

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'UTILISATION DE LA LANGUE MATERNELLE ET
SON EFFET SUR LA QUALITÉ DES TEXTES ÉCRITS PAR DES
APPRENANTS RUSSOPHONES LORS D'UNE TÂCHE D'ÉCRITURE
COLLABORATIVE EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE

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

PAR
ALENA KASTSIUKEVICH

NOVEMBRE 2018

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.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier ma directrice, Madame Véronique Fortier, pour ses conseils, sa patience, sa compréhension et pour m'avoir guidée tout ce temps.

Je souhaite aussi remercier mes lectrices, Mesdames Gladys Jean et Caroline Payant, professeures au département de didactique des langues, qui ont consacré du temps pour lire mon travail et formuler leurs précieux commentaires qui m'ont permis d'améliorer mon travail.

Je remercie aussi la directrice d'une école de langues qui m'a permis de mener mon étude dans son école. Je veux également remercier les étudiants qui ont accepté de participer à mon étude.

Pour terminer, je tiens à remercier ma famille, surtout ma mère Nina ainsi que mes enfants, Mikhail et Rouslana, pour leur patience et leur compréhension. Je remercie aussi mes amis, spécialement Adil, de m'avoir soutenue tout au long de mon projet et d'avoir toujours cru en moi.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
RÉSUMÉ.....	vii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I Problématique.....	3
1.1 Problématique	3
1.2 Objectif et questions de recherche	7
CHAPITRE II Cadre théorique	9
2.1 Les modèles de production écrite.....	9
2.2 La production écrite en L2	14
2.2.1 Modèle de production écrite en L2	14
2.2.2 Différences des processus de production écrite lors de la tâche	15
2.3 Écriture collaborative en L2.....	17
2.3.1 La notion d'écriture collaborative.....	18
2.3.2 Les assises théoriques de l'écriture collaborative	18
2.3.3 Les effets de l'écriture collaborative sur la qualité des textes	20
2.4 Utilisation de la L1 lors de la production écrite en L2.....	23
CHAPITRE III Méthodologie.....	27
3.1 Devis expérimental.....	27
3.2 Participants.....	28
3.3 Instruments de collecte des données	28
3.3.1 Test de vocabulaire	28
3.3.2 Tâche expérimentale	29
3.4 Traitement expérimental	30

3.5	Procédure de collecte des données	32
3.6	Codage et analyse des données	32
3.6.1	Codage et analyses des dialogues	32
3.6.2	Codage et analyse des textes.....	36
CHAPITRE IV Résultats		41
4.1	Les utilisations de la L1 par un groupe de locuteurs russes dans le processus d'écriture collaborative en français L2	41
4.2	L'effet de l'utilisation de L1 sur la qualité des textes écrits	47
4.3	Synthèse sur les questions de recherche.....	53
CHAPITRE V Discussion.....		56
5.1	Discussion des résultats en lien avec l'utilisation de la L1 lors la tâche d'écriture collaborative.....	56
5.2	Discussion des résultats en lien avec l'influence de l'utilisation de la L1 sur la qualité des textes écrits	60
5.3	Les implications pour la recherche et pour l'enseignement.....	62
5.4	Limites de notre recherche	63
CONCLUSION		65
ANNEXE A.....		68
ANNEXE B.....		69
ANNEXE C.....		70
RÉFÉRENCES.....		71

LISTE DES FIGURES

Figures	Pages
2.1 Modèle de production écrite de Hayes et Flower.....	10

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	Pages
3.1 Grille de contre-balancement	31
3.2 Codage des processus d'écriture durant une tâche collaborative avec l'utilisation de la L1.....	34
3.3 Catégories utilisées pour l'analyse de l'exactitude grammaticale des textes écrits.....	38
4.1 Utilisation de la L1 par des dyades lors d'une écriture collaborative.....	42
4.2 Nombre de mots de la L1 par catégorie	43
4.3 Résultats des utilisations de la L1 lors de la production écrite.....	45
4.4 Fluidité et complexité linguistique des textes écrits avec utilisation de la L1 et des textes écrits sans utilisation de la L1	48
4.5 Taux d'exactitude grammaticale par rapport le niveau de compétence des apprenants en français	50
4.6 Taux d'erreurs par catégorie par dyade.....	52

RÉSUMÉ

L'écriture est une activité très complexe, même en L1 (langue maternelle), et elle exige un grand nombre d'activités mentales (Schoonen et *al.*, 2003 ; Alamargot et Chanquoy, 2001). L'écriture est encore plus complexe et plus exigeante en L2 (langue seconde) (Schoonen et *al.*, 2003), et elle ne se déroule pas de la même façon qu'en L1 étant donné que certaines des compétences langagières et métacognitives sont moins développées qu'en L1 (Schoonen et *al.*, 2003).

Pour réaliser une tâche d'écriture en L2, il est possible que les apprenants utilisent certains outils dont l'un est l'utilisation de la L1. Selon Swain et Lapkin (2000), si les apprenants n'utilisent pas la L1, ils peuvent réaliser la tâche avec moins de succès ou la tâche « peut ne pas être accomplie du tout » (p. 268). Afin de mieux comprendre l'utilisation de la L1 lors de l'écriture dans une L2, la présente étude vise à identifier les utilisations de la L1 liées aux cinq catégories d'activités de composition d'un texte identifiées par Wang et Wen (2002) (l'examen d'une tâche, la génération d'idées, l'organisation des idées, la génération du texte et les activités contrôlant le processus) par un groupe de locuteurs russes apprenant le français en tant que langue seconde. Nous souhaitons également à déterminer les effets de l'utilisation de la L1 sur la qualité des textes écrits lors d'une tâche d'écriture collaborative, ainsi que vérifier si les utilisations de la L1 et la qualité des textes écrits diffèrent selon le niveau de compétence des apprenants en français.

L'étude a eu lieu dans une école de langues située à Montréal, et ce, auprès de 16 participants adultes russophones. Selon les résultats de l'échelle de vocabulaire en images Peabody (Dunn et *al.*, 1993), tous les participants ont été divisés en paires optimalement homogènes. Durant la tâche expérimentale, les paires d'apprenants ont écrit deux histoires sur deux séries de dessins. Pour l'écriture de la première histoire, la moitié des participants ont reçu la consigne d'utiliser uniquement en français, alors que la deuxième moitié des participants pouvait utiliser sa langue maternelle. Durant la rencontre suivante, nous avons échangé les consignes et les séries d'images pour les deux sous-groupes. Tous les dialogues des dyades ont été enregistrés et transcrits.

L'analyse des dialogues nous a permis de remarquer que les participants utilisent leur L1 le plus souvent lors de la génération des idées et lors de la génération du texte (la révision) bien que, pour la génération du texte, seuls les apprenants des niveaux faible et médiocre utilisent leur L1. De plus, nous avons constaté que le taux général

d'utilisation de la L1 dans notre étude est environ le même que celui observé dans les études de Swain et Lapkin (2000) ainsi que de Wang et Wen (2002).

Quant à la qualité des textes écrits, nous avons observé que les textes écrits avec l'utilisation de la L1 ainsi que les textes écrits sans utilisation de la L1 ne montrent pas de différence sur les plans de la fluidité et de la complexité linguistique. Pour l'exactitude grammaticale, les textes écrits avec l'utilisation de la L1 et les textes écrits sans utilisation de la L1 présentent aussi (à l'exception d'une dyade) presque le même taux d'erreurs. Aussi, les taux d'erreurs lexicales et en grammaire textuelle ne semblent pas présenter de différences par rapport au niveau de compétence des apprenants en français. Pour les catégories d'orthographe lexicale, grammaticale et de syntaxe, le taux d'erreurs des dyades du niveau moyen haut est moins élevé que le taux d'erreurs des dyades du niveau faible. Quant aux erreurs morphophonologiques, elles ne se présentent pas dans les textes des dyades du niveau moyen bas et du niveau moyen haut, tandis qu'elles existent dans les textes des dyades des niveaux faible et médiocre.

Étant donné que les résultats de notre étude ont montré qu'il n'y a pas d'effet négatif de l'utilisation de la L1 sur la qualité de textes lors d'une tâche d'écriture collaborative, cela pourrait inciter les enseignants à former des paires ou des groupes d'apprenants parlant la même langue maternelle et à accepter l'utilisation de la L1 dans ces groupes.

Mots-clés : écriture en L2, écriture collaborative, utilisation de la L1

INTRODUCTION

Nous avons été poussée à mener notre étude après avoir considéré la complexité de l'écriture en L2 (Swain et Lapkin, 2000 ; Schoonen et *al.*, 2003, etc.), l'étude de Wang et Wen (2002) sur l'utilisation de la L1 par les scripteurs et son influence sur la qualité des textes écrits, et l'étude de Storch (2005) sur l'influence du travail collaboratif sur la qualité des textes. La mise en relation de ces études nous a permis d'envisager ce mémoire qui pourrait informer les enseignants de langue de pratiques pouvant être mises en place dans l'enseignement de l'écriture en classe de L2. Ce mémoire vise donc l'étude de l'utilisation de la L1 lors d'une tâche d'écriture collaborative. Plus précisément, nous souhaitons analyser les utilisations de la L1 par les apprenants de différents niveaux lors de l'écriture collaborative, et déterminer si cette utilisation a des effets sur la qualité des textes écrits.

Le présent mémoire est divisé en cinq chapitres. Le premier chapitre (*Problématique*) présente la complexité de l'écriture en L1 et en L2, l'utilisation de la L1 ainsi que des tâches collaboratives en écriture en L2. Ce chapitre présente aussi l'objectif et les deux questions de recherche avec deux sous-questions.

Dans le deuxième chapitre (*Cadre théorique*), nous présentons des modèles théoriques de production écrite en L1 et en L2, ainsi que les différences entre la production écrite en L1 et en L2. Ce chapitre aborde aussi la notion d'écriture collaborative et ses assises théoriques. La dernière section de ce chapitre présente les études sur l'utilisation de la L1 lors de la production écrite en L2.

Le troisième chapitre (*Méthodologie*) livre les informations sur le devis expérimental, les participants et les instruments de collecte des données, leur codage et leur analyse. Le quatrième chapitre (*Résultats*) présente les résultats des analyses visant l'utilisation de la L1, la tendance de l'utilisation de la L1 selon le niveau de compétence des apprenants en français et l'effet de l'utilisation de la L1 sur la qualité des textes lors d'une tâche collaborative, le tout nous permettant ainsi de répondre à nos questions de recherche.

Le dernier chapitre (*Discussion*) propose une synthèse et les explications possibles des résultats sur l'utilisation de la L1 lors de différents processus d'écriture en L2, sur la tendance de l'utilisation de la L1 et sur la qualité de textes écrits avec l'utilisation de la L1 et sans utilisation de la L1.

Finalement, le chapitre de conclusion présente un bref rappel des objectifs, du déroulement et des résultats de notre étude.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 Problématique

L'écriture est une activité très complexe, même pour les locuteurs natifs (Schoonen *et al.*, 2003 ; Alamargot et Chanquoy, 2001), car elle exige la mise en œuvre de nombreux processus mentaux (détermination de la nature du texte, de ses objectifs et de sa fonction communicative ; précision des attentes et caractéristiques des futurs lecteurs, etc.). Le nombre d'activités mentales impliquées dans le processus est tellement élevé que « la compétence à écrire un texte se développe lentement chez les enfants et même elle devient approximative chez certains adultes » (Alamargot et Chanquoy, 2001, p. 3).

Plusieurs modèles ont été proposés pour l'étude des processus cognitifs mis en œuvre lors de la production d'un texte. Cependant, le modèle de Hayes et Flower (1980) est le modèle de base étant donné que plusieurs chercheurs (p. ex., Bereiter et Scardamalia, 1987 ; Kellogg, 1996) s'appuient sur ce modèle en décrivant le leurs. Selon le modèle proposé par Hayes et Flower (1980), la production écrite en langue maternelle (L1) comprend des processus de planification, de formulation et de révision. En ce qui concerne l'écriture dans une langue seconde (L2), Railey *et al.* (1992) supposent que les modèles cognitifs de la production écrite diffèrent entre les scripteurs en L1 et les scripteurs en L2. Concernant le processus de planification, lorsque les scripteurs forment leur représentation mentale des connaissances qui

seront utilisées durant l'écriture du texte, Lefrançois (2001) affirme que les scripteurs en L2 accordent moins d'attention aux activités de préécriture et de planification, et qu'ils ont plus de difficultés à trouver leurs idées. En ce qui concerne la mise en texte durant laquelle les scripteurs transfèrent leurs idées en langue écrite (Hayes et Flower, 1981), ce processus en L2 se déroule plus lentement et avec moins de mots, et se caractérise par des révisions fréquentes qui empêchent de générer de nouvelles idées (Lefrançois, 2001).

