec papier et crayon lors de la cyberquête.

Les fréquences des autres stratégies ne varient pas de manière particulièrement remarquable en fonction de la modalité d'écriture. Elles restent faibles indépendamment de la modalité dans laquelle le document final a été produit.

La présentation des résultats généraux qui vient d'être faite a révélé des similitudes entre les apprenantes, déterminant ainsi un profil d'ensemble général : pour la réalisation de chaque activité d'écriture, elles ont accompli deux tâches principales, la re-

cherche d'informations et la rédaction du document final. Elles ont également déployé un certain nombre de stratégies de rédaction. Toutefois, il existe des différences individuelles importantes en ce qui concerne leurs comportements, comme il est maintenant décrit ci-dessous.

4.2. Résultats par apprenante

Cette section décrit la gestion de chaque tâche d'écriture par chaque apprenante. Lors de la description, l'accent est une fois de plus mis sur les interactions de chaque apprenante avec le contenu Web.

4.2.1. Première activité d'écriture

D'abord, les stratégies rédactionnelles employées par chaque scriptrice sont présentées. Ensuite, est décrit comment ces stratégies se combinent entre elles.

2.1.1. Apprenante 1

a) Ressources consultées et stratégies utilisées par l'apprenante

L'histogramme 4.2 présente les stratégies employées par l'apprenante 1 ainsi que leurs fréquences respectives. Comme l'indique cette figure, la scriptrice a formulé trois requêtes et consulté quatre sources, dont deux positionnées dans les trois premiers rangs (1 et 3) et deux positionnés dans les rangs suivants (6 et 10) des pages des résultats obtenus. En moyenne l'apprenante a consulté 1,33 (soit $4/3$) source par requête formulée. Lors de la consultation de ces sources, elle a pris davantage de notes numériques (8 fois) que manuelles (1 fois). Les prises de notes numériques sont effectuées à partir de trois ressources et collées dans un document Word intermédiaire. Cette apprenante est la seule à recourir à ce type de document. Elle n'a exploité qu'une seule ressource dans son document final. Ainsi, le rapport entre textes exploités et ceux consultés est de 0,25, soit $1/4$. Pour réinvestir dans son propre texte les informations retenues lors de la lecture de cette ressource, l'apprenante a recours à la

réécriture (4 fois) et à la paraphrase (1 fois). Elle a consulté durant la rédaction de son texte le dictionnaire *Le Larousse* et le conjugueur *Le Figaro* à huit et à une reprise respectivement. Cette apprenante est la seule à avoir recherché dans un conjugueur. Les stratégies ci-dessus présentées ont été combinées entre elles de façon particulière comme il est montré dans la section suivante.

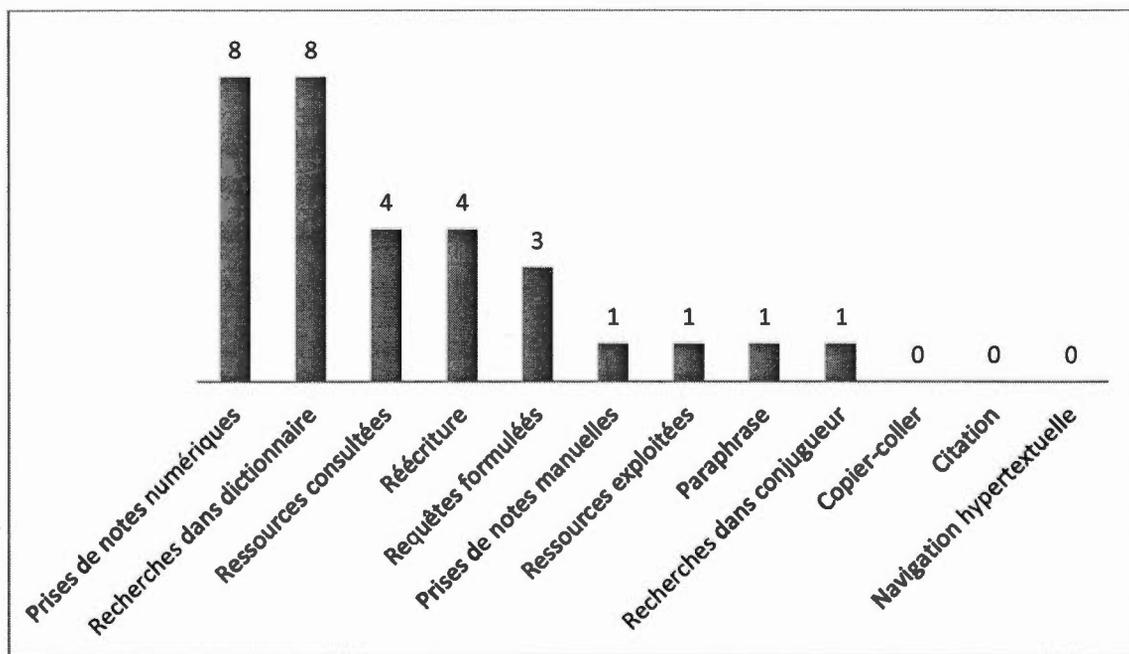


Figure 4. 2 : Stratégies utilisées par l'apprenante 1 lors de la première tâche d'écriture

b) Gestion de la tâche d'écriture par l'apprenante

Contrairement à ses camarades, cette apprenante amorce l'activité, qu'elle complète en 1 h 30, non pas par la recherche de l'information sur le sujet à traiter, mais plutôt par la recherche d'un dictionnaire en ligne. Pour cela, elle formule dans Google la requête « *dictionnaire français en ligne* », laquelle l'a conduit au dictionnaire *Larousse*.

La recherche d'informations sur le sujet à traiter commence par la formulation de la requête « **séparer les garçons des filles dans l'école* ». À la suite de celle-ci, l'apprenante parcourt uniquement la première page des résultats et y sélectionne la ressource en position trois. Il s'agit d'un article anonyme de deux pages publié dans le site *atlantico.fr*. Avant de le consulter, l'apprenante relit la consigne et prend quelques notes manuelles. Pendant la consultation de l'article, qui par ailleurs ne se limite qu'à la première page, elle ne prend que des notes numériques : elle copie trois passages sources dans un document Word intermédiaire, sans en indiquer la provenance. Après cette consultation, l'apprenante retourne à la page des résultats et sélectionne la ressource en position six. Il s'agit cette fois-ci d'un article non anonyme paru dans le site d'informations *rue89*. Lors de la consultation de cet article, elle effectue trois copier-coller des passages sources dans son document Word intermédiaire, sans, une fois de plus, en indiquer la provenance. Elle ne prend aucune note papier. Après la consultation de la deuxième référence, l'apprenante commence la rédaction de son document final. Il s'agit précisément de l'introduction. Pendant la rédaction de cette dernière, elle a recours à *Google* (un recours observé) et au dictionnaire *Larousse* (une consultation observée) pour rechercher l'orthographe de certains mots. Elle effectue également une recherche de conjugueur en ligne à l'aide de la requête « *conjuguer en ligne* ». Sans parcourir la page des résultats, elle sélectionne le lien en position un, ce qui l'a conduit au conjugueur *Le Figaro*. Elle y effectue la seule et unique recherche. Avant de poursuivre la rédaction de son texte avec la partie développement, l'apprenante formule une nouvelle requête, « **pourquoi est bonne une éducation mixte au secondaire?* » Elle ne parcourt que la première page des résultats et sélectionne la ressource en position un. Il s'agit d'une compilation des opinions des étudiants de l'Université de Mascareignes à Camp Levieux sur la mixité en éducation publiée sur le site *lemauricien.com*. C'est cette unique ressource que l'apprenante exploitera dans son document final. Lors de la consultation de cette dernière, elle prend des notes manuelles (1 fois) et des notes numériques (deux fois). Les notes numériques sont copiées dans le document Word intermédiaire, sans indication

de la source. Après la consultation de la référence, l'apprenante retourne à son document Word de rédaction et entame la partie développement de son texte. Pendant la rédaction de cette partie, elle consulte le dictionnaire *Larousse* en ligne à trois reprises ainsi que les notes prises sur papier et celles copiées dans le document intermédiaire. Ce dernier et le document en cours de rédaction sont simultanément affichés à l'écran. Seules les prises de notes effectuées à partir de la ressource publiée sur le site *lemauricien.com* sont exploitées dans le document final. Pour cela, l'apprenante a recours à la réécriture (4 fois) et à la paraphrase (1 fois). Aucune trace des prises de notes effectuées à partir des autres ressources consultées n'est repérée dans le texte final.

Avant de conclure son texte, l'apprenante effectue une nouvelle recherche *Google* à l'aide de la requête « **au niveau psychologie une éducation mixte au secondaire est bon parce que* ». Elle parcourt juste la première page des résultats et sélectionne la ressource en position 10. Il s'agit d'un document de 16 pages intitulé « *ce que la mixité fait aux élèves* » paru sur *ofce.sciences-po.fr*. L'apprenante en parcourt sommairement les quatre premières pages, mais sans prendre de notes. Après, elle retourne à son texte et en rédige la conclusion. Pendant cette rédaction, elle ne consulte aucunement les notes prises auparavant et ne fait non plus aucun retour sur les textes consultés antérieurement. L'apprenante s'appuie plutôt sur ses connaissances personnelles. Elle consulte à quatre reprises le dictionnaire *Larousse* en ligne.

2.1.2. Apprenante 2

a) Ressources consultées et stratégies utilisées par l'apprenante

L'histogramme 4.3 présente les stratégies déployées par l'apprenante 2 tout au long de l'activité d'écriture ainsi que leurs fréquences.

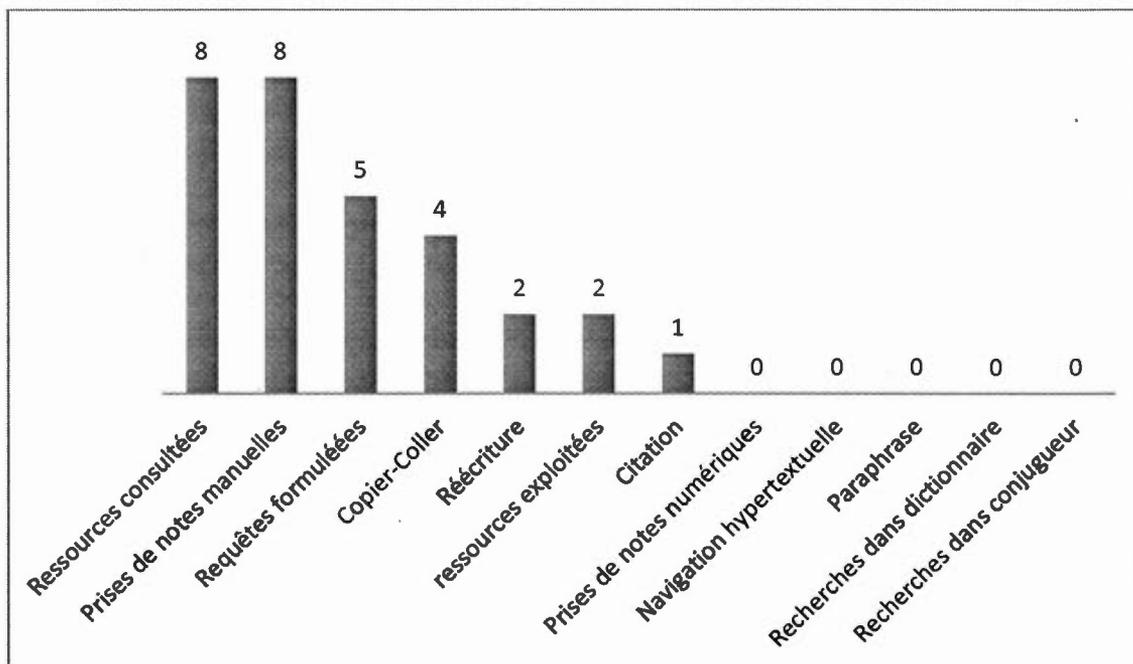


Figure 4. 3 : Stratégies utilisées par l'apprenante 2 lors de la première tâche d'écriture

Cette apprenante a formulé cinq requêtes et consulté huit ressources, ce qui fait une moyenne de 1,6 (soit $8/5$) ressource consultée par requête. Elle a sélectionné toutes les ressources Web consultées uniquement depuis la première page des résultats et choisi davantage celles se trouvant dans les trois premières positions (7 ressources sur 8). Elle a pris des notes manuelles (8 fois) à partir de cinq des huit ressources. Toutefois, dans son document final, elle n'exploite que deux ressources. Ainsi, le rapport entre ressources consultées et celles exploitées est très faible, soit 0,25 (soit $2/8$). Pour intégrer dans son propre texte les informations provenant de ces deux ressources, l'apprenante a recours au copier-coller (4 fois), à la réécriture (2 fois) et à la citation (1 fois). Le copier-coller provient de deux ressources et la réécriture d'une seule. L'apprenante n'a consulté aucun ouvrage de référence en ligne. La prochaine section décrit la manière dont l'apprenante a géré la tâche d'écriture.

b) Gestion de la tâche d'écriture par l'apprenante

Cette scriptrice a réalisé la tâche d'écriture en 2 h 8. Sa recherche de l'information débute par la requête « **la séparation des filles et garçons favoriserait un transfert* », dont tous les termes proviennent de la consigne. Elle parcourt la première page de résultats et clique sur le lien en position un. Il s'agit d'un article du magazine de l'Université du Québec disponible sur le site Web de cette institution. Il présente les avis des experts sur le décrochage scolaire des garçons. L'apprenante consulte l'article et prend des notes manuelles. Elle retourne ensuite sur la page des résultats et sélectionne successivement deux ressources, dont l'une à la deuxième et l'autre à la troisième position. La ressource en position deux est un rapport final sur l'éducation non mixte dressé par *Canadian Centre for Knowledge Mobilisation*, alors que l'autre est un PowerPoint d'une conférence sur les garçons disponible sur le site Web de la commission scolaire les Patriotes. L'apprenante consulte brièvement les deux ressources et ne prend de notes (manuelles) que sur le troisième document. Après ces consultations, l'apprenante retourne à la page de résultats et effectue une nouvelle recherche Google à l'aide de la requête « **la séparation des filles et garçons à l'école secondaire pour ou contre* ». Elle sélectionne la ressource en position trois, un article de *Le Devoir* présentant des arguments en faveur et contre la mixité. L'apprenante parcourt le texte, mais ne prend pas de notes. Elle effectue une nouvelle recherche Google à l'aide de la requête « *Fang niu ban de chun tian* » (signifie les Choristes en mandrin¹). Elle sélectionne le lien en position un, et est dirigée vers un site Web en mandarin. Elle n'en consulte que la première page et prend des notes. Ensuite, elle retourne à la page de résultats de la dernière requête et formule une nouvelle recherche à l'aide de la requête « *Les Choristes* ». À la suite de celle-ci, elle sélectionne le lien en position un. Il s'agit d'un article sur le film les Choristes publié dans Wikipédia. L'apprenante consulte le texte et prend des notes. Après cela, elle ouvre son document Word de rédaction et commence à rédiger l'introduction de son texte. Pen-

¹ Titre d'un film à succès réalisé par Christophe Barratier.

dant cette rédaction, l'apprenante consulte les notes prises et fait des retours sur des ressources consultées auparavant, notamment sur l'article paru dans Wikipédia, et sur le rapport du *Canadian Centre for Knowledge Mobilisation*. Lors de ces retours, elle prend des notes manuelles une fois sur chaque ressource, et effectue un copier-coller depuis l'article paru dans Wikipédia. Les notes prises sur cette dernière ressource sont une recopie fidèle du texte source. Celle-ci est ensuite reproduite mot pour mot dans le document de rédaction, ce qui correspond à du copier-coller.

Avant d'entamer la rédaction de la partie développement de son texte, l'apprenante retourne à la page de résultats de la deuxième requête. Elle supprime de cette dernière les mots « pour » et « ou » et obtient la requête « **la séparation des filles et garçons à l'école secondaire contre* », qu'elle adresse au moteur de recherche. Elle sélectionne, à la suite de celle-ci, la ressource en première position, un article paru dans le journal *Le Monde* présentant des opinions des lecteurs en faveur et contre la non-mixité à l'école. Lors de la consultation de document, l'apprenante se concentre presque exclusivement sur les arguments contre la non-mixité et en prend des notes manuelles (2 fois). Après la consultation de cet article, l'apprenante retourne à son document Word de rédaction et commence la partie développement de son texte. Elle s'appuie beaucoup sur la dernière ressource consultée. C'est d'ailleurs le seul document source qu'elle exploitera dans son texte final. Elle réécrit d'abord une phrase de cette ressource, puis en copie-colle un passage dans son texte entre guillemets et en indiquant la source. Ensuite, elle fait un retour sur le rapport du *Canadian Centre for Knowledge Mobilisation* et sur l'article du magazine de l'Université du Québec, sans prendre de notes. Elle retourne après à son document Word de rédaction et reformule une phrase. Après cela, elle retourne à la page de résultats obtenue à la suite de la dernière requête mentionnée. Elle y sélectionne et consulte brièvement la ressource en position six sans prendre de notes, avant de reprendre la rédaction de son texte. Jusqu'à la remise du document final, l'apprenante n'effectue aucune nouvelle recherche. Elle fait plutôt des retours sur l'article du journal *Le Monde*, donc elle réécrit

certain passages dans son texte et en reproduit d'autres mot pour mot sans guillemets et sans indication de la source.