Railey *et al.* (1992) indiquent que les scripteurs en L2 éprouvent de la difficulté à produire un texte acceptable pour leurs enseignants et pour eux-mêmes, surtout lorsqu'ils sont de niveau faible. Lorsque les scripteurs en L2 font davantage attention à l'exactitude de l'écriture, cela influence négativement la qualité de leurs expressivité (Railey *et al.*, 1992). Relativement à la révision, ce processus exige trois opérations importantes : déterminer un problème, déterminer des changements nécessaires et effectuer les changements (Ahmadian *et al.*, 2016). Les changements peuvent apparaître sur le plan du discours ou sur le plan des mots et des phrases (Ahmadian *et al.*, 2016). Ahmadian *et al.* (2016) précisent que les scripteurs plus expérimentés en L2 révisent davantage le texte tandis que les scripteurs moins expérimentés révisent plutôt les mots et les phrases. Pour travailler efficacement avec les scripteurs en L2, il faut bien comprendre toutes ces différences et la nature de l'écriture en L2 (Silva, 1993).

Étant donné la complexité du processus d'écriture en L2, plusieurs chercheurs tentent de trouver des solutions pour améliorer l'enseignement de la production écrite en L2. L'une des solutions étudiées par plusieurs chercheurs est l'écriture collaborative (Fernández Dobao, 2014 ; Mei Fung, 2010 ; Shehadeh, 2011 ; Storch, 2005 ; Swain, 2001), c'est-à-dire la coécriture d'un texte par deux ou plusieurs personnes (Storch, 2005). En effet, il semblerait que l'écriture collaborative favorise à la fois l'apprentissage de l'écriture, l'exécution de la tâche ainsi que la qualité des textes

écrits (Fernández Dobao, 2012). Aussi, plusieurs études (Gutierrez, 2008 ; Hanjani, 2016 ; Storch, 2005 ; Fernández Dobao, 2014 ; Swain, 2001) menées auprès de participants de différents âges et de différents niveaux en L2 démontrent que l'écriture collaborative peut stimuler l'apprentissage de la L2 (Hanjani, 2016) et améliorer la qualité d'écriture des scripteurs (Hanjani, 2016). Fernández Dobao (2012) affirme que l'écriture collaborative « donne la possibilité de collaborer pour trouver des solutions à des problèmes langagiers de scripteurs, pour coconstruire de nouvelles connaissances et pour produire des textes écrits linguistiquement plus exacts » (Fernández Dobao, 2012, p. 40). À cet effet, Storch (2005) montre que les textes écrits lors d'une tâche d'écriture collaborative diffèrent de ceux écrits individuellement selon différents critères pouvant être liés à la qualité d'un texte.

Pour comparer les textes écrits par des étudiants universitaires adultes de l'anglais langue seconde en dyades et individuellement, Storch (2005) les analyse en utilisant des mesures quantitatives comme la fluidité (le nombre de mots), la complexité linguistique (le choix de différentes structures grammaticales par les apprenants) et l'exactitude grammaticale (le nombre d'erreurs). Selon la mesure de fluidité, les textes écrits en paires et individuellement ne montrent pas de différences. Cependant, en ce qui concerne l'exactitude grammaticale et la complexité linguistique, Storch (2005) note que les textes écrits en collaboration contiennent moins d'erreurs et que les phrases sont plus complexes que dans les textes écrits individuellement. Une recherche subséquente de Wigglesworth et Storch (2009) montre aussi que l'écriture collaborative favorise la qualité des textes. Effectivement, les textes écrits en paires sont plus exacts sur le plan grammatical que les textes écrits individuellement. Ainsi, si l'écriture collaborative semble une façon intéressante de contribuer à la qualité des textes écrits par des apprenants de L2, il est également important de faire ressortir une caractéristique propre à l'écriture en L2, c'est-à-dire l'utilisation de la L1 durant le travail collaboratif menant à l'exécution de la tâche d'écriture. En effet, plusieurs recherches centrées sur la production écrite en L2 (Ramírez, 2012 ; Schoonen *et al.*,

2003 ; Wang et Wen, 2002) ont déterminé que les scripteurs en L2 utilisent leur L1 en planifiant la production écrite en L2, peu importe que l'écriture soit exécutée individuellement ou par plusieurs scripteurs.

La composition de textes en L2 étant une activité bilingue qui implique l'utilisation de plus d'une langue (Wang et Wen, 2002 ; voir aussi Barbier, 2003), l'utilisation de la L1 lors de l'écriture en L2 peut être utilisée « pour aider les apprenants à comprendre les instructions et le contenu, à faire attention aux formes et au vocabulaire, à organiser des textes » (Swain et Lapkin, 2000, p. 268). Selon ces auteures, l'utilisation de la L1 peut revêtir une grande importance liée à l'accomplissement de la tâche. En effet, Swain et Lapkin (2000) mentionnent que « sans l'utilisation de la L1, la tâche peut être accomplie avec moins de succès ou peut ne pas être accomplie du tout » (p. 268). Cook (2001) constate aussi que les apprenants peuvent mieux comprendre les consignes ou vérifier leur compréhension d'une tâche durant le travail en paires à l'aide de la L1. Cook (2001) ajoute que la L1 peut être considérée comme une ressource pédagogique.

Selon les études menées sur l'utilisation de la L1 pendant l'écriture en L2, les utilisations de la L1 peuvent être classées de différentes façons. Dans l'étude de Wang et Wen (2002), les utilisations de la L1 sont étudiées en lien avec les processus d'écriture qui se rapportent à ce que les scripteurs font au moment particulier du processus de composition (p. 231). Les chercheurs ont mené leur étude auprès de 16 étudiants universitaires lors de deux différentes tâches d'écriture (rédaction d'une histoire et rédaction d'un texte argumentatif) faites individuellement, et les chercheurs ont déterminé que la L1 est davantage utilisée pendant les activités contrôlant le processus et pendant les activités de génération et d'organisation des idées que pendant les activités de génération du texte où les apprenants utilisent moins leur L1 (Wang et Wen, 2002).

Par ailleurs, les utilisations de la L1 ont aussi été étudiées par d'autres chercheurs qui offrent une perspective complémentaire (par exemple Swain et Lapkin, 2000 ; Storch et Wigglesworth, 2003 ; Storch et Aldosari, 2010 ; Ramirez, 2012 ; Liao, 2005). Selon les études de Swain et Lapkin (2000), Storch et Wigglesworth (2003), ainsi que Storch et Aldosari (2010), la L1 est utilisée pour l'administration de la tâche et pour les réflexions sur la grammaire et le vocabulaire. Les études de Swain et Lapkin (2000), de Liao (2005), de Storch et Aldosari (2010), ainsi que de Ramirez (2012) montrent que la L1 est utilisée pour la génération et l'organisation des idées.

Certains auteurs (Storch et Aldosari, 2010 ; Storch et Wigglesworth, 2003) montrent aussi que la L1 sert d'outil à analyser la langue et à la travailler plus efficacement. Également, Swain et Lapkin (2000) considèrent que la L1 est utilisée pour favoriser les interactions interpersonnelles. Selon Ramirez (2012), l'utilisation de la L1 pendant le processus d'écriture en L2 favoriserait l'écriture du texte et aiderait également les apprenants au moment de rédiger sous certaines contraintes d'environnement (temps, instructions, etc.).

1.2 Objectif et questions de recherche

Bien qu'il existe certaines recherches sur l'utilisation de la L1 pendant la production écrite en L2 ainsi que sur l'utilisation de la L1 lors des tâches d'écriture collaborative, la présente étude vise à la fois à identifier les utilisations de la L1 lors d'une tâche collaborative et à déterminer les effets de l'utilisation de la L1 sur la qualité des textes écrits ainsi qu'à vérifier si les utilisations de la L1 et la qualité des textes écrits dépendent des niveaux des apprenants.

Plus précisément, nous tenterons de répondre aux deux questions suivantes, chacune assortie de la même sous-question :

1. Quelles sont les utilisations de la L1 par un groupe de locuteurs russes dans le processus d'écriture collaborative en français L2 ?
 - Est-ce que les utilisations de la L1 diffèrent selon le niveau de compétence des apprenants en français ?
2. Quel est l'effet de l'utilisation de L1 sur la qualité (fluidité, complexité linguistique et précision grammaticale) des textes écrits lors d'une tâche d'écriture collaborative en français L2 ?
 - Est-ce que la qualité des textes écrits diffère selon le niveau de compétence des apprenants en français ?

En ce qui concerne la pertinence sociale, les réponses aux questions de notre recherche permettront aux enseignants de déterminer s'ils peuvent accepter l'utilisation de la L1 dans leurs groupes lors de tâches d'écriture collaborative. En ce qui concerne la pertinence scientifique, la comparaison des résultats de notre étude avec les résultats des études de Swain et Lapkin (2000) et de Wang et Wen (2002) nous permettra de voir si le taux d'utilisation de la L1 est semblable malgré quelques éléments méthodologiques qui diffèrent (p.ex., le type de tâche). Ainsi, l'analyse des textes écrits avec l'utilisation de la L1 et sans utilisation de la L1 nous permettra de voir si les apprenants peuvent profiter de l'utilisation de leur langue maternelle (L1) lors de tâches d'écriture collaborative et si l'utilisation de la L1 et la qualité des textes diffèrent selon le niveau de compétence des apprenants en français.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous présenterons d'abord quelques modèles théoriques expliquant la production écrite qui permettront de comprendre toute la complexité du processus d'écriture (2.1). Nous aborderons également les enjeux de la production écrite en L2 en nous penchant notamment sur les différences entre la production écrite en L1 et celle écrite en L2 (2.2). Nous nous pencherons ensuite sur l'écriture collaborative (2.3), et nous clorons ce chapitre en étudiant l'utilisation de la L1 lors de la production écrite en L2 (2.4).

2.1 Les modèles de production écrite

Plusieurs modèles de production écrite existent (Hayes et Flower, 1980 ; Hayes, 1996 ; Kellogg, 1996 ; etc.). Le modèle le plus courant de la production écrite est celui de Hayes et Flower (1980), et bien qu'il ait été modifié par plusieurs auteurs, il demeure le modèle de base et le point de départ pour plusieurs autres modèles de production écrite. Ce modèle formalise la production écrite et présente trois composantes : l'environnement de la tâche (*task environment*), la mémoire à long terme (*writer's long-term memory*), et les processus rédactionnels (*writing processes*) (voir Figure 2).

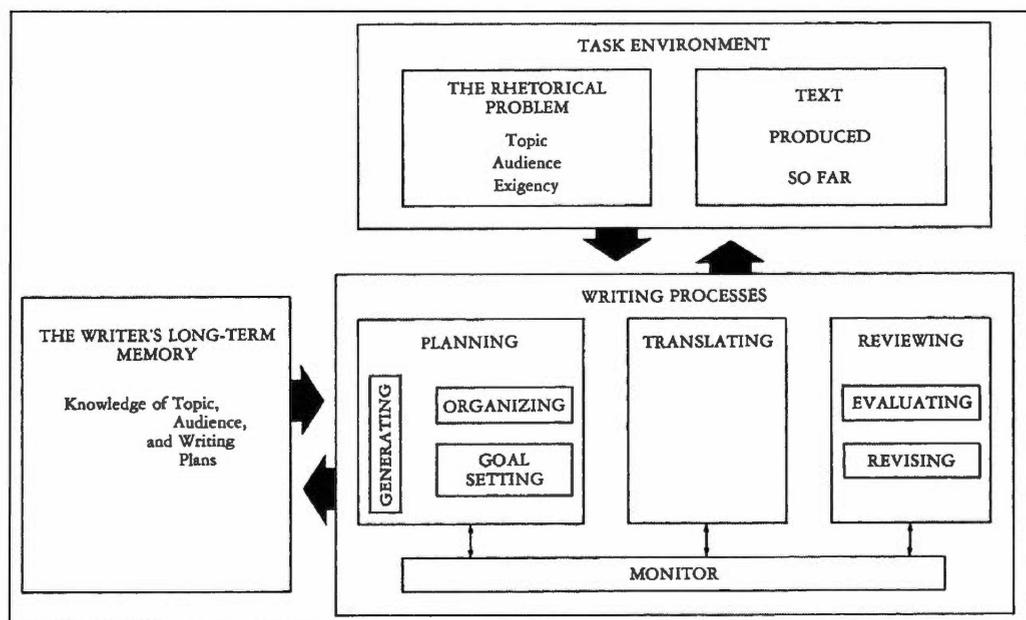


Figure 2.1 – Modèle de production écrite de Hayes et Flower (1980 ; tiré de Hayes et Flower, 1980, p. 11)

Hayes et Flower (1980) indiquent que le processus de production écrite est composé de trois éléments. Le premier élément (l'environnement de la tâche) présente les contraintes que le scripteur rencontre. Avant l'entrée dans la tâche d'écriture, le sujet du texte définit les contraintes auxquelles le scripteur devra répondre. De plus, le thème détermine le choix du vocabulaire utilisé par les apprenants étant donné que les mots choisis dans une phrase créent des besoins rédactionnels qui sont autant de contraintes pour le choix d'autres mots (Favart et Olive, 2005 ; Hayes et Flower, 1980). Le deuxième élément (la mémoire à long terme) inclut toutes les connaissances du scripteur sur le sujet et sur le destinataire aussi bien que sur le plan de son futur texte (Hayes et Flower, 1980).

La troisième partie du modèle présente trois processus de production écrite (planification, transformation et révision). Selon le modèle de Hayes et Flower (1980), la planification (*planning*) est un processus durant lequel le scripteur crée des

idées et des images qui seront utilisées pendant le processus d'écriture. La formulation (*translating*) présente le processus de réalisation des idées par le biais d'une langue visible. C'est ici que, parmi plusieurs moyens, la personne choisit ceux par lesquels elle présentera la réalisation de son texte, dont la réussite dépend des connaissances du scripteur des règles de la langue écrite (Hayes et Flower, 1980). Enfin, le dernier processus du modèle de Hayes et Flower (1980) est la révision (*reviewing*), durant laquelle la personne relit ce qu'elle a écrit. La révision apparaît non seulement après la réalisation d'un texte, mais aussi durant les autres processus, et elle peut pousser le scripteur de nouveau vers la planification et la formulation.

En décrivant les processus d'écriture, Flower et Hayes (1981) considèrent la possibilité que les stratégies de composition différencieraient entre bons et faibles scripteurs. En effet, durant la planification, les experts utilisent des conventions textuelles, des structures de genre et d'autres schémas de discours pour donner forme à leur planification, tandis que pour les scripteurs de niveau faible, ces structures textuelles deviennent problématiques (Hayes et Flower, 1986). L'élaboration des objectifs ainsi que la création de connexions plus nombreuses entre les objectifs démarquent aussi les scripteurs experts des novices (Hayes et Flower, 1986).

Durant le processus de formulation, les experts produisent un texte plus long (Hayes et Flower, 1986), et ils prêtent moins attention à l'orthographe et à la grammaire. Les connaissances sur la construction des phrases surgissent automatiquement dans l'esprit des experts, tandis que les scripteurs novices doivent se concentrer sur les règles de la langue écrite (Flower et Hayes, 1981). Flower et Hayes (1981) considèrent que cela interfère dans le processus plus global de la planification : les novices peuvent ignorer soit les règles, soit les objectifs de la planification, ce qui provoque des erreurs ou une faible planification, ainsi que de la frustration (Flower et Hayes, 1981). En d'autres termes, écrire un mot correctement ou terminer une phrase devient un objectif pour les scripteurs novices (Flower et Hayes, 1981).

Hayes et Flower (1986) décrivent aussi les différences entre les scripteurs experts et les novices durant le processus de révision. Parmi les différences, l'une réside dans le fait que les experts passent plus de temps à la révision et la font non seulement à la fin d'une tâche, mais aussi sous la forme d'un processus constant durant toute la composition (Flower et Hayes, 1981 ; Sommers, 1980). Sommers (1980) remarque que les scripteurs experts révisent leurs textes à tous les niveaux en se souvenant de leurs objectifs et en imaginant un lecteur lisant le texte, tandis que les novices se concentrent généralement sur le vocabulaire et la reformulation.

Plus tard, d'autres modèles de production écrite apparaissent (par exemple Kellogg, 1996 ; Hayes, 1996). Dans leurs modèles d'écriture, Kellogg (1996) et Hayes (1996) se basent aussi sur la lecture de textes, ce qui n'est pas reflété dans le modèle de Hayes et Flower (1980). Cependant, les modèles de Kellogg (1996) et de Hayes (1996) s'appuient sur les processus décrits dans le modèle de Hayes et Flower (1980).

Le nouveau modèle de Hayes (1996) possède deux grandes composantes : l'individu et l'environnement de la tâche qui est divisée en composante sociale et en composante physique. Le modèle s'appuie sur le rôle important de la mémoire de travail durant la production écrite, sur l'apparition de la dimension visuelle et spatiale, de la motivation et de la réorganisation des processus cognitifs avec plus d'attention à la fonction de l'interprétation du texte durant la production écrite. Dans la composante « individu », l'auteur ajoute le bloc de la motivation qui inclut les objectifs immédiats, les prédispositions à long terme, les croyances et les attitudes, et l'évaluation des méthodes menant à la réalisation des objectifs. Aussi, Hayes (1996) décrit les processus d'interprétation du texte, de réflexion et de production du texte comme faisant partie de la composante « individu ». En ce qui concerne l'interprétation du texte, d'après le modèle, c'est « la fonction qui crée les représentations internes des inputs linguistiques et graphiques » (p.13). Les processus

cognitifs qui réalisent cette fonction sont la lecture, l'écoute et l'examen des graphiques. Pour la réflexion, c'est l'activité qui produit des représentations internes à la base des représentations internes déjà existantes. La réflexion inclut la résolution d'un problème, la prise de décision et l'inférence. Le troisième processus est la production du texte que Hayes (1996) décrit comme « une activité qui prend des représentations internes et produit un output écrit, oral ou graphique » (p. 13).

De son côté, Kellogg (1996) propose un autre modèle de production écrite, lequel compte trois composantes : la formulation, l'exécution et le *monitoring*. Chacune des composantes est représentée par deux processus. La première composante (formulation) est représentée par les processus de planification et de conversion (*translating*) (Kellogg, 1996). Selon Kellogg (1996), le processus de planification permet de fixer des objectifs, de trouver et d'organiser l'information nécessaire pour réaliser les objectifs. Le processus de conversion (*translating*) donne la possibilité de transformer des idées en structures linguistiques. Les processus d'élaboration motrice et de réalisation d'un message font partie de l'exécution, lesquels sont responsables de la représentation graphique du message. La dernière composante (*monitoring*) inclut le processus de lecture et de relecture, ainsi que le processus d'édition. Le processus de lecture et de relecture permet de relire et de vérifier un message déjà transcrit tandis que le processus d'édition sert à comparer les intentions et l'*output*. Intégré dans le système de mémoire à long terme, chacun de ces processus est décrit.

Les modèles de la production écrite montrent que l'écriture est une activité très complexe et qu'elle inclut plusieurs composantes. Cependant, étant donné que l'écriture en L2 est une activité encore plus complexe, plusieurs chercheurs essayent de décrire les modèles de production écrite en L2.

2.2 La production écrite en L2

2.2.1 Modèle de production écrite en L2

Selon Barbier (2003), durant longtemps, les recherches sur l'écriture en L2 se basaient sur le modèle de Hayes et Flower (1980). Cependant, certaines recherches (comme celles menées par Silva, 1992, et par Wang et Wen, 2002) ont montré que la production écrite en L2 diffère de celle en L1 au niveau des processus de la production écrite du texte ainsi qu'au niveau des textes écrits. Quant aux processus de production écrite en L2, Wang et Wen (2002) ont étudié la composition des textes en L2 auprès de 16 étudiants universitaires en Chine en utilisant les protocoles verbaux et ont offert une vision alternative du modèle d'écriture en L2 en identifiant cinq catégories du processus d'exécution d'une tâche en écriture : l'examen d'une tâche, la génération des idées, l'organisation des idées, la génération du texte et les activités contrôlant le processus.

Contrairement au modèle de Hayes et Flower (1980), Wang et Wen (2002) considèrent que le processus d'écriture commence par les activités d'examen d'une tâche, qui s'opèrent avant l'écriture lorsque les scripteurs en L2 lisent les instructions et les analysent pour bien les comprendre. Cependant, les activités entourant l'examen d'une tâche peuvent aussi s'effectuer durant la tâche. Les activités de génération et d'organisation des idées se déroulent durant la planification initiale ou tout au long de la production écrite tandis que dans le modèle de Hayes et Flower (1980), la génération et l'organisation des idées font partie du processus de planification. Les activités de génération du texte (qui incluent la production du texte et sa révision) suivent les activités de génération et d'organisation des idées ou viennent après les activités d'examen d'une tâche (Wang et Wen, 2002). En ce qui concerne le modèle de Hayes et Flower (1980), il prévoit que l'évaluation et la révision font partie du processus de révision. Pour les activités contrôlant les

processus, Wang et Wen (2002) considèrent qu'elles se rencontrent tout au long de l'exécution de la tâche d'écriture et prévoient le contrôle du temps, des mots, etc., tandis que le modèle de Hayes et Flower (1980) ne les prévoit pas.

Dans ce qui précède, nous avons fait ressortir certaines différences touchant les modèles théoriques d'écriture en L1 et en L2. Dans la section 2.2.2, nous présentons des différences observées lors de la production écrite en L1 et en L2.

2.2.2 Différences des processus de production écrite lors de la tâche

Différents auteurs discutent de la façon dont est mis en œuvre le processus d'écriture en L2 et font ressortir les difficultés associées à cette tâche. Bien que les mêmes trois processus (planification, formulation et révision) soient en jeu, plusieurs chercheurs (par exemple, Murphy et Roca de Larios, 2010 ; Roca de Larios et *al.*, 2001 ; Silva, 1992) considèrent que l'activité est beaucoup plus complexe et plus exigeante que l'écriture en L1 (Schoonen *et al.*, 2003) et qu'elle ne se déroule pas exactement de la même façon lorsque la production écrite se déroule dans une L2, et ce, parce que certaines des compétences langagières et métacognitives sont moins développées qu'en L1 (Schoonen *et al.*, 2003).

Parmi les différences et les difficultés observées, Lefrancois (2001) précise que lors du processus de planification, les scripteurs en L2 prêtent moins attention aux activités de préécriture et de planification, et ils éprouvent plus de difficultés à trouver des idées (plus souvent abstraites). Selon Silva (1992), la planification d'un texte chez les scripteurs en L2 (laquelle planification correspond aux activités de génération et d'organisation des idées dans le modèle de Wang et Wen, 2002) exige plus d'efforts, mais ce processus demeure moins développé et moins utile qu'en L1. Pour sa part, Barbier (2003) considère aussi que le processus de planification des

scripteurs en L2 n'est pas « une stratégie systématiquement développée » et que « les contraintes imposées en langue cible conduisent les rédacteurs à prendre conscience de leur capacité moindre à contrôler leur expression en L2 et à réduire par conséquent [le nombre] des idées » (p. 12).

En ce qui concerne le processus de formulation, Alamargot et Chanquoy (2001) le considèrent comme étant le plus difficile à être décrit en raison de la complexité de ses fonctions, de son architecture et de son déroulement (Alamargot et Chanquoy, 2001, p. 96). Selon Barbier (2003), durant la mise en texte, les pauses plus longues et les interruptions irrégulières causées par les préoccupations linguistiques contraignent les capacités des scripteurs en L2 à conceptualiser les textes de plus haut niveau. Lefrançois (2001) caractérise le processus de formulation en général comme étant plus laborieux et moins productif pour les scripteurs en L2 comparativement aux scripteurs en L1. C'est durant ce processus que les scripteurs doivent transformer le matériel de la mémoire à long terme en phrases écrites et acceptables pour une langue (Hayes et Flower, 1980, p. 15). Selon Alamargot et Chanquoy (2001), l'un des problèmes du processus de formulation est de déterminer le contenu de propositions qui permettront d'organiser les idées de façon cohérente et de déterminer des formes linguistiques qui permettront de formuler ce contenu propositionnel.

Quant à la révision, ce processus exige trois opérations importantes : déterminer un problème, déterminer des changements nécessaires et effectuer des changements (Ahmadian et *al.*, 2016). Selon ces auteurs, les changements peuvent être apportés sur le plan du discours ou celui des mots et des phrases. Ahmadian et *al.* (2016) précisent que les scripteurs plus expérimentés en L2 révisent davantage au niveau du texte tandis que les scripteurs moins expérimentés révisent plutôt au niveau des mots et des phrases (Lefrançois, 2001 ; Ahmadian et *al.*, 2016). Selon Silva (1992), les scripteurs en L2 prêtent plus d'attention à la grammaire et au vocabulaire ; ils révisent plus, mais moins efficacement (Silva, 1992). Pour travailler efficacement avec les

scripteurs en L2, il faut bien comprendre toutes ces différences et la nature de l'écriture en L2 (Silva, 1993).

Selon l'étude de Wang et Wen (2002), « presque deux tiers de l'attention [sont] accordé[s] à la construction de phrases, moins d'un tiers à la génération des idées et très peu d'attention à l'organisation » (Wang et Wen, 2002, p. 239), ce qui montre que le processus de génération du texte chez les scripteurs en L2 présente une nature plus laborieuse et que les activités de génération du texte sont les plus difficiles parmi toutes les activités de composition du texte.

Quant à la qualité des textes écrits en L2, elle est toujours moins bonne que la qualité des textes rédigés en L1 (Barbier, 2003). Selon Barbier (2003), les textes écrits en L2 contiennent moins d'information, ils sont caractérisés par une syntaxe moins bonne, par un vocabulaire moins riche et par de nombreuses répétitions. En décrivant le vocabulaire des textes écrits en L2, Silva (1992) indique que les scripteurs en L2 utilisent moins le langage figuratif, et en raison de leur vocabulaire insuffisant, ils reconnaissent moins les nuances des mots et font plus d'erreurs (Silva, 1992). Étant donné toutes ces différences, Barbier (2003) indique que « l'acquisition d'habiletés rédactionnelles en L2 implique bien plus que l'appropriation d'un nouveau code graphique » (p. 18), c'est pourquoi il faut travailler encore plus sur les processus rédactionnels en L2 (Barbier, 2003).