2.1.3. Apprenante 3

a) Ressources consultées et stratégies utilisées par l'apprenante

Les stratégies déployées par cette apprenante tout au long de l'activité d'écriture sont présentées dans l'histogramme 4.4. Comme l'indique cette figure, l'apprenante a formulé trois requêtes et consulté cinq ressources, dont trois à la suite d'une même requête et les deux autres à la suite d'une requête chacune. En moyenne donc, l'apprenante a consulté 1,66 (soit $5/3$) source par requête. Elle a sélectionné toutes les ressources consultées uniquement sur la première page de résultats, et n'a choisi que celles se trouvent dans les cinq premières positions (trois en première, une en deuxième et une en cinquième position). Lors de la lecture de ces ressources, l'apprenante ne prend aucune note. Toutefois, elle effectue six actions de navigation par hyperlien, sur la même page d'un site Web. Seulement deux textes sources sont exploités dans la rédaction du document final. Ainsi, le rapport entre ressources consultées et celles exploitées est très faible. Il est en effet de 0,4 (soit $2/5$), dont moins d'une ressource. Pour réinvestir dans son texte final les informations retenues lors de la lecture des ressources, l'apprenante a recours à la paraphrase, la réécriture et au copier-coller. Chacune de ces stratégies n'est utilisée qu'une seule fois. Cette apprenante est de loin celle qui a davantage effectué des recherches dans un dictionnaire lors de l'activité. En effet, 15 consultations du dictionnaire *Larousse* ont été observées, et ce exclusivement pendant la phase de rédaction du document final. Dans la section suivante, il est maintenant question de voir comment cette apprenante a géré l'activité d'écriture.

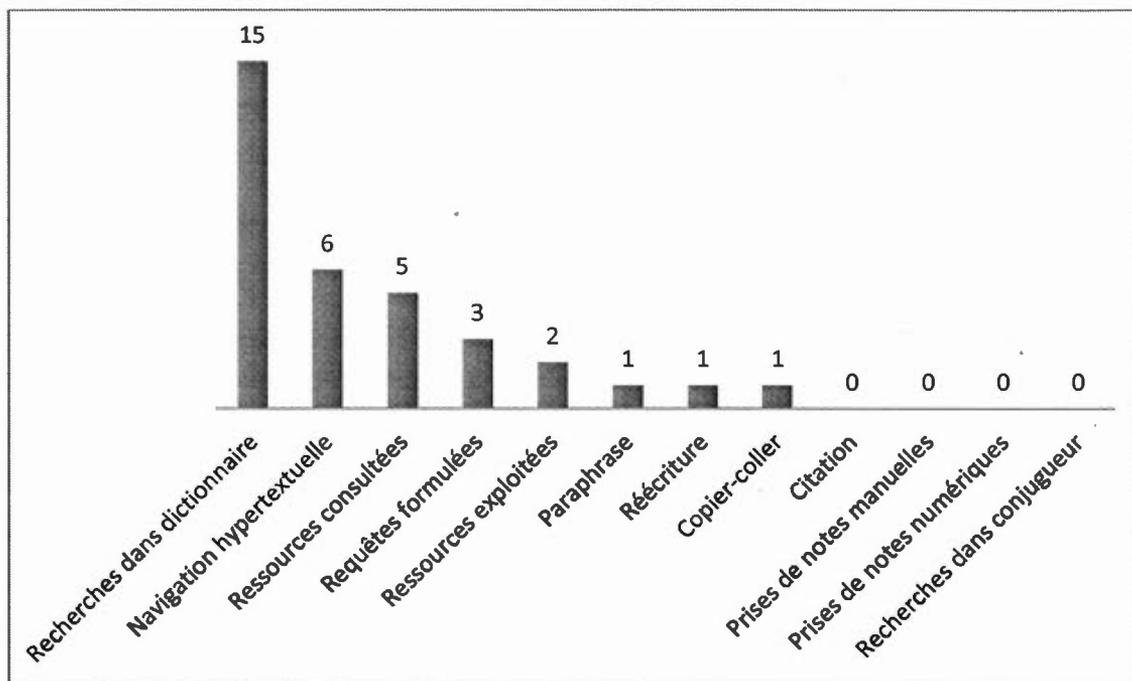


Figure 4. 4 : Stratégies utilisées par l'apprenante 3 lors de la première tâche d'écriture

b) Gestion de la tâche d'écriture par l'apprenante

Cette apprenante a réalisé l'activité en 2 h 29 min. L'activité débute par la recherche d'information, notamment par la formulation de la requête « *la séparation des filles et garçons à l'école secondaire* », à la suite de quoi elle sélectionne la ressource en position un. Il s'agit du même article du journal *Le Monde* consulté par l'apprenante 2. L'apprenante parcourt longuement l'article sans prendre de notes. Elle ouvre après son document Word de rédaction et commence à rédiger son texte. Quelques instants après, elle interrompt la rédaction et retourne à l'article précédent, qu'elle parcourt de nouveau avant de retourner à son document Word de rédaction où elle reformule une phrase. Après cela, elle effectue une nouvelle recherche Google en utilisant le navigateur Firefox, et non *Google Chrome* comme précédemment. Elle adresse au moteur de recherche la requête « *le décrochage scolaire des garçons* ». Des résultats obtenus,

elle choisit celui en position un, qu'elle parcourt longuement. Il s'agit d'un article du journal *Le Devoir* traitant de la persévérance et du décrochage scolaire. Elle fait de fréquents va-et-vient entre cet article et son texte en cours de rédaction. L'apprenante copie un passage de l'article qu'elle colle dans son texte et le paraphrase ensuite. La source du passage paraphrasé est indiquée sous forme de note de bas de page. Après cela, elle retourne à l'article du journal *Le Monde* sélectionné en début de recherche, et le parcourt brièvement avant de retourner à son texte, où elle en poursuit la rédaction. À cette occasion, elle réécrit un passage de l'article précédemment cité. Elle effectue aussi une recherche de dictionnaire en tapant « *Larousse* » dans le moteur de recherche, ce qui l'amène vers le dictionnaire *Larousse*. Elle y effectue six recherches liées à l'orthographe de mots. Ensuite, elle interrompt la rédaction par la consultation de l'article sélectionné en début de l'activité, puis la reprend avant de l'interrompre nouvelle fois par une nouvelle consultation de l'article du journal *Le Devoir*. C'est lors de cette autre consultation qu'elle clique sur les liens hypertextuels présents dans le document. Tout d'abord, l'apprenante clique sur le lien « le décrochage scolaire » et est dirigée vers une liste d'articles de plusieurs pages liés au décrochage scolaire. Elle ne parcourt que la première page de résultats et clique sur le lien en position un, un article sur la prévention du décrochage scolaire. Elle parcourt le document sans prendre de notes, puis clique deux fois successivement sur le bouton retour du navigateur pour retourner à l'article de départ. Dans ce document, elle clique sur le lien « persévérance scolaire » et est dirigée vers une liste de deux pages d'articles associés à persévérance scolaire. Elle ne parcourt que la première page et ne sélectionne aucun article. Elle retourne à la page de départ en cliquant sur le bouton retour du navigateur. Sur cette dernière, elle clique sur le lien intertextuel « persévérance scolaire – ne pas rêver » et est dirigée vers un article dont la consultation est réservée aux abonnés. Elle parcourt néanmoins les commentaires des lecteurs sur cet article. Toutefois, elle ne prend aucune note.

Après ces actions de navigation, l'apprenante effectue une nouvelle recherche Google, et ce à l'aide de la requête « **comment augmenter le taux de diplomation* ». Elle sélectionne dans un premier temps la ressource en position deux, laquelle ne s'affiche malheureusement pas. Puis, elle clique sur le lien en position quatre, ce qui la dirige vers un article de *TVA Nouvelles* traitant du taux de diplomation et de qualification des élèves du secondaire. L'apprenante consulte cet article sans prendre de notes. Puis, elle retourne à la page de résultats de la requête précédente et sélectionne le lien en position cinq, ce qui la dirige vers un article du journal *La Presse* traitant de l'amélioration du taux de réussite des élèves au secondaire. L'apprenante consulte brièvement cet article, puis elle retourne à la page de résultats, où elle clique sur le lien en position un. Il s'agit d'un article du journal local *l'Écho de Saint-Jean-Richelieu*, qui traite de l'augmentation du taux de diplomation par la commission scolaire des Hautes-Rivières. Elle consulte brièvement le document sans noter des informations. Après cette consultation, l'apprenante retourne à son document Word, où elle poursuit la rédaction de son texte. Jusqu'à la remise de ce dernier, ses interactions avec le contenu Web consistent à recopier une phrase provenant de l'article du journal *Le Monde* et à consulter le dictionnaire Larousse.

2.1.4. Apprenante 4

a) Ressources consultées et stratégies utilisées par l'apprenante

L'histogramme 4.5 présente les stratégies utilisées par cette apprenante tout au long de l'activité ainsi que leurs fréquences.

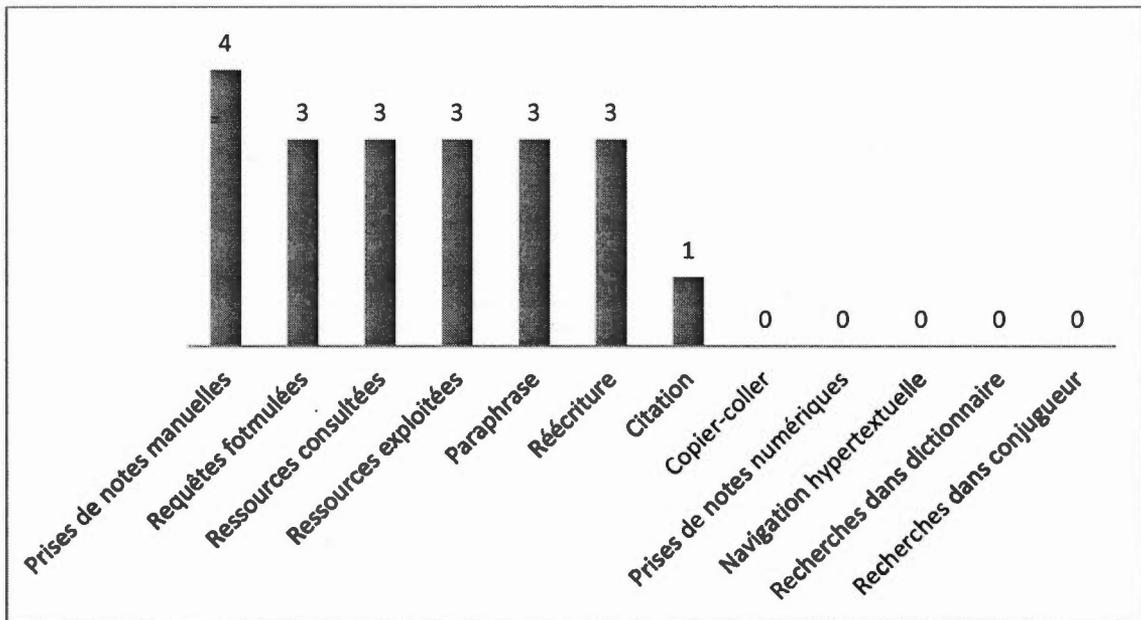


Figure 4. 5 : Stratégies utilisées par l'apprenante 4 lors de la première tâche d'écriture

Cette dernière a adressé trois requêtes au moteur de recherche et consulté autant de ressources, ce qui fait une moyenne d'une ressource consultée par requête. Comme les autres apprenantes, elle n'a sélectionné ses textes sources que depuis la première page de résultats. De plus, elle choisit que les ressources se trouvent dans les cinq premières positions (deux à la deuxième et une à la cinquième position). Lors de la consultation de ces références, elle prend que des notes manuelles (4 fois). Tous les textes sources consultés sont exploités dans la rédaction du document final. Ainsi, le rapport entre textes consultés et ceux exploités est de un. Pour intégrer dans son document les informations retenues lors de la lecture de ces textes sources, l'apprenante a recours à la réécriture (3 fois), la paraphrase (3 fois) et la citation (1 fois). Les deux premières stratégies sont appliquées chacune à deux textes sources. Cette apprenante n'a consulté aucun outil d'aide à l'écriture en ligne, comme chez la scriptrice 2.

b) Gestion de la tâche d'écriture par l'apprenante

Cette apprenante a réalisé l'activité en 2 h 33 min. Avant d'amorcer la recherche d'information, elle consacre quelques minutes à la lecture de la consigne. Puis, elle effectue la première recherche de l'information à l'aide de la requête « *la séparation des filles et garçons à l'école secondaire* » copiée depuis la consigne. De la liste des résultats obtenus, elle sélectionne successivement la ressource à la deuxième et celle à la cinquième position. L'apprenante commence par consulter la ressource en position cinq. Il s'agit d'une page du site Web du magazine *Julie* destiné aux filles de 9-13 ans. Cette page présente les commentaires des lectrices sur la mixité et la non-mixité à l'école. L'apprenante parcourt ces commentaires et prend des notes. Après, elle consulte la ressource en position deux, un article du journal *Le Devoir*, et prend des notes. Après la consultation de cet article, l'apprenante retourne à la page des résultats affichée précédemment, la parcourt, mais ne sélectionne aucun lien supplémentaire. Elle effectue une nouvelle recherche Google en tapant « *Jean-de-Brébeuf* » dans le moteur de recherche. Elle parcourt la liste de résultats retournés sans sélectionner de ressource à consulter. Par la suite, elle enrichit la requête précédente avec le mot « mixte » et obtient la requête « *Jean-de-Brébeuf mixte* », qu'elle adresse au moteur de recherche. Sur la page des résultats, elle clique sur le lien en position deux et elle est dirigée vers un article du Journal *Le Devoir* traitant de la séparation de sexe au collège Jean-de-Brébeuf, notamment du pavillon destiné uniquement aux filles dans cet établissement. D'abord, l'apprenante parcourt cet article y compris les commentaires y afférents en prenant des notes. Puis, elle relie brièvement la consigne, ensuite reprend la lecture de l'article, qu'elle abandonne quelques minutes après au profit de celle du magazine *Julie*, qui est à son tour abandonné au profit de celle de la consigne.

Après ces différentes relectures, l'apprenante commence à rédiger son document final. Jusqu'à la remise de ce dernier, elle ne retourne que sur un seul texte source, notamment sur l'article du *Le Devoir* traitant de la séparation de sexe au collège Jean-

de-Brébeuf. Par ailleurs, seulement deux retours sur ce texte sont observés. Pendant la rédaction de la partie introduction de son document, elle fait de nombreux va-et-vient entre son texte et la consigne. Ces allers et retours sont sanctionnés par des copier-coller de la consigne dans le texte en cours de rédaction. Toujours pendant la rédaction de l'introduction, elle réécrit un passage extrait du magazine *Julie*, qui avait été pris en note. Lors de la rédaction du reste de son document, l'apprenante consulte les notes prises et les intègre dans son texte par le biais de la paraphrase et de la réécriture : trois passages sources, dont un de l'article du journal *Le Devoir* consulté en premier et deux du magazine *Julie* sont paraphrasés à partir des notes prises. Une réécriture d'un passage de ce magazine est également observée. Après, l'apprenante interrompt la rédaction de son texte au profit d'une relecture du deuxième article l'article du journal *Le Devoir*. Au cours de cette relecture, elle prend des notes, puis les intègre dans son document. Avant la relecture de cet article du *Le Devoir*, l'apprenante était déjà retournée sur ce document et en avait copié-collé un extrait dans son texte final entre guillemets et en indiquant la provenance. Il s'agit de l'extrait : « Les garçons et les filles occuperont dès la première secondaire des pavillons différents à partir de l'année scolaire 2013-2014. » Toutefois, cette citation va à l'encontre du point de vue défendu par l'apprenante. En effet, elle est pour la mixité à l'école, mais la citation insérée ne va pas dans ce sens.

2.1.5. Apprenante 5

a) Ressources consultées et stratégies utilisées par l'apprenante

L'histogramme 4.6 présente les stratégies déployées par l'apprenante 5 tout au long de l'activité. Elle a formulé huit requêtes et consulté autant de ressources. Sur les huit requêtes formulées, trois n'ont pas abouti à la sélection de ressources à consulter. L'apprenante a sélectionné toutes les ressources consultées uniquement sur la première page de résultats du moteur de recherche. Elle a choisi davantage celles se trouvant dans les trois premières positions (4 ressources sur 8). Lors de la consulta-

tion des ressources, l'apprenante a pris que des notes numériques : elle a copié-collé les URL de quatre sites Web dans son document Word de rédaction sous forme de notes de bas de page. Ces URL sont des références aux quatre ressources qu'elle a exploitées dans son texte final. Ainsi, le rapport entre ressources consultées et celles exploitées est de 0,5 (soit 4/8). Pour intégrer dans son texte final les informations extraites des quatre sites Web exploités, l'apprenante a utilisé la paraphrase quatre fois, en raison d'une utilisation par site Web. Comme ouvrage de référence, elle n'a consulté que le dictionnaire, notamment le dictionnaire *Sans agent*, et ce à deux reprises seulement. Dans la section suite, il est question de voir comment cette apprenante a géré l'activité.