2.3 Écriture collaborative en L2

L'une des façons de travailler l'écriture en L2 est l'écriture collaborative. Dans la présente section, nous aborderons la notion d'écriture collaborative (2.3.1), et nous étudierons les assises théoriques sur lesquelles l'écriture collaborative se base (2.3.2). Nous présenterons aussi les effets de l'écriture collaborative sur la qualité des textes (2.3.3).

2.3.1 La notion d'écriture collaborative

Storch (2013) définit l'écriture collaborative comme étant la coécriture d'un texte par deux ou plusieurs personnes. Storch considère que l'écriture peut être considérée comme étant collaborative s'il y a une interaction durant tous les processus de production écrite, si les interactions entraînent des négociations qui créent la compréhension commune et si le résultat de cette production écrite comporte un seul texte commun. Swain (2001) considère qu'une tâche d'écriture collaborative suppose le travail collectif des apprenants sur le sens et la formulation exacte, convenable et cohérente autant que possible dans leur langue seconde. Étant donné ces deux définitions, nous constatons que l'écriture collaborative impose un travail de discussion et d'interaction dont le résultat doit constituer un texte commun.

2.3.2 Les assises théoriques de l'écriture collaborative

Selon Storch (2013), l'écriture collaborative suppose une écriture et une interaction des apprenants divisés en paires, et elle se base sur certaines théories cognitives (comme l'hypothèse de l'interaction de Long et le « *pushed output* » de Swain) et socioculturelles (théorie de Vygotski), selon lesquelles l'apprenant accomplit des tâches en collaborant avec autrui. Pendant ce travail collaboratif, l'apprenant s'approprie progressivement les outils nécessaires pour les réutiliser plus tard de manière autonome (Mitchell et Myles, 2004). De plus, les chercheurs affirment que chaque individu a besoin d'« objets symboliques » pour établir une relation d'interaction ou de médiation avec le monde. Swain et al. (2011) considèrent que ces objets symboliques ainsi que des objets matériels créés par les hommes et culturellement fondés sont les moyens de médiation. Selon Guerrero Nieto (2007), la médiation consiste en l'utilisation d'objets symboliques, alors que Mitchell et Myles

(2004) considèrent que les apprenants doivent apprendre à utiliser ces objets symboliques, et que la seule façon d'y réussir, c'est d'interagir avec le monde. Également, Storch (2013) estime que l'interaction est le point essentiel du travail collaboratif.

L'interaction est l'un des moyens de médiation et celle-là est aussi mise en lumière par exemple par Long (1996) et Swain (1993). Selon Long (1996), les modifications apportées durant les interactions pour négocier le sens lors de ruptures de communication présentent l'*input* compréhensible et favorisent l'acquisition de la langue seconde. L'hypothèse de Long (1996) explique la place de l'interaction et de la négociation qui sont des points essentiels de l'écriture collaborative.

Selon l'hypothèse de Swain (1993), pour considérer que l'apprentissage de la L2 est réussi, les apprenants doivent être exposés non seulement à un *input* compréhensible, mais ils doivent aussi faire de la production orale et écrite. C'est par la communication orale et écrite qu'il est possible de garantir les possibilités de pratique et de développer la fluidité langagière. Cependant, cela n'implique pas nécessairement l'exactitude. Selon Swain (2005), en essayant de produire en L2, les apprenants peuvent recevoir la rétroaction et constater les lacunes dans leurs connaissances. Cela les pousse à tester des hypothèses sur la L2 pour modifier leur production écrite ou orale (Swain, 2005). En travaillant en groupe lors de tâches d'écriture collaborative, les apprenants peuvent bénéficier de ce type de travail.

L'écriture collaborative s'appuie également sur la théorie socioculturelle de Vygotski touchant les interactions verbales qui deviennent un moyen de médiation (Vygotski, 1978 ; Lantolf et Thorne, 2006). Vygotski écrit que l'appel verbal d'un apprenant à une autre personne est un effort de surmonter le hiatus révélé par l'activité (Vygotski, 1978). Autrement dit, l'apprenant a besoin de l'aide d'un pair expert pour surmonter la difficulté causée par l'activité. Étant donné que l'écriture collaborative se base sur

l'interaction et sur l'échange verbal, cela aide les participants à surmonter leurs lacunes et à exécuter le travail.

En somme, l'écriture collaborative s'arrime à ces théories de l'apprentissage de la langue seconde, puisqu'elle se base sur le principe selon lequel les apprenants doivent être impliqués lors d'interactions afin de réussir la tâche. Bref, pour réussir la tâche d'écriture, il est très important qu'il y ait des interactions entre apprenants.

Étant donné les effets positifs des interactions sur l'écriture, plusieurs chercheurs (Storch, 2005 ; Fernández Dobao, 2012 ; Sajedi, 2014, etc.) ont étudié les effets de l'écriture collaborative sur la qualité des textes.

2.3.3 Les effets de l'écriture collaborative sur la qualité des textes

Différentes études (p.ex., Storch, 2005 ; Fernández Dobao, 2012 ; Sajedi, 2014 ; McDonough, De Vleeschauwer et Crawford, 2018) montrent des résultats positifs sur la qualité des textes liés à l'utilisation de l'écriture collaborative en L2. L'étude de Storch (2005) a visé la comparaison des textes écrits en paires et individuellement. L'étude a ciblé 23 participants exécutant une tâche d'écriture : 18 participants avaient été réunis en dyades (9 en tout) alors que 5 participants exécutaient la tâche individuellement. Les dialogues de chaque dyade ont été enregistrés, et les participants des dyades ont été conviés à une entrevue un à quatre jours plus tard. Les textes écrits par les participants ont été analysés sur les plans quantitatif et qualitatif (fluidité, exactitude grammaticale et complexité linguistique).

Pour calculer la fluidité, l'auteure a compté le nombre total de mots dans chaque texte. Quant à l'exactitude grammaticale des textes écrits, elle a été mesurée par le nombre d'erreurs par mot alors que l'auteure a calculé les erreurs syntaxiques et

morphologiques ainsi que les erreurs lexicales lorsque ces erreurs influençaient la compréhension textuelle. Pour la complexité linguistique, elle a été mesurée par la proportion du nombre de propositions et des T-unités d'un texte (p. 158). Une T-unité correspond à une proposition principale plus toutes les subordonnées liées à celle-ci (p. 171), tandis que la proposition indépendante a été expliquée dans l'étude comme étant une structure grammaticale composée d'un sujet et d'un verbe ou d'un verbe qui peut être tout seul (p. 172). La subordonnée est définie comme étant une proposition qui doit être utilisée avec une autre proposition et contenant un verbe conjugué ou non conjugué et au moins un des éléments additionnels de proposition comme un sujet, un complément d'objet ou un complément de phrase, etc. (p. 172). Les dialogues de chaque paire de participants ont été analysés selon les phases de production écrite (planification, production et révision). La durée de chaque dialogue a aussi été mesurée. La comparaison des textes écrits en paires et individuellement a montré que les textes écrits en paires sont plus courts, mais qu'ils sont meilleurs sur les plans de l'exactitude grammaticale et de la complexité linguistique. Storch (2005) a aussi mentionné que le feedback des participants sur l'écriture collaborative a été aussi positif, ce qui appuie la pertinence de l'utilisation de l'écriture collaborative en classe.

De son côté, Fernández Dobao (2012) a comparé l'écriture individuelle (n=21), en paires (n=30) et en groupes de quatre (n=60) d'étudiants universitaires. L'étude visait de déterminer comment le nombre de participants lors d'une tâche d'écriture peut influencer la qualité des textes écrits ainsi que la fréquence et la nature des épisodes liés à la langue, sous lesquelles l'auteur comprend une partie d'un dialogue où les étudiants discutent la langue, posent des questions sur l'utilisation de la langue ou corrigent eux-mêmes ou les autres. Les étudiants ont été invités à mettre des images en ordre et à écrire un texte. Les textes ont été analysés avec les mesures de fluidité, d'exactitude et de complexité. La fluidité a été mesurée avec le nombre de mots par texte. Pour mesurer la complexité syntaxique, que le nombre de mots par proposition,

le nombre de mots par T-unité et le nombre de propositions par T-unité ont été utilisés. Pour vérifier l'exactitude linguistique, seules les erreurs grammaticales et lexicales ont été calculées sans prendre en considération les erreurs de ponctuation et d'orthographe. La proportion des propositions sans erreurs sur le nombre total de propositions, la proportion des T-unités sans erreurs sur le nombre total des T-unités et la proportion des erreurs par mot ont été choisies pour les mesures de l'exactitude linguistique. Les résultats de la recherche de Fernández Dobao ont montré un effet positif de la collaboration sur l'exactitude des textes (moins d'erreurs), mais n'ont pas présenté de différences significatives au niveau de la complexité. Quant à la fluidité, les textes écrits individuellement étaient plus longs que ceux écrits en collaboration.

La recherche de Sajedi (2014) a été réalisée auprès de 86 étudiants d'une université de sciences médicales, lesquels étudiants ont ayant été divisés en trois groupes (deux groupes expérimentaux et un groupe de contrôle). Les participants du premier groupe ont été divisés en dyades, les participants du deuxième groupe ont été divisés en triades, alors que les participants du troisième groupe (de contrôle) écrivaient leurs textes individuellement. L'étude nourrissait comme objectif de déterminer si le nombre de participants dans le groupe influence la qualité des textes rédigés lors d'une tâche collaborative et si la tâche d'écriture collaborative influence la qualité des textes écrits. La recherche a duré 16 semaines. Les résultats obtenus ont montré que l'écriture collaborative a un effet significatif sur la qualité des textes écrits par rapport à l'écriture individuelle.

Également, McDonough et *al.* (2018) ont mené leur étude auprès de 57 étudiants universitaires divisés en deux groupes. Deux groupes ont eu à réaliser la même tâche, soit d'écrire un texte proposant des solutions au problème de la dépendance aux jeux vidéo d'étudiants universitaires. Les participants d'un des groupes devaient travailler individuellement ; les autres devaient effectuer un travail collaboratif permettant de discuter des solutions et d'échanger des idées avant la rédaction du texte. Les

résultats de l'étude montrent que les textes rédigés en collaboration sont plus longs, ils comportent moins d'erreurs et l'évaluation du contenu et de l'organisation du texte est meilleure par rapport aux textes écrits individuellement.

Les recherches de Storch (2005), de Fernández Dobao (2012), de Sajedi (2014) et de McDonough et *al.* (2018) menées auprès des étudiants universitaires montrent que l'écriture collaborative favorise la qualité des textes écrits en L2 par rapport aux textes écrits individuellement. Notamment, les textes écrits en collaboration comportent moins d'erreurs, ils sont meilleurs sur les plans de la complexité linguistique, du contenu et de l'organisation du texte. Dans la section suivante, nous étudierons aussi l'effet positif de l'utilisation de la L1 lors de la production écrite en L2.

2.4 Utilisation de la L1 lors de la production écrite en L2

Plusieurs recherches, dont celles de Wang et Wen (2002), Storch et Aldosari (2010), Storch et Wigglesworth (2003) et Swain et Lapkin (2000), ont étudié l'utilisation de la L1 au cours d'écriture en L2. La recherche de Wang et Wen (2002) a été menée auprès d'étudiants chinois universitaires (n=16). Après avoir exclu les plus forts et les plus faibles de 23 participants potentiels, les chercheurs ont créé quatre groupes de quatre participants de différents niveaux (première année, deuxième année, troisième année et quatrième année). Deux tâches (la rédaction d'une histoire et celle d'un texte argumentatif) ont été proposées aux apprenants pour mesurer l'utilisation de la L1 lors de tâches d'écriture en L2 et pour découvrir des liens entre les types de tâches, le niveau des apprenants en L2 et l'utilisation de la L1. Dans leur étude, les chercheurs ont utilisé les protocoles verbaux concomitants, c'est-à-dire que les participants devaient réfléchir à haute voix et étaient enregistrés. L'utilisation de la L1 a été analysée et catégorisée selon cinq différents types d'activités de composition

(l'examen d'une tâche, la génération d'idées, l'organisation des idées, la génération du texte et des activités contrôlant le processus). Pour mesurer l'utilisation de la L1, les chercheurs ont compté chaque mot en chinois. Le pourcentage d'utilisation de la L1 a été déterminé en divisant le nombre de mots chinois par le nombre total de mots dans le protocole verbal. La recherche a montré que les apprenants utilisaient leur L1 durant tous les processus d'écriture, mais plus souvent durant les activités de génération d'idées et d'organisation des idées, ainsi que durant les activités contrôlant le processus. Par contre, on l'utilisait moins durant la génération du texte. De plus, les auteurs ont découvert que l'utilisation de la L1 dépend des niveaux des apprenants en L2 et du type de tâche. La tâche comportant des images sans texte pour une histoire narrative pousse les apprenants à utiliser leur L1. Cependant, la tâche contenant les consignes (le texte) en L2 pour un texte argumentatif pousse les apprenants à utiliser la L2 lors d'une tâche d'écriture.

L'utilisation de la L1 lors de l'écriture en L2 a été aussi étudiée par Swain et Lapkin (2000) qui ont mené leur étude auprès d'élèves de huitième année du programme d'immersion (22 paires). Les auteurs ont proposé deux tâches d'écriture collaborative (dictogloss et composition d'une histoire sur une série d'images) pour étudier l'utilisation de la L1. Par la suite, les chercheurs ont transcrit les dialogues des apprenants et ont analysé chaque tournure en L1 ou contenant la L1, et ils ont noté que l'utilisation de la L1 comportait plusieurs fonctions comme la gestion de la tâche (*moving task along*), la concentration de l'attention (*focusing attention*) et l'interaction interpersonnelle (*interpersonal interaction*). Selon leurs résultats, les apprenants de niveau bas en L2 utilisent davantage leur L1, mais la fréquence d'utilisation de la L1 dépend aussi du type de tâches effectuées. Le dictogloss exige davantage l'utilisation de la L1 pour comprendre le texte tandis que durant la tâche de la composition du texte sur les images, les scripteurs en L2 utilisent moins leur L1.

L'étude de Storch et Wigglesworth (2003) a été menée auprès d'étudiants universitaires (n=24) de différents niveaux en L2, et elle nourrissait comme objectif l'étude de l'utilisation de la L1 comme un outil durant des tâches complexes. Deux tâches collaboratives (reconstruction du texte et composition du texte en utilisant un graphique simple) ont été proposées aux apprenants pour étudier leur utilisation de la L1 durant la production écrite en L2. Les chercheurs ont enregistré et transcrit les dialogues des apprenants et ont codé toutes les utilisations de la L1 selon ces fonctions : gestion de la tâche (*task management*), clarification de la tâche (*task clarification*), discussion du vocabulaire et du sens (*vocabulary and meaning*), et choix de la grammaire (*grammar*). Les résultats de cette étude ont montré qu'il n'y a pas beaucoup d'utilisations de la L1 durant la production écrite en L2 et que le type des tâches exerce une plus grande influence sur la fréquence d'utilisation de la L1 que le niveau en L2 des paires. Selon Storch et Wigglesworth (2003), la L1 sert généralement à expliquer des définitions de mots ainsi qu'à amorcer et à soutenir une interaction verbale.

En ce qui concerne la recherche de Storch et Aldosari (2010), trois tâches d'écriture collaborative (*jigsaw*, composition et révision du texte) ont été proposées à des étudiants de niveau collégial (15 paires). Après avoir enregistré et transcrit tous les dialogues, les chercheurs ont relevé toutes les parties où la L1 avait été utilisée (toutes les tournures contenant des mots en L1) pour déterminer sa fréquence et ses fonctions. Les chercheurs ont déterminé cinq fonctions de l'utilisation de la L1 : gestion de la tâche (*task management*), discussion et génération des idées (*discussing et generating ideas*), discussion du vocabulaire (*vocabulary deliberation*), choix de la grammaire (*grammar deliberation*) et discussion de la ponctuation, de l'orthographe et de la prononciation (*mechanics deliberation*). Les auteurs de la recherche ont démontré que l'utilisation de la L1 n'est pas systématique. Selon les auteurs, la fréquence d'utilisation de la L1 dépend davantage du type de tâche que du niveau en

L2 en dyades. Également, la L1 est généralement utilisée pour la gestion des tâches et pour le choix du vocabulaire.

Les études de Swain et Lapkin (2000), de Storch et Aldosari (2010), de Storch et Wigglesworth (2003), ainsi que de Wang et Wen (2002) montrent que lors des tâches collaboratives ainsi que lors des protocoles verbaux, les participants utilisent leur L1. Dans leurs études, tous les chercheurs identifient certains processus communs, comme les activités de gestion de la tâche. Quant aux autres utilisations de la L1, Storch et Wigglesworth (2003), ainsi que Storch et Aldosari (2010) classifient plutôt les utilisations de la L1 selon les discussions des niveaux de la langue (discussion du vocabulaire, choix de la grammaire, etc.). Swain et Lapkin (2000) présentent les fonctions des utilisations de la L1 comme la concentration de l'attention et l'interaction interpersonnelle, alors que pour leur part, Wang et Wen (2002) déterminent à quel processus de la production écrite en L2 correspondent les utilisations. Cela nous semble très important pour la réalisation de notre étude, ce qui indique « un ordre séquentiel non rigide parmi les activités de composition individuelles » (Wang et Wen, 2002, p. 243). Également, selon Swain et Lapkin (2000), Storch et Wigglesworth (2003), ainsi que Storch et Aldosari (2010), l'utilisation de la L1 sert à discuter des choix lexicaux et grammaticaux qui peuvent influencer la qualité de textes écrits en L2.

Pour déterminer l'utilisation de la L1 pour notre recherche, nous prenons comme exemple la recherche menée par Wang et Wen (2002) étant donné qu'elle présente une description détaillée de tous les processus cognitifs de production écrite, et nous catégorisons chaque mot en russe selon cinq types d'activités de composition, soit : l'examen d'une tâche, la génération des idées, l'organisation des idées, la génération du texte et les activités contrôlant le processus.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous présenterons les démarches mises en œuvre pour répondre aux questions de recherche. Premièrement, nous présenterons le devis expérimental (3.1). Puis, nous donnerons une brève information sur les participants de notre recherche (3.2). Ensuite, nous décrirons le déroulement de la tâche expérimentale (3.3), les instruments de collecte des données (3.4), ainsi que la procédure expérimentale (3.5). Finalement, nous présenterons l'information sur le codage et l'analyse des données (3.6).

3.1 Devis expérimental

Pour répondre à nos questions de recherche (1) Quelles sont les utilisations de la L1 par un groupe de locuteurs russes dans le processus d'écriture collaborative en français L2 ? 2) Quel est l'effet de l'utilisation de L1 sur la qualité (fluidité, complexité linguistique et précision grammaticale) des textes écrits lors d'une tâche d'écriture collaborative en français L2 ?) et, pour ces deux questions, vérifier si la qualité des textes écrits diffère selon le niveau de compétence des apprenants en français, nous avons envisagé une recherche quasi expérimentale présentant un devis à mesures répétées. En effet, l'ensemble des participants a été soumis à deux conditions expérimentales (Mackay et Gass, 2005).

3.2 Participants

L'étude a été menée dans une école de langues située à Montréal où nous avons recruté 16 participants. Tous les participants sont des adultes russophones. Pour déterminer leur niveau, nous avons évalué les participants individuellement à l'aide de l'échelle de vocabulaire en images Peabody (EVIP) (Dunn *et al.*, 1993) étant donné que ce test est souvent utilisé dans les études (par ex., Nicolay et Poncelet, 2012 ; Au-Yeung, 2011).

Tous les participants sont inscrits à des cours dits de français langue seconde; pour cette raison, nous utilisons l'expression « français langue seconde », bien qu'il soit possible que les participants parlent aussi d'autres langues. Ce sont des personnes qui sont arrivées au Canada (à Montréal) il y a 3,5 ans en moyenne (minimum = 1,5 an ; maximum = 5 ans). Avant l'étude, les participants ont étudié le français durant au moins deux sessions de trois mois chacune, et ce, trois fois par semaine dans l'école de langues. De plus, les quatre participants présentant le niveau moyen haut poursuivent aussi leurs études en français dans un collège ou une université.

3.3 Instruments de collecte des données

3.3.1 Test de vocabulaire

Pour déterminer le niveau des apprenants en L2 et composer des paires les plus homogènes possible, nous avons utilisé l'échelle de vocabulaire en images Peabody (Dun *et al.*, 1993) en L2, car le vocabulaire de la L2 est « un des meilleurs prédicteurs du niveau en L2 » (Weijen *et al.*, 2009) (p. 239). L'échelle est composée de quatre images par page et qui sont rangées par ordre croissant de difficulté. La tâche des participants est de regarder des images sur un tableau et d'indiquer l'image qui

correspond au mot entendu. Le test est terminé pour un participant si celui-ci commet six échecs de reprises durant huit présentations consécutives.

Selon le score normalisé, les plus faibles ($n=4$) ont eu un résultat de moins de 70 points ; ceux que le test qualifie de « médiocres » ($n = 2$) ont réalisé un score entre 70 et 84 points ; les moyens bas ($n = 6$) ont récolté un score qui varie entre 85 et 99 points tandis que les moyens hauts ($n = 4$) ont réalisé un score entre 100 et 115 points. Le score normalisé est calculé selon le nombre de réponses correctes et l'âge des participants. Les dyades ont été formées en fonction des résultats des participants dans le test afin qu'elles soient optimalement homogènes, c'est-à-dire afin qu'un apprenant ne soit pas nettement dominant rapport à l'autre, et donc que le travail accompli par chacun soit équivalent, ce qui ne serait pas le cas dans des dyades hétérogènes formées au hasard (Lantolf, 2000). L'étude de Sutherland et Topping (1999) montre par ailleurs que l'effet du travail collaboratif en groupes homogènes est meilleur qu'en groupes hétérogènes.

3.3.2 Tâche expérimentale

Durant la tâche expérimentale, les paires d'apprenants ont écrit deux histoires sur deux séries de dessins. Cette tâche a été retenue, parce que selon Wang et Wen (2002), la tâche contenant des images sans texte pour une histoire narrative pousse les apprenants à utiliser leur L1, tandis que la tâche contenant un court texte argumentatif en L2 pousse les apprenants à utiliser la L2 lors d'une tâche d'écriture. Les tâches avec les images ont été utilisées par plusieurs chercheurs (p.ex., Storch et Wigglesworth, 2003 ; Storch et Aldosari, 2010 ; Swain et Lapkin, 2000).

Pour notre étude, nous avons utilisé deux séries de huit images. L'une des séries a été utilisée dans la recherche de Swain et Lapkin (2000) (voir Annexe A), l'autre a été

prise de l'étude de Derwing et *al.* (2009) (voir Annexe B). Chaque série d'images représente un sujet narratif. La série d'images A (Derwing et *al.*, 2009) présente deux personnes qui se heurtent au coin de deux rues : elles tombent, et par mégarde, l'une ramasse la valise de l'autre, mais ce n'est qu'en arrivant dans leurs chambres qu'elles le réalisent. La série d'images B, utilisée dans l'étude de Swain et Lapkin (2000), présente une jeune fille qui se réveille difficilement le matin lorsque son réveil-matin sonne.

3.4 Traitement expérimental

Notre étude s'est déroulée en deux rencontres. Durant chacune des rencontres, les participants devaient réaliser une tâche d'écriture. Avant de commencer la tâche, un groupe (sans L1) composé d'une moitié des participants a reçu la consigne de parler uniquement en français : « Composez une histoire selon les images. N'utilisez que le français dans vos discussions ». Les participants de ce groupe n'avaient pas le droit d'utiliser leur langue maternelle ni aucune autre langue commune lors de la rédaction du texte sur les images consécutives. En même temps, les participants de l'autre groupe (avec L1) ont reçu la consigne voulant qu'ils pouvaient utiliser la langue maternelle durant leurs rédactions du texte : « Composez une histoire selon les images. Vous avez droit de discuter en français ou en russe ».

Durant la rencontre suivante, nous avons échangé les consignes pour les deux groupes. Étant donné que nous utilisons deux séries d'images pour les mêmes participants, nous avons divisé les participants en deux sous-groupes, et avons échangé les séries d'images durant les rencontres, et ce, pour éviter l'influence d'une série d'images sur l'écriture de l'histoire sur l'autre série d'images. Donc, à la première rencontre, nous avons eu quatre dyades (D1, D2, D3, D5) qui avaient l'histoire A, et parmi celles-ci, deux dyades (D2 et D3) avaient droit d'utiliser leur L1 alors que les deux autres (D1 et

D5) ne le pouvaient pas. Les dyades D4, D6, D7, D8 ont reçu l'histoire B à la première rencontre ; cependant, les dyades D7 et D8 avaient droit d'utiliser leur L1, tandis que les dyades D4 et D6 ont été averties d'utiliser uniquement le français durant les discussions de la tâche. À la deuxième rencontre, les séries d'images et le droit d'utiliser ou non la L1 ont été intervertis. Le Tableau 3.1 présente notre procédure de contre-balancement.

Tableau 3.1 – Grille de contre-balancement

Code de dyade	Rencontre 1	Rencontre 2
D1	Histoire A – sans L1	Histoire B – avec L1
D2	Histoire A – avec L1	Histoire B – sans L1
D3	Histoire A – avec L1	Histoire B – sans L1
D4	Histoire B – sans L1	Histoire A – avec L1
D5	Histoire A – sans L1	Histoire B – avec L1
D6	Histoire B – sans L1	Histoire A – avec L1
D7	Histoire B – avec L1	Histoire A – sans L1
D8	Histoire B – avec L1	Histoire A – sans L1

Tout au long de l'exécution des tâches, toutes les discussions des apprenants ont été enregistrées. La durée et le nombre des mots n'ont pas été limités pour les participants, parce que selon Powers et Fowles (1997), les limites de temps influencent négativement la qualité des textes écrits.