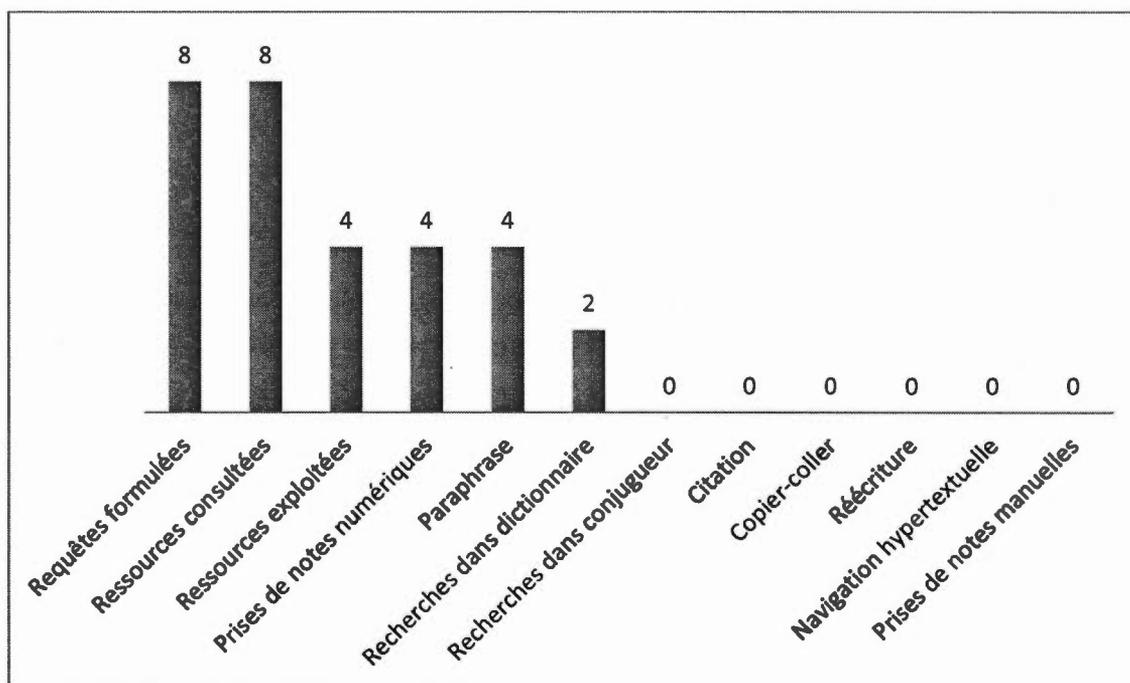


Figure 4. 6 : Stratégies utilisées par l'apprenante 5 lors de la première tâche d'écriture

b) Gestion de la tâche d'écriture par l'apprenante

L'apprenante a réalisé l'activité en 2 h 12. Avant de se lancer dans la recherche d'informations, elle lit la consigne quelques instants. La recherche d'informations débute par la formulation de la requête « *la séparation des filles et garçons école secondaire* » copiée depuis la consigne. À la suite de cette requête, l'apprenante ne sélectionne aucune ressource à consulter, bien qu'elle ait parcouru la page de résultats. Elle préfère plutôt enrichir la requête précédente avec le mot « Québec », plus ou moins discriminant, pour obtenir la requête « *la séparation des filles et garçons école secondaire Québec* » qu'elle adresse au moteur de recherche. À la suite de cette requête, l'apprenante parcourt la liste de résultats et sélectionne la ressource en position trois, un article du *Huffington Post* sur le décrochage scolaire des garçons au Québec. Elle parcourt sommairement l'article sans prendre de notes, puis retourne à la page de résultats précédente et effectue une nouvelle recherche Internet à l'aide de la requête « *décrochage garçons Québec* ». Elle ne sélectionne aucun résultat. Au lieu de cela, elle enrichit la requête précédente avec le mot « taux » pour obtenir « *taux de décrochage garçons Québec* » qu'elle adresse au moteur de recherche. À la suite de cette requête, elle parcourt la liste de résultats et sélectionne la ressource en position trois. Il s'agit d'un article de *Radio-Canada* sur le site Web lancé en 2010 par le gouvernement du Québec pour motiver les garçons à poursuivre leurs études. L'apprenante parcourt le document environ brièvement sans prendre de notes. Puis, elle retourne à l'article du *Huffington Post* qu'elle parcourt sommairement, une fois de plus. Ensuite, elle retourne à la page de résultats de la requête précédente, où elle clique à deux reprises sur le bouton retour du navigateur pour atterrir à la page de résultats affichée à la suite de la deuxième requête, où elle sélectionne le lien en position un. Sur ce, elle est dirigée vers la page Web d'un blogue présentant une compilation de contributions (articles scientifiques) au débat sur la séparation des filles et garçons dans les écoles. L'apprenante parcourt (brièvement) la page sans cliquer sur les hyperliens intertextuels qui s'y trouvent et menant à des articles. Elle retourne à la page de résultats de

la recherche précédente et sélectionne le lien en position neuf. Sur ce, elle est dirigée vers une page du site Web du *Collège Ste-Marcelline*. Ladite page présente les avantages d'une école unisexe. L'apprenante parcourt sommairement cette page, puis retourne à la page de résultats de la dernière requête, où elle clique sur la deuxième page. Elle parcourt cette dernière, mais n'y sélectionne aucun lien. Elle préfère retourner sur l'article du *Huffington Post* sélectionné à la suite de la deuxième requête et déjà consulté sommairement à deux reprises. Lors de ce nouveau retour, l'apprenante lit l'article en profondeur et en copie-colle l'adresse URL dans son document Word de rédaction sous forme de note de bas de page. Ensuite, elle retourne sur l'article de Radio-Canada, le parcourt du début à la fin et copie-colle l'adresse URL dans son document Word de rédaction sous forme de note de bas de page. Par la suite, elle retourne à la deuxième page de résultats précédemment mentionnée. Elle n'y sélectionne aucune ressource supplémentaire, mais enrichit la dernière requête avec le mot « *raison* » pour obtenir la requête « *raison séparation des filles et garçons écoles secondaire Québec* », qu'elle adresse au moteur de recherche. Des résultats affichés, elle sélectionne celui en position deux. Il s'agit d'une page du site Web du Conseil supérieur de l'éducation du Québec, qui présente des orientations pour soutenir la réussite scolaire des garçons et filles. L'apprenante la consulte en intégralité et en copie-colle l'adresse URL dans son document Word sous forme de note de bas de page. Par la suite, elle retourne à la page de résultats précédents et y sélectionne la ressource en position dix. Il s'agit d'un article du site d'informations *Rue89*. Il est rapidement parcouru sans prise de note. L'apprenante retourne à la page de résultats précédente, où elle modifie la requête en remplaçant « Québec » par « France », ce qui lui donne la nouvelle requête « *raison séparation des filles et garçons écoles secondaire France* », qu'elle adresse au moteur de recherche. Elle sélectionne à la suite de cette requête le lien en position 10. Sur ce, elle est dirigée vers un guide pédagogique disponible sur le site Web de *l'Académie Clermont-Ferrand*. L'apprenante consulte à peine le document, puis retourne lire le rapport du Conseil supérieur de l'éducation du Québec, qu'elle abandonne deux minutes après au profit

d'une recherche d'un dictionnaire en ligne. Pour cela, elle sollicite le moteur de recherche en lui adressant la requête « *dictionnaire français* », à la suite de laquelle elle ne sélectionne aucun dictionnaire. L'apprenante préfère se servir de *Google* pour chercher le sens des mots, notamment « discrimination » et « résoudre ». Après cela, elle relie la consigne, ensuite débute la rédaction de son document final. Celle-ci intervient après six requêtes formulées, sept ressources consultées et trois prises de notes numériques. À peine commencée, la rédaction est interrompue par une nouvelle recherche Internet. L'apprenante sollicite le moteur de recherche en lui adressant la requête « *décrochage scolaire mondial* ». Elle ne sélectionne aucun résultat. Au lieu de cela, elle enrichit la requête précédente avec l'année « 2013 » pour obtenir la nouvelle requête « *Décrochage scolaire mondial 2013* », qu'elle adresse au moteur de recherche. Des résultats de cette requête, l'apprenante sélectionne la référence en position un. Il s'agit d'un article du *Journal de Montréal* sur le taux de décrochage scolaire au Québec. Elle parcourt l'article et en copie-colle l'adresse URL dans son document Word sous forme de note de bas de page. Ensuite, elle retourne à son texte et en poursuit la rédaction. Elle fait d'abord des va-et-vient entre son document et la source précédemment consultée et en paraphrase une phrase dans son texte. Puis, elle continue la rédaction en s'appuyant sur ses connaissances personnelles avant de l'interrompre pour chercher dans Google un synonyme du mot « séparation », ce qui ne lui réussit pas. Sur ce, elle retourne à la page de résultats affichés à la suite de la recherche du sens du mot « résoudre » et y sélectionne le lien vers le dictionnaire *Sans agent*. L'apprenante y cherche le synonyme du mot « séparation ». Elle retourne après à son texte où elle remplace le mot « séparation » dans « *la séparation parmi les jeunes ne les aider pas beaucoup dans leurs études » par « détachement » pour obtenir « *le détachement parmi les jeunes ne les aider pas beaucoup dans leurs études ». Elle ne poursuit pas la rédaction; elle effectue d'abord une recherche du sens du mot « détachement » dans le dictionnaire. Après cela, elle retourne à son texte, dont la rédaction est interrompue maintes fois par des relectures des trois autres ressources, dont les adresses URL ont été prises en notes. D'abord, la rédaction est

interrompue par quinze retours sur le rapport du Conseil supérieur de l'éducation du Québec, puis par ceux sur l'article de *Radio-Canada* et enfin par ceux sur l'article du *Huffington Post*, respectivement deux et dix fois. Ces différents retours se sont soldés par la paraphrase d'un seul extrait ou passage de chaque ressource. De plus, l'écrit n'a pas toujours été observé entre deux retours.

4.2.2. Deuxième tâche d'écriture

Pour rappel, lors de la deuxième tâche d'écriture, les apprenantes devaient rédiger leur texte à partir de sites Web mis à disposition par le chercheur. Au total, 11 sites répartis en trois groupes leur étaient proposés. Le premier groupe comprenait quatre sites Web en faveur de l'euthanasie, le deuxième renfermait cinq sites contre cette pratique et le troisième était constitué de deux sites présentant des arguments pour et contre l'euthanasie. Dans la suite du présent travail, la position de chaque site Web à l'intérieur de chaque groupe est numérotée de 1 à n , où n représente le nombre total de sites par groupe. Le codage de chaque site se compose de sa position et du type du groupe auquel il appartient, noté GR1, GR2 et GR3 respectivement pour groupe 1, groupe 2 et groupe 3. Ainsi, GR1_1 représente le site Web en première position à l'intérieur du groupe un, GR3_2 celui en deuxième position deux à l'intérieur du groupe trois, etc. Des aides linguistiques étaient également proposées aux apprenantes, notamment conjugueurs, dictionnaires et grammaires.

Avant d'aborder la gestion de l'activité par les apprenantes, il sera d'abord question de présenter les stratégies utilisées par chacune d'elle.

4.2.2.1. Apprenante 1

a) Ressources consultées et stratégies utilisées par l'apprenante

L'histogramme 4.7 présente les stratégies utilisées par l'apprenante 1 tout au long de l'activité. Cette dernière n'a consulté que deux sites Web. Il s'agit précisément des sites GR1_2 et GR1_4. La moyenne de sites consultés est donc de 0,18 (soit 2/11).

Lors de la consultation des sites sélectionnés, l'apprenante ne se limite qu'à la première page de chaque site. Elle prend de notes manuelles (1 fois) lors de la seule et unique consultation du site GR1_2. C'est également ce seul site qu'elle exploite dans la rédaction de son document final. L'apprenante n'y extrait qu'une seule information, qu'elle intègre dans son document par le biais de la paraphrase. Elle a effectué dix recherches dans les dictionnaires Larousse et TV5 et trois dans le conjugueur TV5. Elle est la seule à recourir à un conjugueur.

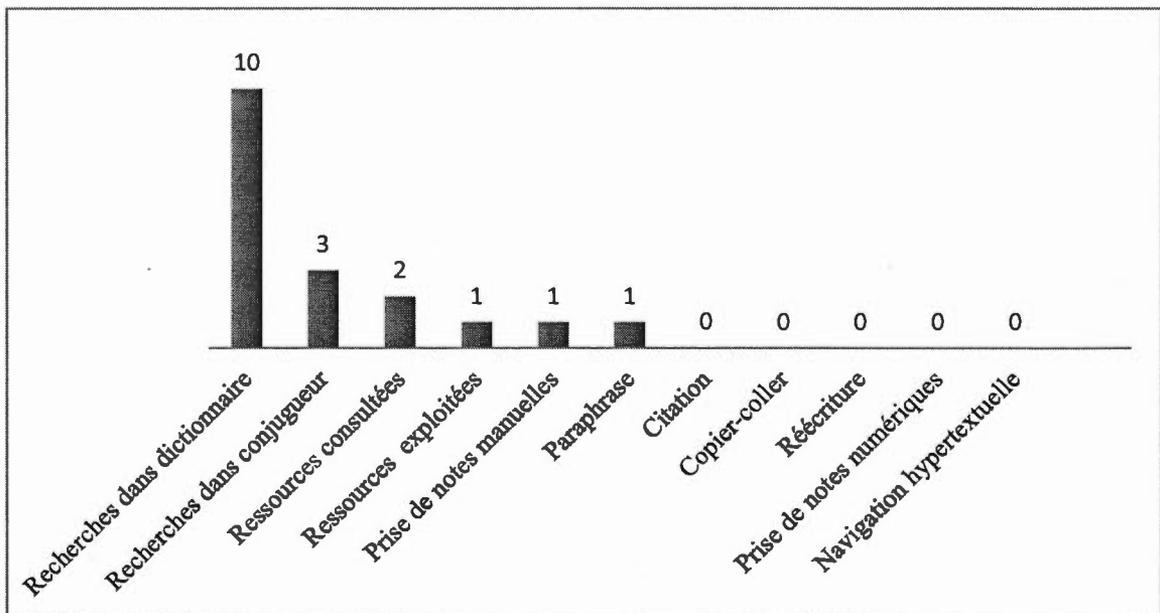


Figure 4. 7 : Stratégies utilisées par l'apprenante 1 lors de la deuxième tâche d'écriture

b) Gestion de tâche d'écriture par l'apprenante

Cette apprenante a réalisé l'activité en 1 h 22 min. Après l'explication de l'activité par le chercheur, l'apprenante, sans avoir lu la consigne au préalable, se rend à la page Web exposant les sites Web sources sélectionnés par le chercheur. Elle y sélectionne le site Web GR1_2, dont elle ne consulte que la première page pendant quelques mi-

nutes tout en prenant de notes manuelles. Dans certains cas, elle met des passages sources en surbrillance avant de les prendre en note. Aucune autre participante n'a recours à cette façon de faire. Après la consultation de la première ressource, l'apprenante retourne à la page d'accueil des sites Web sources et y sélectionne le site GR1_4. Elle consacre moins d'une minute à la consultation de cette ressource et ne prend aucune information en note. Immédiatement après, elle ouvre son document Word de rédaction et commence à rédiger son texte, après avoir consulté seulement deux sites Web. Le choix du point de vue à défendre ne fait donc intervenir qu'un nombre très limité de sites Web sources pour ou contre l'euthanasie. Ceci laisse penser que l'apprenante avait déjà à priori un point de vue arrêté sur le thème, et que la consultation des sites ne consistait qu'à rechercher des informations pour soutenir ce point de vue, ce qui semble être renforcé par son attitude lors de la rédaction de son document. En effet, pendant la rédaction de son texte, l'apprenante ne fait qu'un seul retour sur les sites Web consultés préalablement. Par ailleurs, elle ne consulte pas de ressources Web supplémentaires. Elle rédige son texte largement à partir de ses connaissances personnelles. Certes, elle consulte les notes prises, mais elle n'intègre dans son texte, par le biais de la paraphrase, qu'un seul passage source noté. Les seules interactions observées avec le contenu Web pendant la rédaction du texte sont les consultations des ouvrages de référence en ligne, notamment des dictionnaires *Larousse* et *TV5* et du conjugueur *TV5*.

4.2.2.2. Apprenante 2

a) Ressources consultées et stratégies utilisées par l'apprenante

L'histogramme 4.8 montre le nombre de sites visités par l'apprenante ainsi que les stratégies utilisées par cette dernière et leurs fréquences.