3.5 Procédure de collecte des données

Comme prévu, nous avons tenu trois rencontres avec les apprenants. Cependant, étant donné qu'il n'y avait pas beaucoup de personnes russophones durant la session d'automne 2015, nous avons dû mener la recherche en deux étapes. Durant la session d'automne 2015, nous avons pu réunir quatre dyades. Pour réunir quatre autres

dyades, nous nous sommes encore une fois adressée à l'école, mais cette fois-ci durant la session d'hiver 2016.

Durant la première rencontre, nous avons présenté aux participants les formulaires de consentement qu'ils ont signés, après quoi les apprenants ont été rencontrés individuellement pour passer le test de vocabulaire afin de déterminer leur niveau en L2. Selon l'échelle obtenue, nous avons divisé tous les participants en dyades afin que celles-ci soient le plus homogènes possible. Avant de commencer chaque tâche, toutes les dyades ont été averties qu'elles devaient ouvrir leurs enregistreurs dès le début de la discussion.

Durant la deuxième rencontre, nous avons divisé toutes les dyades en deux sous-groupes. Une partie des apprenants ont écrit des textes sans utilisation de la L1, et les autres participants ont écrit des textes avec l'utilisation de leur L1. Durant la dernière rencontre, les tâches (A et B) et les modalités de passation (avec L1/sans L1) ont été interverties (voir Tableau 3.1).

3.6 Codage et analyse des données

3.6.1 Codage et analyses des dialogues

Pour répondre à la première question de recherche (« Quelles sont les utilisations de la L1 par un groupe de locuteurs russes dans le processus d'écriture collaborative en français L2 ? »), nous avons transcrit et analysé les dialogues enregistrés de huit dyades qui pouvaient utiliser leur L1. Les dialogues ont été transcrits dans les langues que les participants avaient utilisées. De plus, nous avons aussi écouté tous les dialogues enregistrés durant la tâche alors que les participants étaient censés discuter des images uniquement en français pour vérifier si les participants avaient bien suivi les consignes. Ensuite, pour analyser les dialogues avec L1 avec le logiciel

QDA Miner, nous avons transcrit tous les mots russes en utilisant l'alphabet latin (français). Les transcriptions nous ont donné la possibilité de calculer la part de mots russes sur le nombre total de mots utilisés. Comme dans l'étude de Wang et Wen (2002) qui portait sur l'écriture en L2, nous nous sommes basée sur le modèle qui inclut l'examen d'une tâche, la génération des idées, l'organisation des idées, la génération du texte et les activités contrôlant le processus pour trouver les utilisations de la L1. Ces catégories principales sont ensuite subdivisées en sous-catégories : analyse des consignes, discussion et commentaires sur la tâche, planification du contenu, évaluation du contenu, planification de l'organisation du texte, évaluation de l'organisation du texte, production du texte, la révision du texte et contrôle des procédures d'écriture (voir Tableau 3.2).

Étant donné que nous avons pris en considération chaque mot en russe, même si les participants mélangeaient la L1 et la L2, nous avons calculé chaque mot en le rapportant au processus pour lequel il a été prononcé. Par exemple, la phrase « Ou elle se dépêchait en faisant deux choses en même temps. Deux-trois choses en même temps. *Ili prosto* de faire sa toilette » comporte des mots relevant de la L1 et de la L2. Comme toute la phrase est considérée comme exprimant la planification du contenu, les mots en russe « *Ili prosto* » sont aussi considérés comme exprimant la planification du contenu.

Tableau 3.2 – Codage des processus d’écriture
durant une tâche collaborative avec l’utilisation de la L1

Processus d’écriture	Codes	Exemples tirés du corpus
Examen d’une tâche	Analyse des consignes	<i>Mozhno ispolzovat russkii yasyk.</i> – Il est possible d’utiliser le russe. <i>My mogem echtcho po ruski razgovarivat zdes. Na dvuh.</i> – Nous pouvons parler encore le russe, alors les deux langues.
	Discussion et commentaires sur la tâche	<i>Obsuzhdaem vtoruyu kartinku.</i> – On discute la deuxième image. <i>Nam nuzhno bedet eto pisat?</i> – Aurons-nous besoin d’écrire ça ?
Génération d’idées	Planification du contenu	<i>Nu eto megapolis, bolchoi gorod. Zdanie. Da bolchoi gorod</i> – Alors, c’est mégapole, une grande ville. Un immeuble. Une grande ville. Ou elle se dépêchait en faisant deux choses en même temps. Deux-trois choses en même temps. <i>Ili prosto</i> – ou tout simplement – de faire sa toilette.
	Évaluation du contenu	<i>Da. Horoshaya istoriya. S prodolzheniem Nu eto megapolis, bolchoi gorod. Zdanie. Da bolchoi gorod</i> – Alors, c’est mégapole, une grande ville. Un immeuble. Une grande. – Oui, c’est une bonne histoire. Avec la continuation. <i>Ne poniatno, chto eto, no zdes ona nahodit galstuk.</i> – Ce n’est pas claire c’est quoi, mais ici, elle trouve sa cravate.
Organisation des idées	Planification de l’organisation du texte	<i>Kak zdes sdelaem?</i> – Comment on va faire ici ? <i>Kak eto na frantsuzskom?</i> – Comment peut-on dire ça en français ?
	Évaluation de l’organisation du texte	<i>Ne budem pisat dlinnye frasy</i> – On ne va pas écrire des phrases longues.
Génération du texte	Production du texte	<i>...byli perepoutany</i> étaient mélangées. <i>Postav dve totchki. Dve totchki.</i> – Mets deux points. Deux points.
	Révision du texte	Une cravate. <i>Zhenskij rod.</i> – C’est (du féminin) <i>Heurter – Ehto u nas pervoj gruppy?</i> - Le premier groupe ?
Activités contrôlant le processus	Contrôle des procédures d’écriture	<i>Sejchas, odnu sekundochku, hochu posmotret’.</i> – Maintenant, une seconde, je veux regarder. <i>Davaj prochitaem, proverem vsyo? Da, davaj, davaj</i> – Lisons et corrigeons tout ça ? Oui, c’est bon. C’est bon.

Le tableau 3.2 présente la grille d’analyse des dialogues de la tâche d’écriture lorsqu’il y a eu utilisation de la L1. Les processus d’écriture ont été codés selon les

explications données dans l'étude de Wang et Wen (2002). L'examen d'une tâche est représenté par deux codes : analyse des consignes, et discussions et commentaires sur la tâche. Pour l'analyse des consignes, nous avons rapporté toutes les discussions des consignes données sur la tâche avant le début de l'écriture et marquées sur la feuille avec les images, par exemple « *Mozhno ispolzovat russkii yasyk.* – Il est possible d'utiliser le russe ». En ce qui concerne les discussions sur l'ordre des images, l'attitude des participants par rapport à la tâche, les discussions sur la façon d'exécuter de la tâche, etc. (par exemple « *Obsuzhdaem vtoruyu kartinku.* – On discute la deuxième image »), nous les avons codées comme « discussion et commentaires sur la tâche ».

Pour coder la génération d'idées, nous avons utilisé les codes « planification du contenu » et « évaluation du contenu » donnés aussi dans l'étude de Wang et Wen (2002). Ainsi, toutes les discussions portant sur ce qui se déroule sur les images (« *Nu eto megapolis, bolchoi gorod. Zdanie. Da bolchoi gorod.* – Alors, c'est mégapole, une grande ville. Un immeuble. Une grande ville ») ont été codées comme « planification du contenu ». Lorsque les participants reviennent à l'image déjà discutée pour préciser ou pour apporter des changements dans le contenu, tout cela a été codé comme « évaluation du contenu » (par exemple : « *Ne poniatno, chto eto, no zdes ona nahodit galstuk.* – Ce n'est pas claire c'est quoi, mais ici, elle trouve sa cravate »).

Pour coder l'organisation des idées, les discussions sur les possibilités de l'organisation du contenu dans des phrases et des phrases dans des paragraphes et dans un texte ont été rapportées à la planification de l'organisation du texte (« *Kak zdes sdelaem ?* – Comment on va faire ici ? »), tandis que les discussions sur la longueur des phrases ou des paragraphes, ainsi que le retour pour des changements quelconques dans la structure des phrases, des paragraphes ou du texte ont été considérés comme étant l'évaluation de l'organisation du texte (par exemple : « *Ne budem pisat dlinnye frasy.* – On ne va pas écrire des phrases longues »).

Le processus de génération du texte est associé à deux codes. Premièrement, la production du texte, qui contient les discussions des participants qui dictent ou se dictent des phrases et les écrivent sur leurs feuilles (« *byli perepoutany* étaient mélangées. *Postav dve totchki. Dve totchki.* – Mets deux points. Deux points »). Le deuxième code qui décrit la génération du texte est la révision. La révision du texte inclut toutes les discussions sur les corrections apportées par les participants dans leurs textes. Par exemple : « Une cravate. *Zhenskij rod.* – C'est (du féminin). Heurter – *Ehto u nas pervoj gruppy?* – Est-ce du premier groupe ? ». Le code « Contrôle des procédures d'écriture » décrivant les activités contrôlant les processus inclut tous les commentaires des participations sur le début, la fin de leur travail, leur attitude par rapport à leur travail, etc. Par exemple : « *Sejchas, odnu sekundochnku, hochu posmotret'.* – Maintenant... une seconde... je veux regarder ».

Nous avons aussi prévu un contre-codage d'une partie de corpus (deux dialogues [1 999 mots] sur sept [6 760 mots], ce qui représente 30 % du corpus) par une deuxième personne russophone. Le même logiciel *QDA Miner* a aussi été utilisé par la seconde juge avec les mêmes critères et les mêmes codes. Le taux d'accord interjuges pour deux dyades est égal à 81 % et à 88 %. Cela nous a permis de vérifier que la procédure de codage atteint un taux d'accord interjuges satisfaisant et que le codage est fait correctement. De ce fait, nous pouvons nous appuyer sur le codage pour répondre à la première question de la recherche.

Pour répondre à la première sous-question de recherche (« Est-ce que les utilisations de la L1 diffèrent selon le niveau de compétence des apprenants en français ? »), nous avons étudié le nombre d'utilisations de la L1 selon chaque niveau des apprenants (faible, médiocre, moyen bas, moyen haut) indépendamment du nombre de dyades de chaque niveau.

3.6.2 Codage et analyse des textes

Pour répondre à la deuxième question de recherche (« Quel est l'effet de l'utilisation de L1 sur la qualité [fluidité, complexité linguistique et exactitude grammaticale] des textes écrits lors d'une tâche d'écriture collaborative en français L2 ? »), nous avons analysé les textes écrits en considérant différents paramètres comme la fluidité (nombre total de mots de chaque texte écrit), l'exactitude grammaticale (nombre d'erreurs) et la complexité linguistique (diversité des choix de structures grammaticales par les apprenants) (Storch, 2005). Nous avons pris pour exemple la recherche de Storch (2005), et nous avons comparé les textes écrits avec l'utilisation de la L1 aux textes écrits sans son utilisation selon ces trois critères.

Pour évaluer la fluidité, nous avons calculé le nombre de mots de chaque texte rédigé avec utilisation de la L1 et celui des textes écrits sans utilisation de la L1 (Storch, 2005). Quant à l'exactitude grammaticale, nous avons compté le nombre de mots présentant une erreur par rapport au nombre de mots dans le texte (Storch, 2005). Cependant, pour analyser l'exactitude grammaticale, nous avons rencontré quelques difficultés au niveau de la codification des erreurs (degré de précision des catégories). Également, nous considérons insuffisants les critères décrits par Storch (2005), qui a calculé les erreurs syntaxiques, morphologiques et de vocabulaire si les erreurs de vocabulaire empêchaient la compréhension du texte. Les différences entre le russe (la langue maternelle des participants) et le français (la langue utilisée pour la production des textes écrits) sont à la source de beaucoup plus d'erreurs de différents niveaux (par exemple : les déterminants, la concordance des temps, la ponctuation, la structure des phrases, etc.). De plus, comme nous avons mené notre recherche en français langue seconde, nous avons décidé de nous baser sur ce qui avait été déjà fait dans la même langue. Alors, nous avons basé notre analyse de l'exactitude grammaticale sur le rapport de Boivin et Pinsonneault (2013), et nous avons utilisé les tableaux de codes pour les textes développés par Boivin et de Pinsonneault (2013) qui proposent

l'analyse détaillée et qui incluent les critères de grammaire textuelle (choix entre les déterminants définis et indéfinis, harmonisation des temps de verbes, etc.), car nous avons remarqué un grand nombre d'erreurs des participants sur le plan de la grammaire. Nous avons retenu les critères « lexique », « orthographe lexicale », « orthographe grammaticale », « syntaxe », « grammaire textuelle » et « morphophonologie » (voir tableau 3.3).