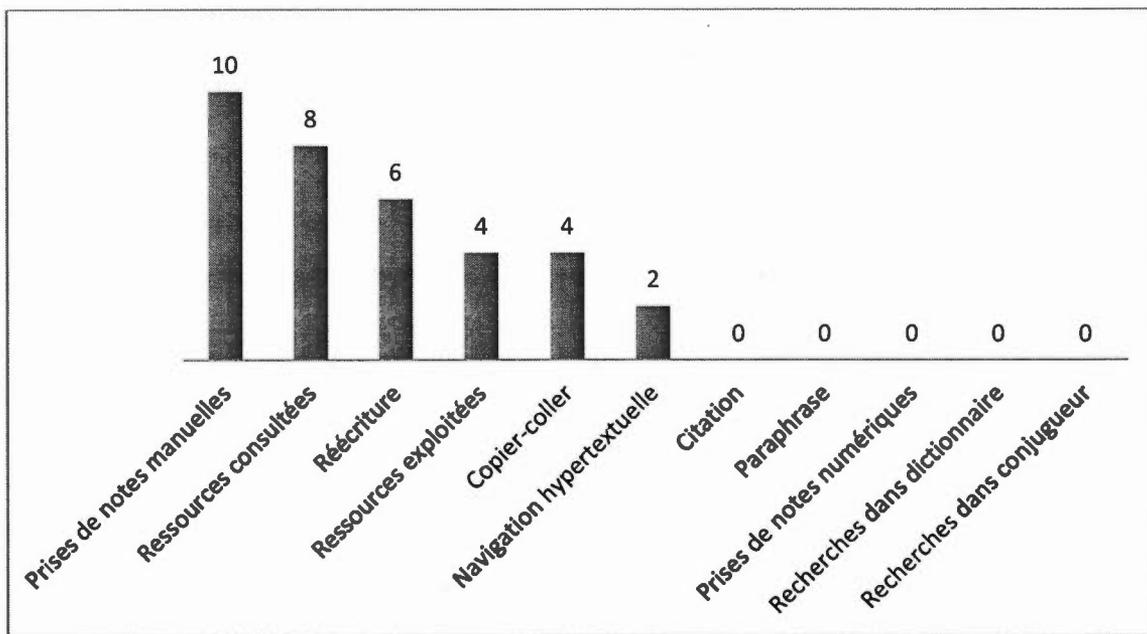


Figure 4. 8 : Stratégies utilisées par l'apprenante 2 lors de la deuxième tâche d'écriture

La scriptrice a consulté huit sites Web sur les 11 proposés, dont les trois premiers sites du groupe 1, les trois premiers et le dernier site du groupe 2 et le premier site du groupe 3. La moyenne de sites consultés est donc de 0,72 (soit 8/11). Tous ces sites, à l'exception de GR2_5, sont sélectionnés et visités selon leur ordre d'apparition dans leur groupe respectif. De plus, seules les premières pages de ces sites Web ont été consultées. Lors de cette consultation, l'apprenante a cliqué sur deux hyperliens intratextuels sur une même page Web et pris de notes manuelles (10 fois) à partir de cinq sites. Elle a exploité la moitié des sites Web consultés dans la rédaction de son texte final, ce qui fait une moyenne de 0,5 site exploité par site consulté (soit 4/8). Pour intégrer dans son document final les informations retenues lors de la consultation de ces sources, la scriptrice a recours à la réécriture et au copier-coller respectivement six et quatre fois. Elle n'a consulté aucun des ouvrages de référence proposés.

Dans les lignes qui suivent, il est maintenant question de voir comment l'apprenante a géré l'activité d'écriture et comment elle a combiné les stratégies qui viennent d'être présentées.

b) Gestion de la tâche d'écriture par l'apprenante

L'apprenante a réalisé l'activité en 1 h 53. En début de séance, elle consacre quelques minutes à la lecture de l'introduction de l'activité et prend des notes. Puis, elle sélectionne le site GR1_1, dont elle consulte rapidement la première page tout en prenant de notes. Ensuite, elle retourne à la page d'accueil des sites Web sources, où elle sélectionne le site GR1_2. La consultation de ce dernier est assez longue, soit 5 min 25 s. Elle est sanctionnée par des prises de notes. Après, la scriptrice retourne à la page d'accueil des sites sources et sélectionne le site GR1_3, dont elle parcourt rapidement la première page sans prendre de notes. Elle sélectionne après le site Web du GR2_1, qu'elle parcourt également rapidement, mais en prenant de notes. Ensuite, elle sélectionne successivement les quatre sites Web restants du GR2, qu'elle consulte pendant environ 10 minutes. Au cours de cette consultation, elle prend de notes manuelles, mais seulement à partir d'un seul site Web. Après cette consultation, l'apprenante retourne à la page d'accueil des sites Web sources et sélectionne le site GR3_1. Elle le consulte rapidement en prenant de notes, notamment les titres de paragraphes. Il est à préciser que la consultation de ce site, qui ne se limite par ailleurs qu'à la première page, ne consiste pour le moment qu'à la lecture de la table de matières de ladite page. Par la suite, l'apprenante lira le texte plus en détail.

Après la consultation du site GR3_1, l'apprenante commence à rédiger son texte. La rédaction fait donc intervenir un nombre élevé de ressources (huit) en faveur ou contre l'euthanasie, ce qui laisse penser que le choix du point de vue à défendre n'était pas arrêté a priori. L'apprenante rédige son texte pendant un bon moment (environ 10 minutes) sans consulter les notes prises et sans retourner sur les sites Web consultés préalablement. Puis, elle interrompt la rédaction et retourne sur le

site GR3_1, où elle clique sur un lien intratextuel. Sur ce, elle est dirigée vers un passage de la même page Web, qu'elle lit sommairement. Après, elle retourne sur le site GR2_1 et le consulte brièvement en prenant de notes. Elle retourne ensuite rédiger son texte. Au cours de cette rédaction, elle consulte ses notes et en intègre quelques-unes dans son texte. Deux informations sources sont intégrées par le recours à la stratégie de la réécriture. L'apprenante interrompt ensuite la rédaction de son texte pour retourner lire la première page du site GR1_1, qu'elle abandonne quelques instants pour retourner à son texte. Celui-ci est abandonné peu de temps après au profit d'une lecture rapide de la première page du site GR3_1. Aucune prise de notes n'est observée durant cette lecture. Après, l'apprenante reprend la rédaction de son document. Au cours de celle-ci, elle consulte les notes prises, mais n'en intègre aucune dans son texte. Puis, elle retourne lire l'introduction à la tâche d'écriture avant de reprendre la rédaction de son texte, où elle passe environ 5 min à reformuler des phrases sans grand succès. Elle retourne ensuite lire très rapidement la première page du site GR3_1 avant de reprendre la rédaction de son texte. Celle-ci est interrompue peu de temps après au profit de la lecture de la première page du site GR1_1 avant d'être reprise. L'apprenante rédige pendant à peine deux phrases, puis retourne sur le site GR1_2, où elle copie-colle un passage dans son document et l'escamote par la suite. En effet, le passage copié-collé contient une citation et une paraphrase de deuxième main, mais l'apprenante ne conserve que la citation, qu'elle utilise à ses propres fins, c'est-à-dire sans guillemets et sans indication de la source. Ensuite, elle fait deux allers et retours entre son texte et le site GR3_1. Au cours de ces va-et-vient, elle recopie des phrases sur papier, qu'elle retranscrit par la suite mot à mot dans son document. Après cela, elle poursuit la rédaction de son texte pendant quelques instants avant de l'interrompre à deux reprises pour retourner relire la première page du site GR3_1. Au cours de ces relectures, elle prend des notes manuelles (des copies fidèles des phrases ou passages sources), qu'elle retranscrit dans son texte une fois retourné sur ce dernier. L'apprenante consulte aussi les notes prises et en intègre cer-

taines dans son document. Jusqu'à la remise du document final, aucune interaction supplémentaire de l'apprenante avec le contenu Web n'est observée.

4.2.2.3. Apprenante 3

a) Ressources consultées et stratégies utilisées par l'apprenante

L'histogramme 4.9 indique les sites consultés et les stratégies utilisées par cette apprenante pendant l'activité.

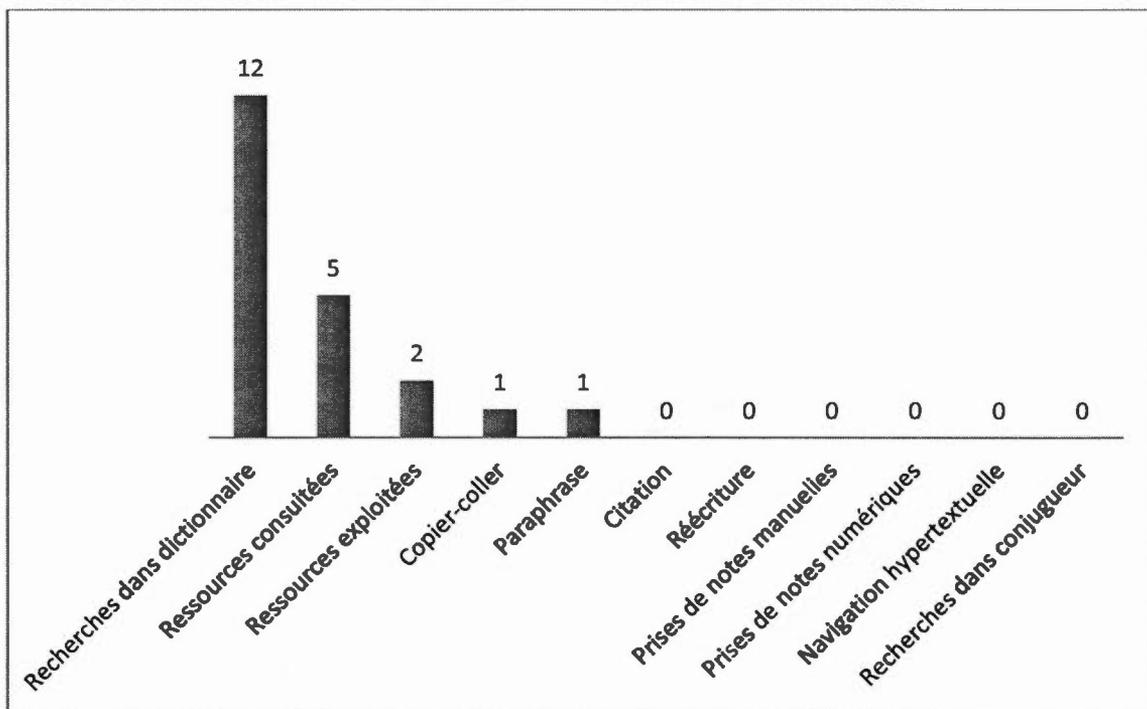


Figure 4.9 : Stratégies utilisées par l'apprenante 3 lors de la deuxième tâche d'écriture

Elle a consulté cinq sites Web sur les 11 proposés, dont un du groupe 1 et quatre du groupe 2. La moyenne des sites consultés est donc de 0,45 (soit 5/11). La consultation ne se limite qu'à la lecture de la première page de chaque site. Aucune prise de notes ou action de navigation hypertextuelle n'est observée lors de cette lecture. L'apprenante a exploité deux des cinq ressources consultées dans la rédaction de son

travail final. Il s'agit de GR2_1 et GR3_1. Ainsi, le nombre de sites exploités par rapport au nombre de sites consultés est de 0,4 (soit 2/5). Des sites Web exploités, la scriptrice n'a extrait que deux passages, qu'elle a insérés dans son document en faisant recours au copier-coller et à la paraphrase. Elle a effectué 12 recherches dans les dictionnaires, dont 9 dans le *Larousse* et 3 dans le dictionnaire *TV5*. Cette apprenante et l'apprenante 1 sont les seules à avoir utilisé deux dictionnaires concurremment.

b) Gestion de la tâche d'écriture par l'apprenante

L'apprenante a réalisé l'activité en 2 h 11 min. En début de cette dernière, aucun temps de réflexion n'est observé; la scriptrice ne lit, ni l'introduction à l'activité, ni la consigne. Elle se rend, après l'explication de l'activité par le chercheur, immédiatement à la page du site exposant les sites Web sources. Elle y sélectionne le site GR2_1, dont elle lit la première page sommairement. Après cela, elle ouvre un document Word et commence la rédaction de son texte, qu'elle interrompt après n'avoir rédigé qu'une seule phrase pour retourner à la première page du site GR2_1. Elle la relit quelques minutes, ensuite retourne à son texte avant de le quitter peu de temps après seulement pour retourner à la première page du site précédemment cité. Elle parcourt cette page rapidement, ensuite elle reprend la rédaction de son texte, qu'elle abandonne après pour consulter le dictionnaire Larousse. Comme on peut le constater, la rédaction du texte, en son début, est fréquemment interrompue par des retours sur le site Web préalablement consulté, le site GR2_1.

Après la consultation du dictionnaire, l'apprenante retourne à son texte et en poursuit la rédaction. Après 22 minutes de rédaction, marquée par des retours sur la consigne et des recherches dans le dictionnaire principalement (pas moins de sept va-et-vient entre ces différentes tâches sont observés), l'apprenante retourne à la référence GR2_1 et en copie-colle fidèlement un passage dans son texte, en indiquant la source sous forme de note de bas de page. Toutefois, l'extrait n'est pas restitué par les guillemets, ce qui enfreint les règles traditionnelles. Après cela, l'apprenante re-

tourne à la page des sites Web sources et sélectionne dans l'ordre les sites GR2_2, GR2_4 et GR2_3, dont elle ne parcourt que les premières pages, et ce brièvement et sans prendre de notes.

Après, ces différentes consultations des sites Web sources, l'apprenante retourne à son texte. À peine a-t-elle repris la rédaction, qu'elle l'abandonne pour retourner d'abord sur le site GR2_3, puis à la page des sites Web sources, où elle sélectionne le site Web GR3_1, qu'elle consulte à peine. Elle retourne après cette consultation à son texte, dont la rédaction est constamment interrompue par des recherches dans les dictionnaires *Larousse* et *TV5*, par des retours sur la consigne et sur le site Web précédemment cité. Lors d'un retour sur cette ressource, l'apprenante paraphrase un segment source dans son texte.

Après environ 30 minutes de rédaction, l'apprenante retourne sur la première page du site GR2_3. Elle la lit, mais ne prend aucune note. Puis, elle retourne continuer la rédaction de son texte. Jusqu'à la remise de ce dernier, aucune interaction supplémentaire de l'apprenante avec le contenu Web n'est observée

4.2.2.4. Apprenante 4

a) Ressources consultées et stratégies utilisées par l'apprenante

Comme l'indique l'histogramme 4.10, l'apprenante 4 a visité six sites sur les 11 proposés, dont tous ceux du groupe 1 (4 sites) et tous ceux du groupe 3 (2 sites). La moyenne de sites consultés est donc de 0,54 (soit 6/11). L'apprenante ne se limite qu'à la première page de chaque site consulté, comme chez ses camarades précédentes. Elle prend seulement des notes manuelles (6 fois) pendant la consultation des sites. L'apprenante a exploité quatre sites Web dans la rédaction de son texte final, dont deux du deuxième groupe et tous ceux du troisième groupe. Neuf passages extraits de ces différents sites sont réutilisés par l'apprenante en faisant recours à la réécriture (5 fois), au copier-coller (3 fois) et à la citation (1 fois). Tout au long de

l'activité, l'apprenante n'a consulté aucun ouvrage de référence proposé. La section suivante décrit la gestion de la tâche d'écriture par cette apprenante.

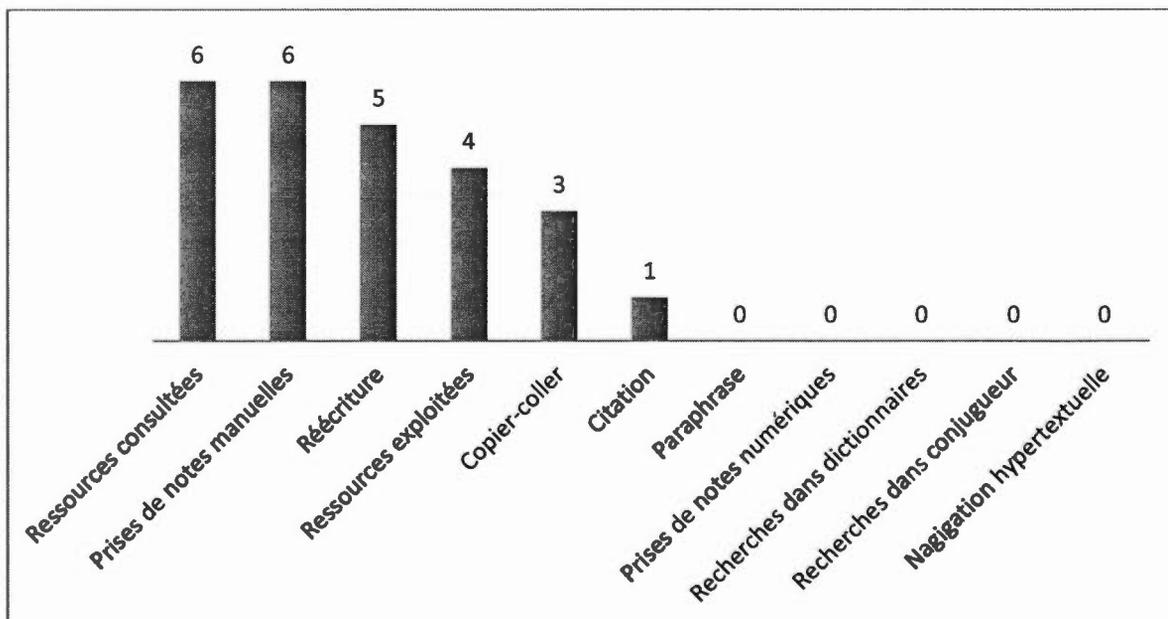


Figure 4. 10 : Stratégies utilisées par l'apprenante 4 lors de la deuxième tâche d'écriture

b) Gestion de la tâche d'écriture par l'apprenante

L'apprenante a réalisé l'activité en 2 h 16. En début de celle-ci, elle s'accorde d'abord un temps de réflexion, au cours duquel elle lit la consigne et la tâche demandée. Puis, elle se rend à la page du site exposant les sites Web sources sélectionnés par le chercheur. Elle y sélectionne le site GR1_1, dont elle consulte la première page assez longuement, environ 12 min 45 s. Ensuite, la scriptrice retourne sélectionne le site GR2_2. Elle en consulte la première page plus longuement que celle du site précédent, environ 29 min 15 s. Cette apprenante est la seule à avoir consacré autant de temps à consultation d'une ressource. Pendant cette consultation, elle prend des notes manuelles. Après, elle sélectionne le site GR2_3, dont elle ne lit que la première page, en prenant des notes. Immédiatement après, elle sélectionne successivement les sites GR2_4 et GR3_1, qu'elle consulte (les premières pages seulement) en prenant

de notes. Après la visite de ces deux sites, l'apprenante sélectionne le site GR3_2. Elle en parcourt sommairement la première page sans prendre de notes. Après, elle fait des va-et-vient entre le dernier site visité et la lecture de la consigne (lecture de l'introduction à l'activité et lecture de la tâche demandée par le chercheur).

Après ces allers et retours, l'apprenante ouvre un document Word et commence à rédiger son texte. Le début de la rédaction est caractérisé, d'une part, par des retours (six au total) sur la consigne, notamment sur l'introduction à l'activité, et, d'autre part, par le réinvestissement d'une information source dans le texte en cours de rédaction. Cette information est insérée dans le texte par le biais de la stratégie de la réécriture.

Après, l'appropriation de cette information source dans son texte, l'apprenante retourne brièvement sur chacun des textes consultés jusqu'à présent. Une prise de notes est observée durant ces retours. Il s'agit d'une recopie d'une phrase du site GR3_2. Après ces différents retours, l'apprenante reprend la rédaction de son texte. Elle y retranscrit mot pour mot la phrase recopiée depuis le site GR3_2. Ensuite, elle poursuit la rédaction de son texte avant de l'interrompre pour retourner sur le site GR1_4. Six va-et-vient, parfois effectués en moins de 30 secondes d'intervalle, entre cette ressource et le texte en cours de rédaction sont observés. Ils sont soldés par l'insertion d'une information source dans le texte de la scriptrice. Après ces allers et retours, l'apprenante poursuit la rédaction de son texte en consultant ses notes. Elle en intègre une dans son document. Après quelques minutes de rédaction, elle retourne à la première page du site GR2_1 et en copie un extrait qu'elle insère ensuite dans son texte en tant que citation, c'est-à-dire par les guillemets et la référence du site (indiquée dans le texte entre parenthèses, après le passage). Ensuite, elle continue à la rédaction de son texte. Jusqu'à fin de celle-ci, aucune autre interaction avec le contenu Web ne sera observée. L'apprenante rédigera son texte en s'appuyant sur les informations sources prises en note, dont elle réutilise quatre, et en s'appuyant sur ses connaissances personnelles.

4.2.2.5. Apprenante 5

a) Ressources consultées et stratégies utilisées par l'apprenante

L'histogramme 4.11 indique les ressources consultées et les stratégies utilisées par l'apprenante 5.

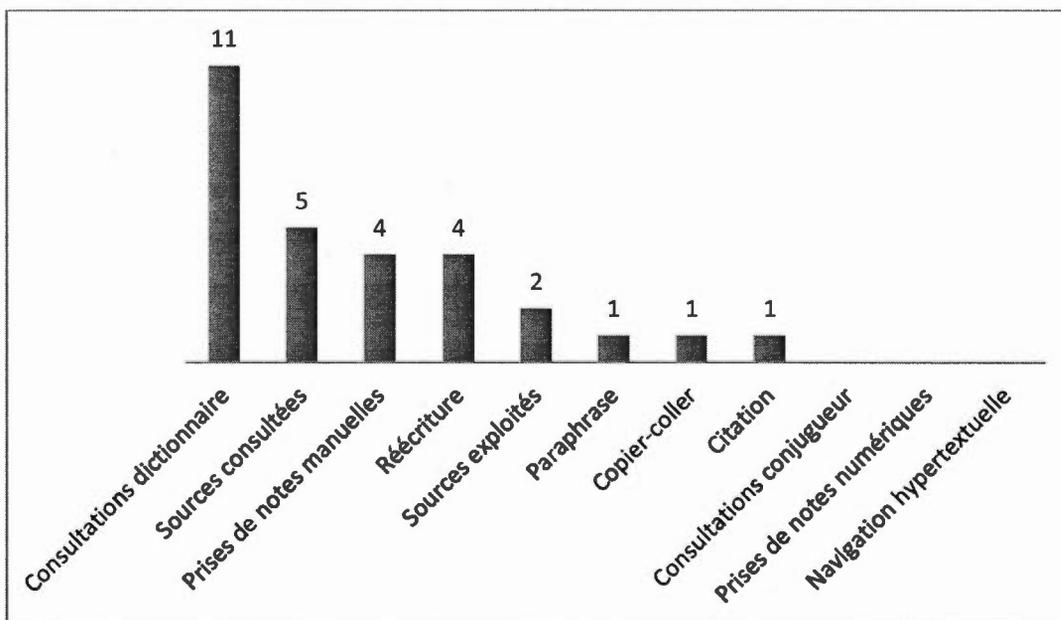


Figure 4. 11 : Stratégies utilisées par l'apprenante 5 lors de la deuxième tâche d'écriture

Elle a consulté cinq sites Web, dont tous ceux du premier groupe et un du troisième groupe. Ainsi, le rapport entre sites consultés et ceux proposés est de 0,45 (soit 5/11), donc moins d'un site. La consultation des sites s'est faite selon leur ordre d'apparition dans leur groupe. Pour tous ceux du premier groupe, cette consultation s'est soldée par de prises de notes manuelles (4 fois). L'apprenante n'a exploité que deux sites Web dans la rédaction de son texte. Il s'agit uniquement de ceux du premier groupe. Le nombre de sites exploités par rapport à ceux consultés est donc de 0,4 (soit 2/5). Seulement sept informations ont été extraites de ces sites. Pour les intégrer dans son texte, l'apprenante a recours à la réécriture (4 fois), la paraphrase (1 fois), la citation (1fois) et au copier-coller (1 fois). Les informations sources réécrites et paraphrasées

proviennent d'un même site et celles copiées-collées et citées proviennent d'un autre site. Tout au long de la rédaction de son texte, l'apprenante a consulté 11 fois le dictionnaire *Larousse* en ligne. La section suivante décrit le déroulement chronologique de l'activité tel qu'observé chez l'apprenante.

b) Gestion de la tâche d'écriture par l'apprenante

Avant de se lancer dans la sélection et la consultation de sites Web sources, l'apprenante rédige d'abord un brouillon sur du papier, et ce sans avoir lu la tâche demandée au préalable. Après cette phase, elle se rend à la page de sites Web sources et y sélectionne tour à tour tous ceux du premier groupe. Elle en consulte uniquement les premières pages et prend de notes manuelles sur chacune d'elle. Ensuite, elle sélectionne le site GR3_1, dont elle ne consulte que la première page rapidement et sans prendre la moindre note. Elle retourne après sur le site GR1_1 brièvement, ensuite sur la page des sites Web sources. Aucune action particulière (prises de notes ou sélection de sources supplémentaires, par exemple) n'est observée lors de ces retours, lesquels sont suivis par une lecture rapide (moins d'une minute) de la consigne. À la suite de cette lecture, l'apprenante ouvre un document Word et commence à rédiger l'introduction son texte.

Pendant la rédaction de cette partie du texte, elle consulte le dictionnaire *Larousse* à deux reprises et effectue des va-et-vient entre son document Word, la consigne et le site GR1_1. Au total, 12 retours, dont cinq sur la consigne et sept sur le site GR1_1 sont observés. L'apprenante a consacré environ 35 min 30 s à la rédaction de l'introduction de son texte. Elle y a intégré trois informations sources, dont la provenance d'une seule est indiquée, et ce sous forme de note de bas de page.

Après l'introduction, l'apprenante entame directement la rédaction du corps de son texte, sans s'être retournée sur les sites Web préalablement consultés. Durant les premiers moments, elle interrompt la rédaction à six reprises pour consulter le dictionnaire *Larousse*. Elle intègre aussi une information source dans son texte. Ensuite,

elle continue la rédaction en s'appuyant sur ses connaissances personnelles, notamment sur l'histoire d'une amie, dont le conjoint est mort du cancer après en avoir souffert dix ans. Après, l'apprenante interrompt la rédaction pour consulter le dictionnaire *Larousse* avant d'y retourner pour ensuite la quitter au profit d'une autre consultation du dictionnaire. Après cette consultation, elle reprend la rédaction de son texte en s'appuyant sur l'histoire vécue par son amie et sur les notes prises. C'est ainsi qu'elle intègre trois informations sources prises en notes dans son document. Toutefois, cette intégration n'est pas toujours faite selon les règles conventionnelles. En effet, deux des informations exploitées sont de recopies mot pour mot de textes sources, mais une seule est intégrée par les guillemets et avec indication de la provenance. L'autre est utilisée de façon non marquée. Il en est de même de la troisième information source, que l'étudiante emploie comme si elle faisait partie de son discours commun. Après 53 minutes de rédaction, la scriptrice consulte le dictionnaire *Larousse*, puis reprend la rédaction de son texte. Jusqu'à la remise de ce dernier, aucun retour supplémentaire sur les sites Web consultés en début d'activité et aucune consultation du dictionnaire ne seront observés.

4.2.3. Comparaison des résultats par apprenante

Les enregistrements vidéo ont révélé un certain nombre d'actions effectuées par les apprenantes, dont les principales sont : la formulation de requêtes et la lecture des pages de résultats de celles-ci (dans le cas de la première tâche d'écriture), la consultation des sites Web sélectionnés, accompagnée ou non de la prise de notes ou de la recopie des informations sources dans un document intermédiaire et la rédaction du document final avec l'appropriation du contenu Web noté.

Des transitions ont été observées entre ces différentes actions. La transition la plus fréquente est entre la consultation des sources et la rédaction du document final. En effet, des allers et retours entre ces deux actions ont été observés chez toutes les apprenantes, et ce indépendamment de la modalité d'écriture, rédaction libre ou enca-

drée. En examinant la fréquence de suites de trois actions consécutives, l'on observe que, dans le cas de la première activité, après la formulation de requêtes et la consultation de la page de résultats retournés par le moteur de recherche, les apprenantes consultent généralement un site Web d'un résultat. Ce fut le cas de 81,81 % de requêtes (soit 18/22). Seulement 18,18 % (soit 4/22) des requêtes n'ont pas abouti à la sélection et à la consultation d'une ressource. Dans ces cas, les apprenantes ont plutôt formulé ou reformulé de requêtes après avoir consulté la page des résultats. Par ailleurs, après avoir consulté la page de résultats et accédé à un site de ces derniers, les apprenantes retournent davantage à la consultation de la page de résultats qu'à la formulation de nouvelles requêtes. S'agissant de l'élaboration des requêtes, les termes ne proviennent qu'exclusivement de l'énoncé de la consigne. Un tel constat a été établi chez toutes les apprenantes. Les tentatives pour enrichir les requêtes avec des mots discriminants ne sont observées que chez une apprenante, la scriptrice 5 en l'occurrence. Pour ce faire, elle ajoute, dans quelques cas, une date et un pays à sa requête.

Concernant la quantité de ressources explorées par les apprenantes pour rédiger leur texte, celle-ci n'est pas élevée. Celle des textes exploités dans la rédaction du document final l'est encore moins, tout comme le volume d'informations extraites de ces textes. En ce qui concerne la première activité, les apprenantes ont formulé de trois à huit requêtes chacune pour un total de 22 requêtes et consulté 28 ressources. Seulement 42,85 % (soit 12/28) de ces ressources sont utilisées dans la rédaction du document final. De ces dernières, sont extraits seulement 22 passages, soit 1,83 (22/12) passage par source exploitée. Le nombre de sources exploitées lors de la deuxième tâche d'écriture est peu élevé. Au cours de cette tâche, les apprenantes ont consulté de deux à huit sites Web chacune. Le nombre de sites, dont le contenu a été intégré dans le document final, varie de un à quatre par apprenante. Au regard de ces nombres assez réduits, il semblerait que les apprenantes ont eu de la difficulté à extraire des informations dans les documents consultés. Ceci se renforcerait par le fait qu'elles ont

rédigé une grande partie de leur texte en s'appuyant sur leurs connaissances personnelles, et non en remaniant les textes sources, c'est-à-dire à partir des informations recueillies lors de la lecture de ces dernières.

Les stratégies employées par chaque apprenante lors des deux tâches d'écriture sont présentées dans les figures 4.12 et 4.13, respectivement pour la première et la deuxième activité. Comme l'indiquent ces figures, la quasi-totalité des stratégies a des fréquences relativement faibles, à l'exception de la consultation des aides à l'écriture en ligne, notamment du dictionnaire. Celle-ci est plus élevée dans la deuxième que dans la première tâche d'écriture, ce qui peut sans doute s'expliquer en partie par le fait que des outils d'aide linguistique étaient proposés dans la première activité, contrairement à la deuxième. Aucune apprenante n'a utilisé toutes les stratégies, exception faite de la formulation de requêtes (dans le cas de la première tâche d'écriture). À propos des stratégies d'appropriation de l'information source principalement, l'analyse des profils individuels a fait ressortir quatre stratégies, *la citation, le copier-coller, la paraphrase et la réécriture*. Aucune apprenante n'a utilisé toutes ces stratégies. Toutefois, en comparant ces dernières en fonction du nombre de scriptrices qui les a utilisées, l'on constate que, dans le cas de la première tâche d'écriture, la réécriture et la paraphrase se démarquent. Elles sont, en effet, utilisées par deux fois plus d'apprenantes que la citation et le copier-coller. En comparant les fréquences de la réécriture et de la paraphrase, l'on n'observe, toutefois, presque pas de différence. En effet, dans l'ensemble de la première tâche d'écriture, ces deux stratégies sont respectivement utilisées 10 et 9 fois. Il semble que la réécriture et la paraphrase sont les stratégies préférées des apprenantes pour intégrer, dans leur propre texte, les informations retenues lors de la lecture des documents sources. Dans le cadre de la deuxième tâche d'écriture, le copier-coller est utilisé par quatre apprenantes contre trois pour la réécriture et la paraphrase et deux pour la citation. À ce stade, le copier-coller se démarque légèrement des autres stratégies. Toutefois, si l'on compare les fréquences de ces stratégies, l'on constate que la réécriture supplante assez nettement les autres stra-

tégies, avec 15 occurrences, contre neuf pour le copier-coller, trois pour la paraphrase et deux pour la citation. En observant ces stratégies en fonction du nombre de fois où elles ont été utilisées par chaque apprenante, l'on constate des différences entre les deux modalités de production : lors de première activité, la réécriture, la paraphrase et le copier-coller sont utilisés quatre fois chacun par trois apprenantes. Dans le cadre de la deuxième activité, ce sont la réécriture et le copier-coller qui sont plus utilisés, respectivement six et quatre fois par deux apprenantes.

Outre le fait que les apprenantes de la présente étude lisent et commencent rapidement les activités de recherche d'information, elles font aussi preuve d'une consultation sommaire des sites Web sélectionnés. Comme l'indiquent les figures 12 et 13, la navigation hypertextuelle au sein des ressources sélectionnées n'est utilisée que par une seule apprenante lors de chacune des deux tâches d'écriture. Les apprenantes ont tendance à rechercher une réponse complète dans une seule page; elles semblent n'avoir pas tiré profit de la navigation Web.

À noter que toutes les apprenantes se sont démarquées de leurs collègues par certaines particularités. L'apprenante 3 par exemple a effectué plus de recherches dans le dictionnaire que les autres, indépendamment de la modalité d'écriture. Par tâche d'écriture, elle a consulté en moyenne 13,5 fois (soit $27/2$) le dictionnaire. L'apprenante 1 été la seule à consulter un conjugueur lors des deux tâches d'écriture et à copier-coller des notes dans un document Word intermédiaire. Les apprenantes 2 et 4 par contre n'ont utilisé aucun ouvrage de référence lors des deux tâches d'écriture. Cependant, l'apprenante 2 a pris plus de notes manuelles que les autres participantes, aussi bien lors de la recherche libre que de la cyberquête. Elle est également celle qui a été constante dans le nombre de ressources consultées. En effet, elle a consulté huit ressources à chacune des tâches d'écriture. Ainsi, bien que les stratégies identifiées soient transversales à l'ensemble des participantes, ces dernières ne les investissent pas pareillement.