Tableau 3.3 – Catégories utilisées pour l'analyse de l'exactitude grammaticale des textes écrits

Catégories	Exemples tirés du corpus
Lexique	appartements de l'hôtel...
Orthographe lexicale	La femme, quand à elle,... 2 personnes Hotel ; echangé
Orthographe grammaticale	partent en voyages. des chose Ils se mettent debout un peu distrait
Syntaxe	Désfois sont téléphoner en une collision
Grammaire textuelle	elle se lave et elle est allée les valises semblables
Erreurs morphophonologiques	...que il

La catégorie « Lexique » nous a aidée à classer les erreurs de vocabulaire lorsque les mots sont mal utilisés selon le sens ou lorsque leur utilisation empêche la compréhension du texte. Les catégories « Orthographe lexicale » et « Orthographe grammaticale » nous ont permis d'analyser les erreurs d'écriture de mots. Bien que nous ayons envisagé de prendre en considération la catégorie « Morphologie », nous n'avons trouvé aucune erreur morphologique (définie par Boivin et Pinsonneault (2013) comme des erreurs du participe présent ou du passé simple).

La catégorie « Syntaxe » classe les erreurs dans la structure des phrases et la ponctuation tandis que la catégorie « Grammaire textuelle » sert à analyser les erreurs de structure de texte, de cohérence et de reprise de l'information. Nous avons aussi utilisé la catégorie « Erreurs morphophonologiques » proposée par Bovin et Pinsonneault (2013) pour classer les erreurs d'hiatus et de trait d'union présentes dans les textes écrits. Aussi, pour la qualité de textes, il est important de prendre en compte la complexité linguistique, car le niveau de l'exactitude grammaticale peut être augmenté si les scripteurs choisissent de ne pas prendre de risques dans leur écriture et de n'utiliser que des formes simples et bien connues (Storch, 2005).

Pour mesurer la complexité linguistique, nous avons calculé la proportion entre les propositions et les T-unités d'un texte ainsi que la longueur de la T-unité en mots (Storch, 2005, p. 158). Comme dans la recherche de Storch (2005), nous comprenons sous le terme « T-unité » une proposition principale plus toutes les subordinées liées à la proposition principale (p. 171). En utilisant la définition de Storch (2005, p. 172), une proposition indépendante est une structure grammaticale composée d'un sujet et d'un verbe, et qui peut être toute seule, tandis que la subordinée est déterminée par Storch (2005, p. 172) comme étant une proposition qui doit être utilisée avec une autre proposition et contenant un verbe conjugué ou non conjugué et au moins un des éléments additionnels de proposition comme un sujet, un complément d'objet, un complément de phrase, etc. Dans l'exemple d'une T-unité (« Quand ils se trouvent dans leurs chambres d'hôtel, ils découvrent qu'ils ont échangé leurs valises »), il y a deux subordinées (« Quand ils se trouvent dans leurs chambres d'hôtel » et « qu'ils ont échangé leurs valises ») ainsi qu'une proposition principale (« ils découvrent »). Alors, la proportion entre les propositions et la T-unité de notre exemple est égale à $3/1=3$. Une autre mesure proposée par Storch (2005) pour calculer la complexité linguistique, c'est la longueur des T-unités calculée avec le nombre de mots. Nous avons calculé la longueur des T-unités des textes écrits avec l'utilisation de la L1 et sans utilisation de la L1. Pour comparer les

textes écrits avec l'utilisation de la L1 et sans utilisation de la L1, nous avons donc calculé la moyenne de la complexité linguistique des textes écrits avec l'utilisation de la L1 et des textes écrits sans utilisation de la L1.

Ainsi, pour répondre à la sous-question de recherche (« Est-ce que la qualité des textes écrits diffère selon le niveau de compétence des apprenants en français ? »), nous avons aussi comparé la fluidité des textes, le taux des erreurs et le niveau de complexité linguistique selon le niveau des apprenants dans les dyades (faible, médiocre, moyen bas, moyen haut) pour les textes écrits avec l'utilisation de la L1 et les textes sans utilisation de la L1. Ensuite, nous avons comparé la fluidité, l'exactitude grammaticale et la complexité linguistique des textes écrits avec et sans L1 selon le niveau de chaque dyade.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats nous permettant de répondre aux deux questions de recherche avec leurs sous-questions. Dans la section 4.1 seront présentés les résultats de la première question de recherche (et sa sous-question). La section 4.2 proposera les résultats de la deuxième question de recherche (et sa sous-question). Dans la section 4.3, nous présenterons la synthèse des réponses sur les deux questions de recherche.

4.1 Les utilisations de la L1 par un groupe de locuteurs russes dans le processus d'écriture collaborative en français L2

Pour répondre à la première question de recherche (« Quelles sont les utilisations de la L1 par un groupe de locuteurs russes dans le processus d'écriture collaborative en français L2 ? »), nous avons calculé tous les mots russes et tous les mots français utilisés dans les dialogues des dyades lorsqu'ils étaient autorisés à utiliser la L1. Nous avons calculé le pourcentage d'utilisations de la L1 pour chaque dyade (voir Tableau 4.1).

Tableau 4.1 – Utilisation de la L1 par des dyades lors d'une écriture collaborative

Code de dyade	Niveau du français	Nombre de mots en L1	Nombre total de mots	% de mots en L1 par rapport au nombre total de mots dans les dialogues
D2	Faible	826	2578	32 %
D6	Faible	270	684	39 %
D5	Médiocre	42	622	7 %
D4	Moyen bas	448	1377	33 %
D7	Moyen bas	208	381	54 %
D8	Moyen bas	0	780	0 %
D1	Moyen haut	78	828	9 %
D3	Moyen haut	84	356	24 %

Au total, les huit dyades ont utilisé 1956 mots russes durant leurs dialogues. Les résultats présentés dans le Tableau 4.1 indiquent que l'utilisation de la L1 lors de la tâche collaborative est très variable et que les dyades se comportent très différemment dans leur utilisation de la L1. Pour la D8, nous constatons qu'il n'y a aucune utilisation de la L1 bien que cette dyade ait reçu la consigne de pouvoir utiliser la L1 comme toutes les autres dyades. Cependant, étant donné que l'utilisation de la L1 n'était pas obligatoire, les participants ont mentionné à la fin de la tâche qu'ils n'avaient pas eu besoin d'utiliser leur L1.

Nous constatons aussi que le taux pour l'utilisation de la L1 des dyades du niveau faible est environ le même (variant peu : de 32 % et 39 %), tandis que le taux d'utilisation de la L1 du niveau « moyen bas » est très variable (oscillant entre 0 % et 54 %). L'utilisation de la L1 par les dyades du niveau « moyen haut » oscille entre 9 % et 24 %, ce qui est moins élevé que l'utilisation de la L1 par des dyades du niveau faible. Pour la D5 du niveau « médiocre », le taux de l'utilisation de la L1 est égal à 7 %, ce qui est moins que pour le niveau « faible ».

Pour faciliter le codage de chaque processus d'écriture, nous avons utilisé des codes comme l'analyse des consignes et la discussion et les commentaires sur la tâche (le processus d'examen d'une tâche), la planification du contenu et l'évaluation du contenu (le processus de génération d'idées), la planification de l'organisation du texte et l'évaluation de l'organisation du texte (le processus d'organisation des idées), la production du texte et la révision du texte (le processus de génération du texte), le contrôle des procédures d'écriture (le processus d'activités contrôlant le processus) (Wang et Wen, 2002). Pour chaque code, nous avons calculé le nombre de mots en russe et le pourcentage de mots russes utilisés par chaque dyade pour chaque processus, et nous l'avons présenté dans le Tableau 4.2.

Tableau 4.2 – Nombre de mots de la L1 par catégorie

Catégorie	Examen d'une tâche	Génération des idées	Organisation des idées	Génération du texte	Activités contrôlant le processus
Nombre total de mots de la L1 par catégorie	50	917	352	524	227
% du nombre total (1956) de mots en L1	2,6 %	47 %	17,9 %	21 %	11,5 %

Le Tableau 4.2 montre que les utilisations de la L1 lors de l'écriture collaborative sont très différentes. De plus, nous constatons que l'utilisation de la L1 lors de l'examen d'une tâche est très restreinte et représente seulement 2,6 % de toutes les utilisations de la L1, tandis que l'utilisation de la L1 lors de la génération des idées est présentée par 47 % du nombre total des utilisations de la L1. En ce qui concerne la génération du texte, bien que seules quatre dyades aient utilisé la L1 lors de ce processus, le taux d'utilisation est de 21 %.

Pour étudier les utilisations de la L1 par rapport au niveau de compétence des apprenants en français, nous avons présenté les résultats des dyades selon ces niveaux dans le Tableau 4.3.

Tableau 4.3 – Résultats des utilisations de la L1 lors de la production écrite

Code de dyade/ Niveau de français	Nombre total de mots en L1 par dyade	Examen d'une tâche		Génération des idées		Organisation des idées		Génération du texte		Activités contrôlant le processus
		Analyse des consignes	Discussion de la tâche	Planification de contenu	Évaluation de contenu	Planification de l'org. du texte	Évaluation de l'org. du texte	Production du texte	Révision du texte	
D2 faible	826	3 (0,4 %)	0	104 (12,6 %)	99 (12 %)	152 (18,4 %)	25 (3 %)	44 (5,3 %)	293 (35,5 %)	106 (12,8 %)
D6 faible	270	0	0	111 (41,1 %)	70 (25,9 %)	15 (5,6 %)	26 (9,6 %)	0	8 (3 %)	40 (14,8 %)
D5 médiocre	42	0	0			30 (71,4 %)		0	8 (19,1 %)	4 (9,5 %)
D4 moyen bas	448	3 (0,7 %)	0	212 (47,3 %)	80 (17,9 %)	35 (7,8 %)	50 (11,2 %)	17 (3,8 %)	40 (8,9 %)	11 (2,4 %)
D7 moyen bas	208	6 (2,9 %)	0	103 (49,5 %)	60 (28,8 %)	7 (3,4 %)	10 (4,8 %)	0	0	22 (10,6 %)
D8 moyen bas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D1 moyen haut	78	12 (15,3 %)	3 (4 %)	16 (20,5 %)	7 (9 %)	5 (6,4 %)	2 (2,5 %)	0	0	33 (42,3 %)
D3 moyen haut	84	15 (17,9 %)	0	45 (53,6 %)	10 (11,9 %)	3 (3,6 %)	0	0	0	11 (13,1 %)

En réponse à la sous-question de recherche à l'effet d'observer les utilisations de la L1 par rapport au niveau de compétence des apprenants en français, nous voyons que les utilisations durant le processus de l'examen d'une tâche sont très peu nombreuses (entre 0 % et 2,9 %) pour les niveaux « faible », « médiocre » et « moyen bas », tandis que le taux des utilisations de la L1 par les dyades du niveau « moyen haut » est presque le même pour les deux dyades, est égal à 19,3 % (15,3 % + 4 %) pour la D1, et est égal à 17,9 % pour la dyade D3.

Quant à l'utilisation de la L1 durant le processus de génération des idées, six dyades sur huit utilisent leur L1 avec un taux assez élevé bien qu'il soit très variable (entre 24,6 % et 88,3 %). L'utilisation de la L1 lors de l'organisation des idées est présentée par sept dyades. Le taux des dyades du niveau haut est plus bas (8,9 % et 3,6 %) que le taux des dyades du niveau « faible » (21,4 % et 15,2 %). Cependant, le taux de la dyade du niveau médiocre est le plus élevé parmi toutes les dyades, et est égal à 71,4 %. Quant aux dyades du niveau moyen bas, il est très différent et varie de 0 % (D8) à 19 % (D4). L'utilisation de la L1 lors de la génération du texte est présentée seulement par quatre dyades D2 (faible), D6 (faible), D5 (médiocre) et D4 (moyen bas) parmi lesquelles seulement deux dyades ont utilisé leur L1 lors de la production du texte tandis que toutes les quatre dyades ont utilisé la L1 lors de la révision du texte. Les dyades des niveaux « moyen bas » et « moyen haut » n'ont pas utilisé la L1 lors de la génération du texte. Pour les activités contrôlant les processus, les utilisations de la L1 sont très variables : 2,4 % pour D4 (moyen bas) et 43,3 % pour D1 (moyen haut).

Étant donné les utilisations de la L1 lors de la tâche collaborative en L2, nous tentons d'évaluer l'effet de la L1 sur la qualité des textes.

4.2 L'effet de l'utilisation de L1 sur la qualité des textes écrits

Pour étudier l'effet des utilisations de la L1 sur les textes écrits et pour répondre à la deuxième question de la recherche (« Quel est l'effet de l'utilisation de la L1 sur la qualité [fluidité, complexité linguistique et exactitude grammaticale] des textes écrits lors d'une tâche d'écriture collaborative en français L2 ? »), nous avons utilisé les critères proposés par Storch (2005) et nous avons calculé la fluidité, la complexité linguistique et l'exactitude grammaticale des textes écrits avec l'utilisation de la L1 et sans utilisation de la L1 lors des tâches collaboratives. Tous les textes étaient écrits par les participants en français.

Dans le Tableau 4.4, nous présentons la fluidité et la complexité linguistique des textes rédigés avec l'utilisation de la L1 et des textes rédigés sans utilisation de la L1.