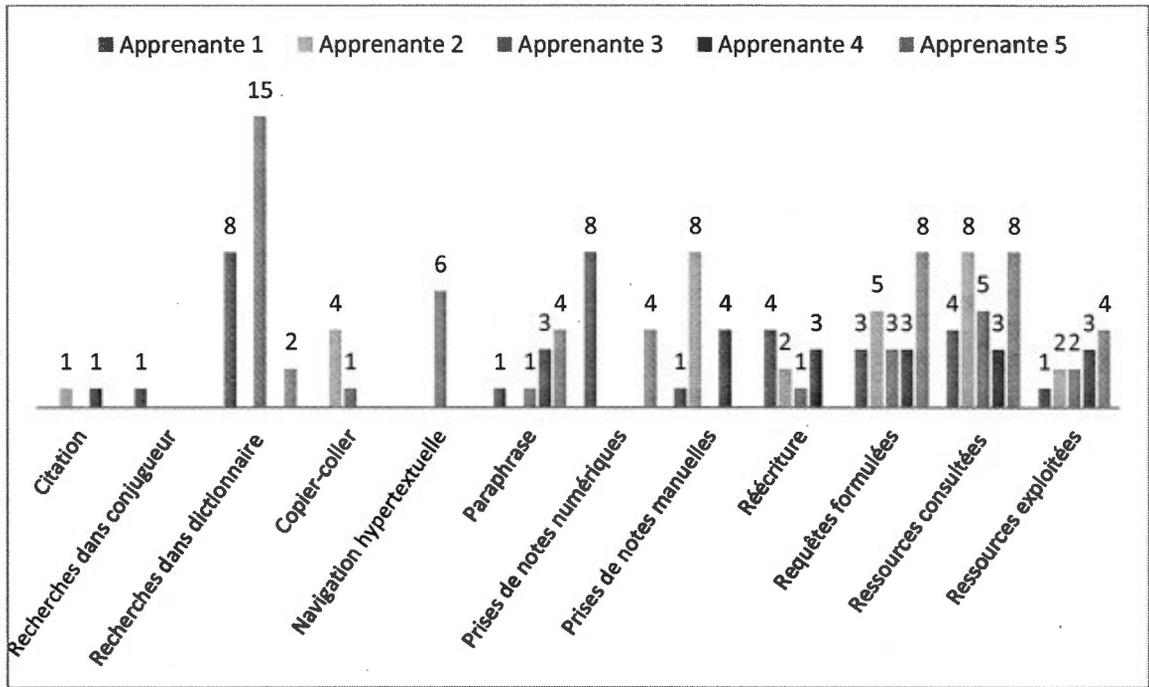


Figure 4. 12 : Schéma comparatif des stratégies utilisées par les apprenantes lors de la première tâche d'écriture

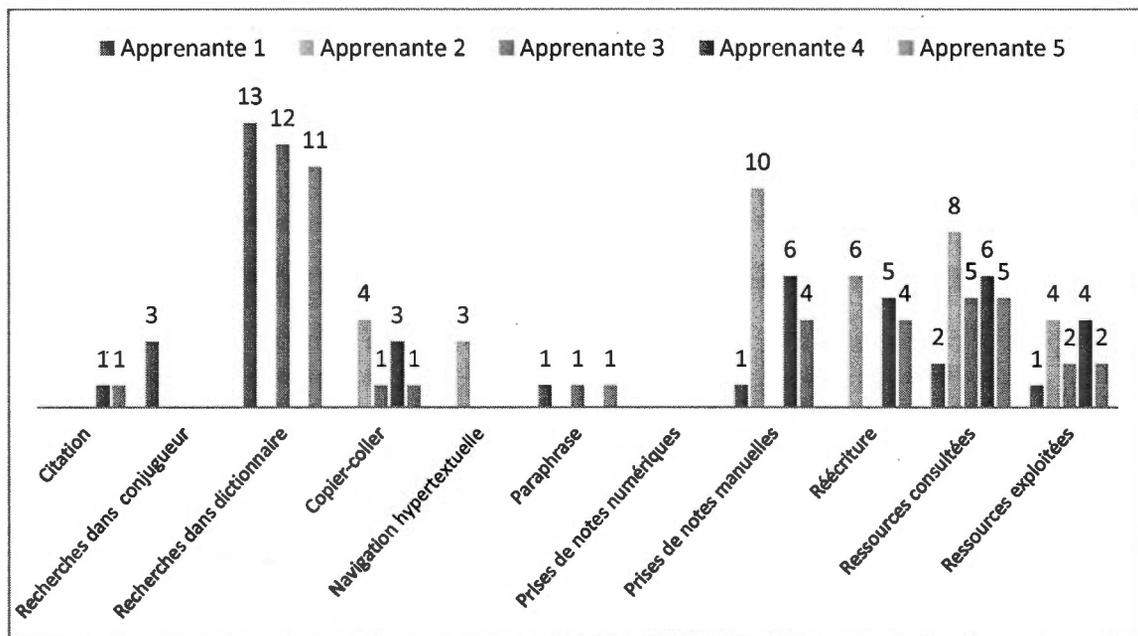


Figure 4. 13 : Schéma comparatif des stratégies utilisées par les apprenantes lors de la deuxième tâche d'écriture

CHAPITRE V

DISCUSSION

L'objectif du présent travail était de décrire les stratégies mises en œuvre par les apprenants adultes de FL2 lors de la rédaction de textes à partir de ressources Web en langue cible. Plus précisément, il s'agissait de décrire leurs stratégies de recherche, de notation et d'appropriation de l'information source ainsi que leur utilisation des aides électroniques à l'écriture. Deux tâches d'écriture ont été proposées, dont la première dans le cadre d'une recherche libre et la seconde dans le cadre d'une cyberquête.

À propos des stratégies de recherche de l'information, les résultats de l'étude montrent que, dans le cas de la première tâche d'écriture, les apprenantes utilisent davantage Google que d'autres moteurs de recherche pour effectuer la recherche de l'information en ligne. Ce résultat est similaire à ceux obtenus par Fournier (2007) et Fournier et Loiselle (2009) auprès d'étudiantes en fin de formation à l'enseignement au Québec et par Li (2012) et Li et Casanave (2012) auprès d'apprenants d'anglais langue seconde, mais opposé à ceux obtenus par Stapleton (2010), où Yahoo est le moteur de recherche le plus utilisé, le recours à Google Scholar n'arrivant qu'en troisième position après le catalogue de la bibliothèque universitaire. Dans le choix des mots à l'élaboration des requêtes, les apprenantes du présent travail éprouvent de la difficulté à trouver d'autres mots que ceux contenus dans la consigne. En outre, les moyens mis en œuvre pour sélectionner les sites à consulter laissent à désirer, les apprenantes se contentant principalement des trois premiers liens (voir tableau 4.1) de la page de résultats du moteur de recherche (dans le cas de la première tâche d'écriture) ou des sites Web d'un des trois groupes proposés (dans le cas de la deuxième tâche d'écriture).

Pour accéder à l'information, les apprenantes consultent, indépendamment de la modalité d'écriture, rapidement la première page des sites et n'utilisent que très peu ou pas du tout les outils disponibles dans les sites pour faciliter la navigation, tels que le plan du site et les hyperliens. Au total, seulement 11 actions de navigation par hyperliens dans les ressources Web sélectionnées effectuées par deux apprenantes ont été observées, dont huit lors de la première et trois lors de la deuxième tâche d'écriture. Les apprenantes utilisent davantage la formulation de requêtes que la navigation par hyperliens dans les documents. Si l'on compare les comportements observés à ceux identifiés dans d'autres recherches, on constate certaines affinités. Ainsi, Boubée et Tricot (2007) ont observé que les collégiens et lycéens en France utilisent rarement plusieurs stratégies d'accès à l'information de façon concurrente, ces derniers préférant la formulation et la reformulation de requêtes à une navigation en profondeur dans les documents. Des résultats similaires montrant que les étudiantes n'explorent pas en profondeur les sites mis à disposition par le moteur de recherche sont également rapportés par Fournier (2007), Fournier et Loïselle (2009) et Li (2012). La majorité des étudiants de Guichon et Nwosu (2006) recherche de l'information dans tous les documents électroniques mis à leur disposition, contrairement aux apprenantes de la présente recherche.

Au regard des stratégies de recherche de l'information, les deux tâches d'écriture ne sont pas réellement comparables parce que, lors de la première tâche, les apprenantes devaient rechercher elles-mêmes des ressources Web susceptibles de les aider dans la rédaction de leur texte, contrairement à la deuxième tâche, où des ressources étaient d'emblée proposées aux apprenantes de telle sorte qu'elles devaient se concentrer au traitement de l'information plutôt qu'à sa recherche.

La comparaison de la manière dont les apprenantes ont recherché l'information avec le modèle de Kuhlthau (1993) présenté dans la section 2.1.1 révèle que ces dernières ne sont pas passées par les différentes étapes préconisées par ce modèle avant de commencer à rédiger leur texte. Les étapes observées chez les participantes se résu-

ment essentiellement à celle de *l'exploration*, où elles cherchaient des informations dans Internet ou dans les ressources Web mises à disposition, et à celle de la *collection*, où elles prenaient en notes des informations sources jugées pertinentes à la rédaction de leur texte. En revanche, les autres étapes n'ont pas été observées, bien qu'il soit difficile de savoir, avec le dispositif méthodologique utilisé, si c'est parce qu'elles n'ont pas eu lieu, ou si elles ont été effectuées par les participantes, mais de manière non observable.

En ce qui concerne la notation de l'information, les apprenantes prennent de notes surtout pendant la phase de la recherche de l'information. Deux stratégies sont utilisées à cet effet, le papier crayon et un document Word intermédiaire dans lequel sont collés les passages sources copiés. Toutefois, les résultats révèlent une préférence pour des prises de notes manuelles, c'est-à-dire à l'aide du papier et du crayon. À l'instar des apprenantes de la présente recherche, ceux de Guichon et Nwosu (2006) utilisent majoritairement le papier et le crayon pour prendre des notes. Toutefois, ils ne recopient pas que de phrases ou segments sources à réutiliser dans leur production, mais aussi des mots à rechercher dans un dictionnaire et des idées à développer, contrairement aux apprenantes de la présente recherche. Dans Li (2012), Li et Casanave (2012) et Stapleton (2010), les participants ont une préférence pour de prises de notes numériques.

Concernant la comparaison des deux tâches, la nature de la tâche (non guidée ou guidée) ne semble pas avoir un effet sur la stratégie de notation de l'information choisie, puisque les deux tâches donnent davantage à de prises de notes manuelles que numériques. En effet, lors de la première tâche d'écriture, 13 prises de notes manuelles et 12 prises de notes numériques provenant respectivement de quatre et deux apprenantes ont été observées. Dans le cas de la deuxième tâche d'écriture, seulement des prises de notes manuelles, provenant de quatre apprenantes, ont été observées.

Concernant l'appropriation de l'information, les enregistrements vidéo révèlent l'exploitation d'un nombre très limité de ressources Web dans la rédaction du travail final, à l'instar des étudiants de Li et Casanave (2012). Ces derniers ont exploité en moyenne trois ressources dans leur texte. Les participantes à la présente recherche ont exploité 2,2 et 2,4 ressources Web en moyenne, respectivement lors de la première et la deuxième tâche d'écriture. La réécriture est la stratégie d'appropriation de l'information la plus utilisée, indépendamment de la modalité d'écriture. Des résultats similaires sont également rapportés par Li et Casanave (2012) et Stapleton (2010). Viennent ensuite le copier-coller et la paraphrase. La citation est la stratégie d'appropriation de l'information source la moins utilisée par les apprenantes.

Si l'on questionne l'effet de la nature de la tâche sur l'utilisation de ces différentes stratégies, on n'en constate aucun sur la réécriture et la citation. En effet, la réécriture est davantage utilisée et la citation moins utilisée lors des deux modalités d'écriture que les autres stratégies. Par contre, le copier-coller est plus utilisé lors de la deuxième et la paraphrase lors de la première tâche d'écriture.

En ce qui concerne l'utilisation des outils en ligne d'aide à la rédaction, les résultats de la présente recherche indiquent que les apprenantes recourent aux dictionnaires *Larousse*, *TV5* et *Sans agent* et aux conjugueurs *TV5* et *Le figaro*. Les dictionnaires ont été utilisés par trois apprenantes à chacune des deux tâches d'écriture, le Larousse étant l'ouvrage de référence le plus consulté. Les conjugueurs n'ont été utilisés que par l'apprenante 1. Par ailleurs, les consultations de ces ouvrages ont principalement lieu pendant la rédaction du texte, contrairement à l'étudiante de Stapleton (2010), dont les consultations du dictionnaire et du thesaurus se font tout le long de l'activité, et aux étudiants de Guichon et Nwosu (2006), qui n'ont recours au dictionnaire que pendant la recherche de l'information.

Les résultats de la présente recherche ne révèlent aucun effet de la nature de la tâche sur les utilisations des ouvrages de référence. En effet, lors des deux tâches d'écriture,

les apprenantes ont largement plus utilisé le dictionnaire que le conjugueur. Ce dernier n'a été consulté que par une et même apprenante. Par ailleurs, les apprenantes ont rarement utilisé plus d'un ouvrage de référence concurremment. En outre, tous les ouvrages de référence n'ont été consultés que pour vérifier ou rechercher l'orthographe de mots ou la conjugaison de verbes, aucunement pour clarifier les mots obscurs présents dans une ressource Web.

Au regard des résultats révélés par la présente recherche, le schéma général de la rédaction de textes à partir de ressources Web présenté dans la section 2.1.5 peut être davantage précisé. Pour la première tâche d'écriture, l'on obtient le schéma représenté par la figure 5.1 et pour la deuxième celui représenté par la figure 5.2.

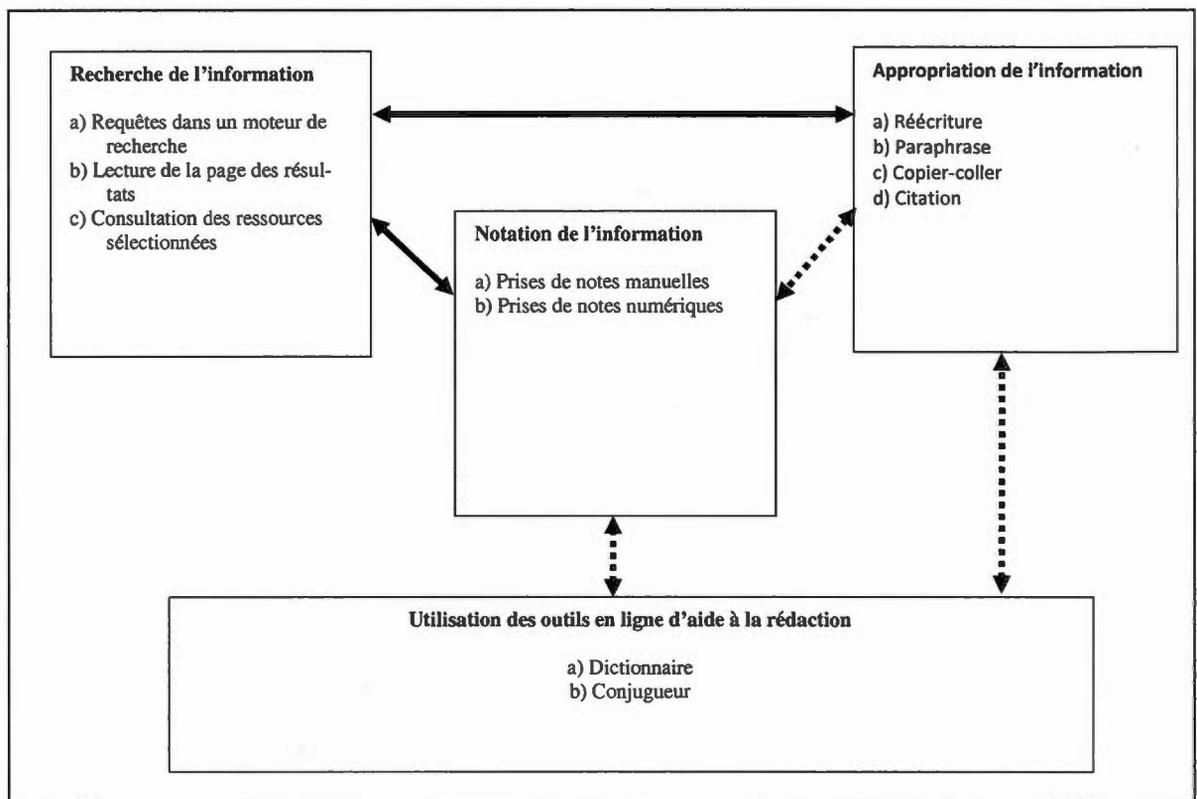


Figure 5.1 : Schéma de la rédaction des textes observé chez les apprenantes lors de la première tâche d'écriture

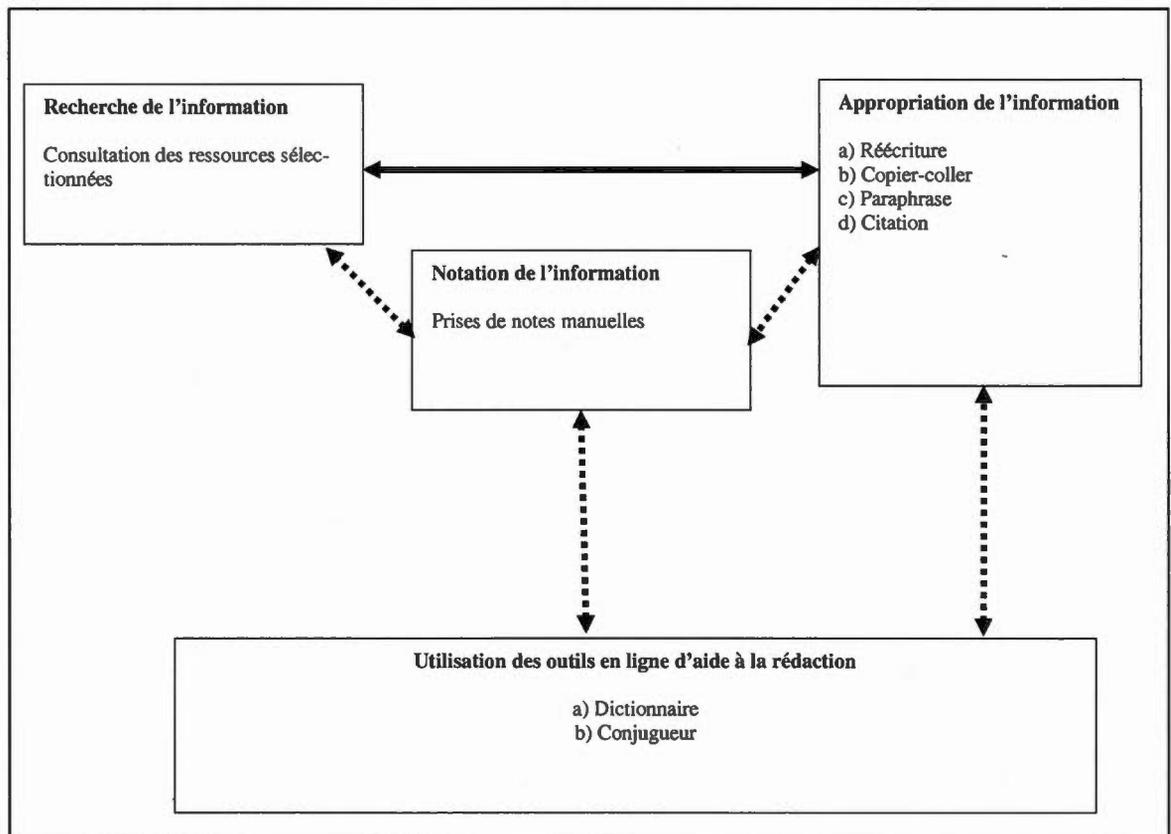


Figure 5. 2 : Schéma de la rédaction des textes observé chez les apprenantes lors de la deuxième tâche d'écriture

Les flèches interrompues entre deux transitions signifient que celles-ci ont rarement été observées. Si l'on compare les deux schémas, l'on se rend compte que les deux tâches d'écriture se distinguent dans les stratégies de recherche de l'information et dans celles de la prise de notes. Dans le cas de la première activité, les apprenantes formulent d'abord des requêtes, puis parcourent la liste de résultats retournés par le moteur de recherche en vue de sélectionner ceux à consulter. De plus, elles prennent aussi bien des notes manuelles que numériques. Dans le cas de la deuxième tâche d'écriture, les apprenantes ne consultent que les sites Web proposés pour trouver les informations à réutiliser dans leur document final. Par ailleurs, elles prennent uniquement des notes manuelles. Ces deux différences sont représentées dans les sché-

mas par des blocs de tailles différentes. Hormis ces différences, les deux tâches d'écriture ne se distinguent pas notablement l'une de l'autre. L'utilisation des outils en ligne d'aide à la rédaction a principalement été observée lors de la rédaction du texte et la prise des notes plutôt pendant la lecture des ressources sélectionnées. Le passage de la recherche de l'information à la rédaction du texte et vice versa est commun à toutes les apprenantes, indépendamment de la modalité d'écriture.

Malgré l'avantage qu'elles avaient dans la deuxième tâche à ne pas chercher elles-mêmes les ressources Web, les apprenantes ont très peu exploité la documentation mise à leur disposition dans la rédaction de leur texte. Ainsi, que ce soit dans le cadre d'une recherche libre ou d'une recherche encadrée, les apprenantes éprouvent les mêmes difficultés à récupérer l'essentiel de l'information Web et en faire un document compréhensible, c'est-à-dire à intégrer l'information dans leur texte.

CONCLUSION

Dans la présente recherche, les résultats relatifs aux stratégies de recherche, de notation et d'appropriation de l'information et à l'utilisation des outils en ligne d'aide à la rédaction mises en œuvre par les apprenants adultes de FL2 lorsqu'ils rédigent à partir de ressources Web ont été présentés. Ils indiquent que les apprenantes consultent très peu de ressources Web et en exploitent encore très peu dans la rédaction de leur document, et ce indépendamment de la modalité d'écriture. Pour intégrer les informations sources dans le document, elles recourent davantage à la réécriture et rarement au copier-coller sans indication de sources, donc au plagiat. Connue dans la littérature sous des appellations telles que « language re-use » (Flowerdew et Li, 2007), « patchwriting » (Haward, 1993), « textual plagiarism » (Pecorari, 2008), « textual appropriation » (Shi, 2006; 2010) et « textual borrowing » (Shi, 2004), la réécriture est considérée comme une utilisation inappropriée de textes sources par des scripteurs novices. Elle est distinguée du plagiat, qui est considéré comme infraction (Pecorari et Petric, 2015).

Les résultats de la présente recherche n'indiquent pas qu'il ait un intérêt à faire des cyberquêtes avec les apprenants. Il est possible de penser qu'une formation à l'exploitation de ressources Web permettrait à ces derniers de tirer avantage des cyberquêtes. Une des implications pédagogiques de cette recherche serait donc de former les apprenants à ce sujet, surtout en lien avec la rédaction des textes. À cet effet, des activités de sensibilisation peuvent être organisées en classe pour amener les étudiants à comparer leurs stratégies. Des directives pour la rédaction des textes à partir de ressources Web pourraient ainsi être établies avec les apprenants.

Cette recherche décrit les stratégies de rédaction des textes à partir de ressources Web utilisées par des apprenantes adultes de FL2 seulement. De plus, elles sont majoritairement de Chine (quatre apprenantes sur cinq). Il s'agit d'une limite à l'étude, qui circonscrit les résultats obtenus et prévient toute tentative de généralisation. Il serait donc intéressant de réaliser une étude incluant des apprenants de deux sexes et issus de différents pays.

Une autre limite de cette étude a trait à la cyberquête proposée aux apprenantes. La cyberquête telle que décrite dans le cadre théorique a toutes les qualités d'une situation d'apprentissage où l'apprenant est guidé et apprend à utiliser les ressources. Dans le cadre de la présente étude, la cyberquête proposée aux apprenantes est une version simplifiée de ce qui est présenté dans le cadre théorique. Elle se focalise principalement sur l'introduction à la tâche, la présentation de celle-ci et la présentation des ressources.

Dans le présent travail, seuls les enregistrements vidéo ont été examinés, où l'on voyait les apprenantes interagir avec le contenu Web. La qualité des textes rédigés par ces dernières n'a pas été abordée. Lors d'une autre recherche sur la rédaction en FL2 à partir de ressources Web, il serait intéressant de faire aussi une analyse du contenu des textes produits, en termes d'arguments et de leur justification par exemple. Une autre piste de la recherche future, en lien avec la précédente, serait de vérifier l'efficacité d'une formation à la recherche et l'exploitation des ressources Web sur la rédaction des textes. À cet effet, un devis de recherche incluant prétest, traitement et post-test appliqué à un même groupe d'apprenants ou à un groupe expérimental et à un groupe témoin peut être envisagé. Le prétest pourrait mesurer les stratégies de recherche et d'appropriation de l'information Web déployées par les apprenants et la qualité de leur texte. Le post-test porterait sur les mêmes variables après la formation.

Enfin, il serait intéressant dans une recherche future de poser un regard plus critique sur le type de texte que les apprenants doivent rédiger et son réel potentiel pour conduire à l'utilisation des ressources Web. Plus précisément, il serait intéressant de chercher à comparer différents types de textes (par exemple : textes informatifs, textes argumentatifs) afin de voir si certains sont plus adaptés que d'autres à l'utilisation de ressources Web.

APPENDICE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ

Titre du projet de recherche : Gestion du processus rédactionnel et qualité des textes rédigés par des apprenants adultes de français langue seconde dans un environnement numérique

But du projet de recherche et supervision

Par la présente, je sollicite votre participation à cette recherche qui vise à décrire les stratégies employées par les apprenants de FL2 pour réinvestir dans leur propre production écrite les informations retenues de la lecture de documents sources électroniques en FL2. Cette recherche est réalisée dans le cadre d'un mémoire à l'UQAM sous la direction de monsieur Simon Collin, M.Sc., Ph. D., professeur au département de didactique des langues de l'UQAM. Vous pouvez le joindre au (514) 987-3000 poste 2446 ou par courriel à l'adresse collin.simon@uqam.ca.

Nature de votre participation

Votre participation consiste à remplir un questionnaire en ligne et à écrire deux textes argumentatifs à l'ordinateur à partir des documents Web que vous avez consultés. Ces textes seront rédigés dans le cadre de deux activités d'écriture, et ce à une semaine d'intervalle. Chaque texte sera rédigé en 3 h maximum.

Pendant ces deux activités, vous travaillerez sur des ordinateurs portables équipés de caméras Web, et votre comportement de navigation ainsi que vos actions à l'écran seront enregistrés. Pour la rédaction de vos textes, vous pourrez utiliser les outils d'aide à la rédaction disponibles en ligne que vous jugerez utile. Vous enregistrerez vos textes finaux sur le bureau de votre ordinateur. Vos textes seront évalués par le chercheur, mais aucune note ne leur sera attribuée.

Avantages et inconvénients liés à votre participation

En participant à ce projet, vous vous donnez une occasion supplémentaire de développer votre compétence à écrire des textes argumentatifs et contribuerez à l'avancement des connaissances au sujet de la recherche d'information en langue seconde et de son réinvestissement dans une production écrite. Vous recevrez aussi une copie corrigée de vos textes, pour évaluation formative.

La recherche est considérée comme étant exempte de risques. Toutefois, si vous éprouvez un inconfort quelconque durant l'expérimentation, l'activité en cours sera interrompue, et une discussion sera engagée avec vous afin de comprendre ce qui est à l'origine de l'inconfort. Si vous éprouvez des difficultés liées à l'usage des TIC, le chercheur vous apportera de l'aide nécessaire.

Confidentialité et gestion des données

Les données recueillies seront traitées de manière confidentielle. Aucun renseignement personnel vous concernant ne sera divulgué. Les séquences vidéo enregistrées sont transférées sur les serveurs de l'UQAM. L'analyse de ces enregistrements sera sauvegardée sur un support informatique protégé par un mot de passe. Les résultats de la recherche seront présentés sous forme globale et les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués. Toutes les données seront conservées en lieu

sûr, sous clé au laboratoire du superviseur du projet, et détruites à l'expiration de la période de conservation, soit 5 ans après les dernières publications.

Participation volontaire et droit de retrait

Vous êtes libre de participer à cette recherche. Vous pouvez vous retirer en tout temps, sans conséquence et sans préjudice. Les renseignements recueillis vous concernant seront alors détruits.

Compensation financière

Une compensation financière de vingt dollars (20 \$) vous sera versée à la fin de la rédaction du deuxième texte.

Questions et droits

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000, poste 3359 ou par courriel à : (cerpe3@uqam.ca).

Signatures

Je déclare avoir lu et compris les renseignements contenus dans le présent document et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que je suis satisfait des explications, précisions et réponses fournies par le chercheur quant à ma participation et que j'ai disposé d'un délai raisonnable pour réfléchir à ma décision de participer. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sans conséquence ou préjudice. Il suffit d'en aviser le chercheur. Le formulaire est signé en deux exemplaires et le chercheur en conserve une copie.

J'accepte : 1) de participer à deux activités d'écriture avec capture vidéo d'écran; 2) de remplir un questionnaire.

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom et coordonnées : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et inconvénients liés à ce projet et avoir fourni autant que je susse des explications, précisions et réponses aux questions posées.

Signature du chercheur : _____ Date : _____

Coordonnées du chercheur

Jacob Kamta
Département de didactique des langues
Faculté des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal
Local N-4745
Tél. : (514) 576-8428
Courriel : kamta.jacob@courrier.uqam.ca

Superviseur du projet

Simon Collin, M.Sc., Ph. D.
Département de didactique des langues
Faculté des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal
Tél. : (514) 987-3000, poste 2446
Courriel : collin.simon@uqam.ca

APPENDICE B

QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE

À PROPOS DE VOUS

1. Quel est votre prénom et nom?

2. Quel est votre sexe?

- Homme
- Femme

3. Quel âge avez-vous?

- 18 ans et moins
- Entre 19 et 25
- Entre 26 et 32
- Entre 33 et 40
- Entre 41 et 47
- 48 ans et plus

4. Depuis combien de temps habitez-vous au Québec?

- Moins de 1 an
- 1 an
- 2 ans
- 3 ans
- 4 ans
- Plus de 4 ans

5. De quel pays venez-vous?

6. Quelle(s) langue(s) parlez-vous à la maison? Cochez plusieurs cases si nécessaire.

Français

Anglais

Autre(s) langue(s) (précisez)

LES TECHNOLOGIES ET VOUS

7. À quelle fréquence utilisez-vous les technologies suivantes?

	Rarement ou ja- mais	plusieurs fois par an	plusieurs fois par mois	plusieurs fois par semaine	tous les jours
Ordinateur de bureau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ordinateur portable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Internet sur ordinateur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tablette	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Téléphone cellu- laire SANS INTER- NET	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Téléphone cellu- laire AVEC INTER- NET	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre(s) technologie(s)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Précisez

8. Si vous utilisez les technologies, vous les utilisez pour faire quoi? Cochez plusieurs cases si nécessaire

- Pour le plaisir ou pour se détendre (jouer à des jeux en ligne par exemple)
- Pour communiquer (messagerie instantanée, réseaux sociaux par exemple)
- Pour faire des devoirs scolaires (utiliser WORD pour rédiger des textes par exemple)
- Autre (précisez)

9. Dans le cours de rédaction argumentative, avez-vous rédigé un texte SUR ORDINATEUR

	Jamais	1 à 2 fois	3 à 5 fois	Plus de 5 fois	Je ne sais pas
En salle de classe ou au laboratoire informatique?	<input type="checkbox"/>				
Comme devoir à la maison?	<input type="checkbox"/>				

10. Quand vous naviguez sur Internet pour rechercher de l'information, vous trouvez vos compétences :

- Très insuffisantes
- Insuffisantes
- Moyennes
- Bonnes
- Très bonnes

11. Quand vous rédigez un texte,

	Jamais	Rarement	Parfois	La plupart du temps	Toujours
préparez-vous un plan ou un brouillon?	<input type="checkbox"/>				
utilisez-vous un dictionnaire, un conjugueur, une grammaire ou tout autre outil d'aide à la rédaction?	<input type="checkbox"/>				
révisiez-vous votre texte à la fin de la rédaction?	<input type="checkbox"/>				

APPENDICE C

EXTRAIT DU SITE WEB PROPOSÉ POUR LA CYBERQUÊTE
(<http://euthanasiepouroucontre.weebly.com/>)

L'euthanasie, pour ou contre?

ACCUEIL

MISE EN SITUATION

VOTRE TÂCHE

DÉMARCHE À SUIVRE

RESSOURCES PÉDAGOGIQUES

Voici ci-dessous quelques textes qui exposent différents points de vue au sujet de l'euthanasie. Inspirez-vous en pour rédiger un texte argumentatif de 300 mots défendant votre point de vue.

Sites Web sur l'euthanasie

1. Textes en faveur de l'euthanasie

- L'euthanasie n'est pas un meurtre
- Les arguments pour l'euthanasie
- Six raisons de légiférer l'euthanasie
- Pourquoi pour l'euthanasie

2. Textes contre l'euthanasie

- L'euthanasie n'est pas une solution humaine
- Le combat contre l'euthanasie est un combat contre le suicide
- L'euthanasie au Québec: attention à ce que vous souhaitez!
- D'autres arguments contre l'euthanasie
- Laissez-les vivre

3. Diverses opinions sur l'euthanasie

- L'euthanasie et le suicide assisté : pourquoi pas?
- Pour ou contre l'euthanasie?

RÉFÉRENCES

- Abbit, J. et Ophus, J. (2008). What we know about the Impacts of WebQuests: A review of research. *AACE Journal*, 16(4), 441-456.
- Allaire, S., Thériault, P. et Lalancette, E. (2011). Synthèse critique des connaissances sur l'écriture électronique à l'aide du blogue au primaire et au secondaire. *La Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 37(1), 1-32.
- Allington, R. L. (2010). Writing difficulties. Dans A.-M. McGill-Franzen et R. L. Allington(dir.), *Handbook or Reading disability research* (p.232-241). New York : Routledge.
- Almasri, M. M., Alfadda, H. et Alshumaimeri, Y. A. (2011). A preliminary study of the Effet of WebQuests on the writing performance of Saudi female EFL elementary school students. *Jaltcall journal*, 7(3), 373-390.
- Alshumaimeri, Y. A. et Bamanger, E. M. (2013). The Effects of WebQuest Writing instruction on The Writing Performance of Saudi Male EFL Learners. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 83, 960-968.
- Alvino, C. (2004). Des missions virtuelles pour apprendre. *Polifonia*, 7, 9-18. Repéré le 10 septembre 2013 à http://ww3.fl.ul.pt/unil/pol7/pol7_txt1.pdf.
- Anis, J. (1998). Texte et ordinateur : l'écriture réinventée? Bruxelles : De Boeck.
- Armand, F. (2011). « L'enseignement de l'écriture en langue seconde » Synthèse de connaissances soumise au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Université de Montréal. Repéré le 20 novembre 2012 à <http://www.ceetum.umontre...riture-langue-seconde.pdf>.
- Barbier, M.-L. (2006). Coût attentionnel de l'exploration d'un site Web en langue seconde. Dans A. Piolat (sous la direction de), Lire, écrire, communiquer et apprendre avec Internet (p. 151-172). Marseille : Solal Éditeurs
- Barbier, M.-L. (2003). Écrire en L2 : bilan et perspective des recherches. *Arob@se*, 1-2, 6-21.
- Barbier, M.L. et Jullien, N. (2009). On line tools for investigating writing strategies in L2. *German as a Foreign Language* (special issue on Writing as a cognitive tool. Research across disciplines), 2(3), 23-40
- Barbier, M.-L., Faraco, M., Piolat, A., Roussey, J.-Y. et Tsu Kida, T. (2003). Comparaison de la prise de notes d'étudiants japonais et espagnol dans leur langue native et en français L2, *Arobase*, 1 et 2, 180-203.
- Barks, D. et Watts, P. (2001). Textual borrowing strategies for graduate-level ESL writers. In D. Belcher et A. Hirvela (dir.), *Linking literacies : Perspectives on L2 read-*

- ing-writing connections (pp. 246-267). Ann Arbor, MI : University of Michigan Press.
- Bernet, E. et Karsenti, T. (2013). Modes d'intégration et usages des TIC au troisième cycle du primaire : une étude multicas. *Éducation et francophonie*, 41(1), 45-69.
- Billette, A. (2005). Les immigrants russophones à Montréal, une ou plusieurs communautés? Étude exploratoire. Mémoire. Québec, Université du Québec.
- Blain, S., Beauchamp, J., Essiembre, C. et Freiman, V. (2010). L'apprentissage de l'écriture avec l'accès direct à l'ordinateur portatif chez les élèves francophones de 7^e et 8^e année au Nouveau-Brunswick. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 5(2), 15-33.
- Boubée, N. et Tricot A. (2007). La formulation de requête, une pratique ordinaire des élèves du secondaire. Dans Actes du 6^e colloque international du chapitre français de l'ISKO — International Society for Knowledge Management (p. 135-151). Toulouse : 6^e colloque international de l'ISKO. http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/Boubee&Tricot_ISKO.pdf
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif* (édition revue et corrigée). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Catroux, M. (2005). Une activité sur Internet : la cyberquête. *Cahiers de l'APLIUT*, 24(3), 34-40.
- Catroux, M. (2004). La « cyberenquête », tâche significative vecteur de transfert des connaissances. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 23(1), 57-66.
- Catroux, M. (2003). La cyberenquête dans l'apprentissage de l'anglais à l'école primaire. Repéré 12 septembre 2014 à http://archive.iah.univ-le-mans.fr/EIAH2003/Pdf_annexes/Catroux.pdf
- Cavanagh, M. (2007). Profil scriptural d'élèves franco-albertains du primaire en de l'implantation d'intervention en écriture. *Canadian Journal of education*, 30(3), 691-724.
- Cavanagh, M. et Blain, S. (2009). Relever quatre défis de l'enseignement de l'écrit en milieu francophone minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 151-178.
- Chicha, M.-T. et Charest, E. (2008). L'intégration des immigrés sur le marché du travail à Montréal : politiques et enjeux. *Choix IRPP*, 14(2), 1-59.

- Chuo, T.-W, I. (2007). The Effects of the WebQuest Writing Instruction Program on EFL Learners' Writing Performance, Writing Apprehension, and Perception. *TESL-EJ*, 11(30), 1-27.
- Collin, S., Karsenti, T. et Dumouchel, G. (2012). Apport des TIC pour la compétence et la motivation à écrire des élèves du primaire en contexte de classe portable. Dans B. Wentzel et S. Boechat-Heer (dir.), *Génération connectée* (p. 109-124). Genève : Peter Lang.
- Dodge, B. (1995). Some thoughts about WebQuests. Repéré le 30 septembre 2013 à http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html.
- Dodge, B. (2001). Focus : Five Rules for Writing a Great WebQuest. *Learning & Leading with Technology*, 28(8), 6-9, 58.
- Dodge, B. (2002). WebQuest taskonomy: a taxonomy of tasks. Repéré le 10 octobre 2013 à <http://webquest.org/sdsu/taskonomy.html>.
- Dodge, B. (2007). Research about about WebQuests. Repéré le 20 septembre 2013 à <http://www.webquest.org/index-research.php>.
- Dumouchel, G. et Karsenti, T. (2013). Les compétences informationnelles relatives au Web des futurs enseignants québécois et leur préparation à les enseigner : résultats d'une enquête. *Association canadienne d'éducation de langue française*, 41(1), 7-29
- Favart, T. et Olive, T. (2005). Modèles et méthodes d'étude de la production écrite. *Psychologie Française*, 50(3), 273-285.
- Flowerdew, J. et Y. Li (2007). Language re-use among Chinese apprentice scientists writing for publication. *Applied Linguistics*, 28(3), 440-465.
- Fournier, H. (2007). Stratégies de recherche et de traitement de l'information dans les environnements informatiques et sentiment d'efficacité personnelle des futurs enseignants à l'égard de ces stratégies. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Trois-Rivières en association avec l'Université du Québec à Montréal, Canada.
- Fournier, H. et Loïsel, J. (2009). Les stratégies de recherche et de traitement de l'information des futurs enseignants dans des environnements informatiques. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 6(1), 18-29.
- Frankoff, M. (2013). Moteur de recherche = Information = Plagiat dans les travaux scolaires. Article de vulgarisation du Rapport PAREA, *Cégep Héritage College*, 5 p. Repéré le 7 octobre 2012 à <http://www.cdc.qc.ca/parea/article/788559-frankoff-habitude-recherche-information-plagiat-heritage-article-PAREA-2013.pdf>.
- Fraze, J. P. (2004). WebQuest design strategies: A case study measuring the effect of the jigsaw method on students' personal agency beliefs, engagement, and learn-

- ing. Thèse de doctorat, the University of San Diego and San Diego State University. Repéré le 14 septembre 2013 dans ProQuest Dissertations and Theses (766 037 471).
- Gerbault, J. (2010). TIC : Panorama des espaces d'interaction et de rétroaction pour l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(2), 37-52.
- Guichon, N. et Nwosu, J. (2006). La production de l'écrit dans un dispositif multimédia. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 25(3), 29-41.
- Graham, S. et Harris, K. (2011). Writing difficulties. Dans A.-M. McGill-Franzen et R.L. Allington, R.L. (dir.), *Handbook of Reading disability research* (p. 232-241). New York : Routledge.
- Graham, S. et Perin, D. (2007). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.
- Gregoire, P. (2012). L'impact de l'utilisation du traitement de texte sur la qualité de l'écriture d'élèves québécois du secondaire. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Montréal : Québec.
- Goldberg, A., Russell, M. et Cook, A. (2003). The effect of computers on student writing: A meta-analysis of studies from 1992 to 2002. *Journal of technology, Learning, and Assessment*, 2 (1).
- Halat, E. (2008). A good teaching technique : WebQuests. *Clearing House : A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(3), 109-112.
- Ham, S.-H. et Cha, Y.-K. (2009). Positioning education in the information society : The transnational diffusion of the information and communication technology Curriculum. *Comparative Education Review*, 54(4), 535-557.
- Howard, R. M. (1999). *Standing in the shadow of giants*. Stamford, CT: Ablex.
- Hughes, H. (2005) Actions and Reactions : Exploring International Students' Use of Online Information Resources. *Australian Academic & Research Libraries*, 36(4), 169-179.
- Jenkins, C., Corritore, C. et Wiedenbeck, S. (2003). Patterns of information seeking on the web: a qualitative study of domain expertise and web expertise. *IT & society*, 1(3), 64-89.
- Kahl, J. D.W. et Berg, C. A. (2006). Acid Thunder: Acid Rain and Ancient Mesoamerica. *The Social Studies*, 97(3), 134-136.
- Karsenti, T., Goyer, S., Villeneuve, S., Raby, C., Chouinard, R., David, R. et Williams, M. (2006). L'impact des technologies de la communication et de l'information (TIC) sur la réussite éducative des garçons à risque de milieux défavorisés. Montréal : Université de Montréal et de Sherbrooke.

- Karsenti, T., Dumouchel, G. et Komis, V. (2014). « Les compétences informationnelles des étudiants à l'heure du Web 2.0 : proposition d'un modèle pour baliser les formations » *Documentation et bibliothèques*, 60(1), 20-30.
- Kocuglu, Z. (2010). WebQuests in EFL reading/writing classroom. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2, 3525-3527.
- Kuhlthau, , C. C. (1993). *Seeking Meaning : A Process Approach to Library and Information Services*. Norwood : Ablex.
- Lacina, J. (2007). Inquiry-Based Learning and Technology: Designing and Exploring WebQuests. *Childhood Education*, 83(4), 251-252.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu méthode GPS et concept de soi*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Lefrançois, P. (2001). Le point sur les transferts dans l'écriture en langue seconde. *The Canadian Modern Language Review*, 58(2), 223-245.
- Lefrancois, P., Laurier, M. D. Lazure, R. et Claing, R. (2005). Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université. Rapport de recherche. Montréal : Université de Montréal. Repéré le 24 octobre 2013 à <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-PascaleLefrancois.pdf>.
- Lewin, K. et Stuart, J. (2003). Synthesis Report: Researching teacher education: New perspectives on Practice, performance and policy. Multi-site teacher education research project (MUSTER). Repéré le 25 janvier 2014 à <http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/12882/1/er03049a.pdf>.
- Lozingue-Ben Gayed, L. et Rivens Mompean, A. (2009). L'impact d'une cyberquête sur la motivation d'apprenants en anglais de spécialité. *Revue de linguistique et de didactique de langues*, 40, 89-104.
- Luzón, M. J. (2007). Enhancing Webquest for Effective ESP Learning. *CORELL: Computer Resources for Language Learning*, 1, 1-13.
- MacArthur, C-A. (2009). Reflections on research on writing and technology for struggling writers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(2), 93-103.
- Macedo-Rouet, C., Zampa, V. et Rouet, J-F. (2006). Jugement de qualité de documents Web : Rôle de l'expertise et de la tâche. Dans A. Piolat (sous la direction). Lire, écrire, communiquer et apprendre avec Internet (pp. 463-488). Solal Éditeurs : Marseille.
- March, T. (2003). The Learning Power of WebQuests. *Educational Leadership*, 61(4), 42-47.
- Mittermeyer, D. et Quirion, D. (2003). Étude sur les connaissances en recherche documentaire des étudiants entrant au 1er cycle dans les universités québécoises :

CREPUQ Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec.
Repéré le 1 mars 2014 à
<http://www.crepuq.qc.ca/documents/bibl/formation/etude.pdf>.

- Mueller, P. A., et Oppenheimer, D. M. (2014). The Pen Is Mightier Than the Keyboard: Advantages of Longhand Over Laptop Note Taking. *Psychological Science*, 25(6), 1159-1168.
- Murray, D. et McPherson, P. (2004). Using the Web to support language learning. Sydney, Australia: National Centre for English Language Teaching and Research. Repéré le 7 octobre 2013 à http://ameprc.mq.edu.au/docs/research_reports/twnt_series/Using_the_Web.pdf.
- Olive, T., Rouet, J.-F. et François, E.-M. (2006). Rédiger sur ordinateur une synthèse de documents en ligne : Effet du mode de fenêtrage des documents sources et du bloc-notes. Dans A. Piolat (sous la direction de), Lire, écrire, communiquer et apprendre avec Internet (p. 253-275). Marseille : Solal Éditeurs.
- Owston, R. D. et Wideman, H. (1997). Word processors and children's writing in a high-computer-access setting. *Journal of Research on Computing in Education*, 30(2), 202-220.
- Piolat, A., Olive, T. et Kellogg, R. T. (2005). Cognitive effort during note taking. *Applied Cognitive Psychology*, 19(3), 291-312.
- Owunwanne, D., Rustagi, N. et Dada, R. (2010). Students' Perceptions of Cheating and Plagiarism in Higher Institutions. *Journal of College Teaching and Learning*, 7(11), 59-68.
- Piolat, A. et Boch, F. (2004). Apprendre en notant et apprendre à noter. Dans E. Gentaz et P. Dessus (dir.), Comprendre les apprentissages. Psychologie cognitive et éducation (p. 133-152). Paris : Dunod.
- Pecorari, D. et Petrić, B. (2014). Plagiarism in second-language writing. *Language Teaching*, 47, 269-302.
- Piolat, A., Roussey, J.Y. et Barbier, M.-L. (2003). Mesure de l'effort cognitif : Pourquoi est-il opportun de comparer la prise de notes à la rédaction, l'apprentissage et la lecture de divers documents? *Arobases*, 1-2, 118-140.
- Priemer, B. et Ploog, M. (2007). The influence of text production on learning with the Internet. *British Journal of Educational Technology*, 38, 613-622.
- Québec, Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2015). Portrait statistique de l'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration et quelques composantes. Repéré le 4 janvier 2015 à <http://www.midi.gouv.qc.ca/fr/recherches-statistiques/stats-immigration-recente.html>

- Radia, P. et P. Stapleton (2008). Unconventional Internet genres and their impact on second language undergraduate students' writing process. *The Internet and Higher Education*, 11(1), 9–17.
- Ryberg, T. et Dirckinck-Holmfeld, L. (2008). Power Users and patchworking –An analytical approach to critical studies of young people's learning with digital media. *Educational Media International*, 45(3), 143-156.
- Salsovic, A. R. (2009). Designing a WebQuest. *Mathematics Teacher*, 102(9), 666-671.
- Segers, E. et Verhoeven, L. (2009). Learning in a sheltered Internet environment: The use of WebQuests. *Learning and Instruction*, 19, 423-432.
- Segev-Miller, R. (2007). Cognitive processes in discourse synthesis: The case of intertextual processing strategies. Dans G. Rijlaarsdam, M. Torrance, L. van Waes et D. Galbraith (dir.), *Writing and Cognition : Research and Applications (Studies in Writing*, 20, p.231–250). Amsterdam : Elsevier.
- Shi, L. [2006]. Cultural backgrounds and textual appropriation. *Language Awareness*, 15[4], 264–282.
- Shi, L. [2010]. Textual appropriation and citing behaviours of university undergraduates. *Applied Linguistics*, 31(1), 1–24.
- Stapleton, P. [2005]. Evaluating Web-sources : Internet literacy and L2 academic writing. *ELT Journal Volume*, 59(2), 135-143.
- Stapleton, P. [2010]. Writing in an electronic age: A case study of L2 composing Processes. *Journal of English for Academic Purposes*, 9, 295-307.
- Sutherland-Smith, W. (2008). Plagiarism, the Internet and student writing: Improving academic integrity. New York : Routledge.
- Sutherland-Smith, W. (2005). The tangled Web: Internet plagiarism and international student's academic writing. *Journal of Asian Pacific Communication*, 15(1), 15-29.
- St-Laurent, N. et El-Geledi, S. (2011). L'intégration linguistique et professionnelle des immigrants non francophones à Montréal. Québec : Conseil supérieur de la langue française. Repéré le 15 octobre 2013 à <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf315/f315.pdf>.
- Snyder, I. (1993). The impact of the computers on students' Writing: A Comparative Study of the Effects of Pens and Word Processors on Writing Context, Process and Product. *Australian Journal of Education*, 37(1), 5-25.
- Van der maren, J.-M. (1995). Méthodes de recherche pour l'éducation. Montréal, Canada : Les Presses de l'Université de Montréal.

- Yongyan, L. (2012). Undergraduate students searching and reading Web sources for writing, *Educational Media International*, 49(3), 201-215.
- Yongyan, L. et Casanave, P. C. (2012). Two first-year students' strategies for writing from sources: Patchwriting or plagiarism? *Journal of Second Language Writing*, 21, 165-180.
- Zhou, Q., Ma, L., Huang, N., Liang, Q., Yue, H. et Peng, T. (2012). Integrating WebQuest into Chemistry Classroom Teaching to Promote Students' Critical Thinking. *Creative Education*, 3(3), 369-374.