Tableau 4.4 – Fluidité et complexité linguistique des textes écrits avec l'utilisation de la L1 et des textes écrits sans utilisation de la L1

Code de dyade / Niveau de français de français	Taux d'utilisation de la L1	Fluidité		Complexité linguistique							
		Avec L1	Sans L1	Avec L1				Sans L1			
				Propositions	T-units	Complexité linguistique	Mots / T-unité	Propositions	T-units	Complexité linguistique	Mots / T-unité
D2 faible	32 %	147	188	21	16	1,31	11,23	25	19	1,31	14,7
D6 faible	39 %	126	100	14	10	1,4	14,1	13	12	1,08	12,4
D5 médiocre	7 %	128	112	14	11	1,27	12,7	12	9	1,33	14,1
D4 moyen bas	33 %	111	95	14	10	1,4	11,1	11	8	1,38	12,1
D7 moyen bas	54 %	57	77	12	10	1,2	5,1	11	8	1,38	11
D8 moyen bas	0 %	106*	102	10	8	1,25	15,3	12	10	1,2	9,9
D1 moyen haut	9 %	122	117	14	13	1,08	10,5	9	8	1,12	15,6
D3 moyen haut	24 %	80	88	8	7	1,14	11,43	13	13	1	6,9
Moyenne		109,6	109,9	13,38	10,63	1,26	11,43	13,25	10,88	1,23	12,1

La moyenne de fluidité des textes écrits avec la L1 et sans la L1 ne se distingue presque pas (109,6 mots contre 109,9 mots). Cependant, comme les analyses statistiques n'ont pas été menées, nous ne pouvons pas déterminer si les résultats présentés dans le tableau sont dus au hasard ou significativement différents.

Selon les résultats présentés dans le Tableau 4.4, nous constatons que le taux de fluidité et de complexité linguistique est très variable et, en réponse à la sous-question (Est-ce que la qualité des textes écrits diffère selon le niveau de compétence des apprenants en français ?), il ne semble pas y avoir de différences entre les niveaux.

L'exactitude grammaticale de tous les textes a été mesurée en nous basant sur les catégories de l'étude de Boivin et Pinsonneault (2013). Nous avons analysé les textes selon les erreurs de lexique, d'orthographe lexicale et grammaticale, de syntaxe, de grammaire textuelle et morphophonologiques. Nous avons aussi planifié d'utiliser la catégorie « Morphologie », mais au cours de l'analyse des textes, nous avons remarqué qu'il n'y avait aucune erreur morphologique dans l'ensemble des textes. Nous avons calculé toutes les erreurs pour chaque texte, et nous avons trouvé la proportion des erreurs de chaque texte par rapport au nombre de mots du même texte. Nous avons aussi comparé le taux d'erreurs de chaque catégorie par rapport aux niveaux de compétence des apprenants en français (tableau 4.5).

Tableau 4.5 – Le taux d’exactitude grammaticale par rapport le niveau de compétence des apprenants en français

Code de dyade / Niveau de français	Taux d'utilisation de la L1	Nombre d'erreurs par mots		Nombre d'erreurs par texte		Nombre de mots par texte	
		Avec L1	Sans L1	Avec L1	Sans L1	Avec L1	Sans L1
D2 faible	32 %	0,13	0,13	19	24	147	188
D6 faible	39 %	0,18	0,16	23	16	126	100
D5 médiocre	7 %	0,21	0,24	27	27	128	112
D4 moyen bas	33 %	0,23	0,36	25	34	111	95
D7 moyen bas	54 %	0,1	0,08	6	6	57	77
D8 moyen bas	0 %	0,18	0,15	19	15	106*	102
D1 moyen haut	9 %	0,07	0,04	8	5	122	117
D3 moyen haut	24 %	0,04	0,06	3	5	80	88
Moyenne		0,14	0,15	16,25	16,5	109,6	109,9

*Sans L1.

La lecture du Tableau 4.5 nous permet de remarquer que le taux d'erreurs par texte des textes écrits avec et sans utilisation de la L1 demeure presque égal, sauf le taux de la dyade D4. Le taux d'erreurs de la D4 dans le texte rédigé avec l'utilisation de la L1 est moins élevé que le taux d'erreurs du texte rédigé sans utilisation de la L1. Cependant, quant à l'exactitude grammaticale par rapport au niveau, nous constatons que le taux d'erreurs par texte des apprenants du niveau moyen haut est moins élevé que le taux des erreurs des apprenants du niveau faible. Par rapport aux dyades des autres niveaux, nous constatons que le taux demeure très variable.

Pour calculer le taux d'erreurs pour chaque catégorie d'erreurs, nous avons trouvé la part du nombre d'erreurs de chaque catégorie par rapport au nombre de mots par texte. Nous avons aussi comparé le taux d'erreurs dans chaque catégorie selon le niveau de compétence des apprenants en français. Dans le Tableau 4.6, nous avons présenté le taux d'erreurs par catégorie pour chaque dyade.

Tableau 4.6 – Nombre d'erreurs par mot par catégorie par dyade

Code de dyade / Niveau de français	Taux d'utilisation la L1	Nombre d'erreurs de lexique par rapport au nombre de mots		Nombre d'erreurs d'orthographe lexicale par rapport au nombre de mots		Nombre d'erreurs d'orthographe grammaticale par rapport au nombre de mots		Nombre d'erreurs de syntaxe par rapport au nombre de mots		Nombre d'erreurs de grammaire textuelle par rapport au nombre de mots		Nombre d'erreurs de morphologie par rapport au nombre de mots	
		Avec L1	Sans L1	Avec L1	Sans L1	Avec L1	Sans L1	Avec L1	Sans L1	Avec L1	Sans L1	Avec L1	Sans L1
D2 faible	32 %	0,014	0,011	0,014	0,032	0,027	0,005	0,068	0,74	0	0,005	0,007	0
D6 faible	39 %	0,04	0,01	0,048	0,05	0,008	0,02	0,071	0,07	0,008	0,01	0,008	0
D5 médiocre	7 %	0,023	0,45	0,117	0,18	0	0,18	0,055	0,125	0,016	0,027	0	0,009
D4 moyen bas	33 %	0,009	0,021	0,054	0,74	0,072	0,042	0,09	0,189	0	0,032	0	0
D7 moyen bas	54 %	0	0	0,088	0,039	0	0,013	0,018	0,013	0	0,013	0	0
D8 moyen bas	0 %	0,009	0,02	0,066	0,049	0,047	0,02	0,057	0,049	0	0,001	0	0
D1 moyen haut	9 %	0,033	0,017	0	0	0	0	0,033	0,026	0	0	0	0
D3 moyen haut	24 %	0,0125	0	0	0	0,0125	0	0	0,06	0,0125	0	0	0
Moyenne	0	0,02	0,07	0,05	0,14	0,02	0,04	0,05	0,16	0,005	0,011	0,002	0,001

Selon le Tableau 4.6, nous constatons que le nombre d'erreurs lexicales et de grammaire textuelle par mot ne semble pas différer selon le niveau de compétence des apprenants en français. Pour les catégories d'orthographe lexicale et grammaticale et de syntaxe, le nombre d'erreurs par mot des dyades du niveau moyen haut est moins élevé que le taux d'erreurs des dyades du niveau faible. Quant aux erreurs morphophonologiques, elles ne sont pas présentes dans les textes des dyades du niveau moyen bas et du niveau moyen haut, tandis qu'on en retrouve dans les textes des dyades du niveau faible et du niveau médiocre.

Aussi, nous remarquons que les textes des apprenants du niveau moyen haut rédigés avec l'utilisation de la L1 comportent des erreurs dans les quatre catégories (lexique, orthographe grammaticale, syntaxe et grammaire textuelle), tandis que les textes du même niveau rédigés sans utilisation de la L1 comportent des erreurs uniquement dans deux catégories (orthographe lexicale et erreurs syntaxiques). Quant au nombre d'erreurs par mot dans les textes rédigés avec et sans utilisation de la L1, il est très variable, et les textes rédigés avec ou sans utilisation de la L1 ne semblent pas présenter de différences. Cependant, étant donné l'absence d'analyses statistiques, nous ne pouvons l'affirmer catégoriquement.

4.3 Synthèse des réponses aux questions de recherche

Pour répondre à la première question (« Quelles sont les utilisations de la L1 par un groupe de locuteurs russes dans le processus d'écriture collaborative en français L2 ? »), nous avons analysé les interactions et nous avons remarqué que la plupart des utilisations de la L1 lors de la tâche collaborative s'opèrent durant le processus de génération des idées. Cependant, nous avons aussi remarqué que les utilisations durant le processus de génération de texte (révision du texte) sont assez nombreuses dans notre étude. En même temps, quant à la sous-question « Est-ce que les

utilisations diffèrent selon le niveau de compétence des apprenants en français ? », nous avons remarqué que les utilisations durant le processus de l'examen d'une tâche sont très peu nombreuses pour les niveaux « faible », « médiocre » et « moyen bas », tandis que le taux des utilisations de la L1 par les dyades du niveau « moyen haut » est assez élevé et qu'il est presque le même pour les deux dyades. En ce qui a trait à la génération des idées, le taux d'utilisation de la L1 est assez élevé, bien qu'il soit très variable. Le taux de l'utilisation de la L1 lors de l'organisation des idées du niveau haut est plus bas que le taux des dyades du niveau faible. Quant à la génération du texte, les dyades du niveau moyen haut n'ont pas utilisé leur L1.

Quant à la deuxième question de recherche (« Quel est l'effet de l'utilisation de la L1 sur la qualité [fluidité, complexité linguistique et exactitude grammaticale] des textes écrits lors d'une tâche d'écriture collaborative en français L2 ? »), nous avons remarqué que les erreurs de syntaxe et de grammaire textuelle, ainsi que les erreurs par texte sont moins nombreuses dans les textes écrits avec l'utilisation de la L1 tandis que les erreurs par mot sont presque égales. Pour la fluidité et la complexité linguistique, il ne semble pas avoir de différence.

Pour la sous-question de recherche (« Est-ce que la qualité des textes écrits diffère selon le niveau de compétence des apprenants en français ? »), nous avons remarqué que le taux de fluidité et de complexité linguistique est très variable, et qu'il ne semble pas avoir de différence entre les niveaux. En ce qui concerne l'exactitude grammaticale, le taux d'erreurs par texte des apprenants du niveau moyen haut est moins élevé que le taux d'erreurs des apprenants du niveau faible. Par rapport aux dyades des autres niveaux, nous constatons que le taux demeure très variable.

Pour les erreurs des différentes catégories, le nombre d'erreurs par mot lexicales et de grammaire textuelle ne semble pas aussi présenter de différences par rapport au niveau de compétence des apprenants en français. Pour les catégories « Orthographe

lexicale », « Orthographe grammaticale » et « Erreurs de syntaxe », le nombre d'erreurs par mot des dyades du niveau moyen haut est moins élevé que le nombre d'erreurs par mot des dyades du niveau faible. Quant aux erreurs morphophonologiques, elles ne sont pas présentes dans les textes des dyades du niveau moyen bas et du niveau moyen haut, tandis qu'on en retrouve dans les textes des dyades du niveau faible et du niveau médiocre. De plus, les textes des apprenants du niveau moyen haut rédigés avec l'utilisation de la L1 comportent les erreurs dans les quatre catégories (lexique, orthographe grammaticale, syntaxe et grammaire textuelle), tandis que les textes du même niveau rédigés sans utilisation de la L1 comportent des erreurs uniquement dans deux catégories (lexicale et syntaxique). Cependant, en l'absence d'analyses statistiques inférentielles, nous ne pouvons pas affirmer que ces différences sont significatives ou non.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous discuterons des résultats présentés dans le chapitre précédent. Dans la section 5.1, nous présenterons la synthèse et les explications des résultats pour la première question de recherche (et sa sous-question), et nous ferons de même pour la deuxième question dans la section 5.2. Ensuite, dans la section 5.3, nous aborderons les implications pour la recherche et les implications pour l'enseignement. Enfin, dans la section 5.4, nous exposerons les limites de notre recherche.

5.1 Discussion des résultats en lien avec l'utilisation de la L1 lors la tâche d'écriture collaborative

Pour répondre à la première question (« Quelles sont les utilisations de la L1 par un groupe de locuteurs russes dans le processus d'écriture collaborative en français L2 ? »), nous avons transcrit tous les dialogues des dyades, et nous avons étudié les utilisations de la L1 par rapport aux processus d'écriture proposés par Wang et Wen (2002) : l'examen d'une tâche, la génération des idées, l'organisation des idées, la génération du texte et les activités contrôlant les processus. En nous basant sur le calcul des mots, nous avons déterminé que les utilisations de la L1 représentent 26 % de toutes les discussions lors d'une tâche collaborative. Les études de Wang et Wen (2002), ainsi que de Swain et Lapkin (2000) ont démontré environ le même pourcentage des utilisations de la L1. En effet, dans l'étude de Wang et Wen (2002), les participants ont utilisé leur L1 30 % du temps, alors que dans celle de Swain et Lapkin (2000), ceux-ci ont observé des pourcentages d'utilisation variant entre 29 % et 21 %. Étant donné que l'étude de Swain et Lapkin (2000) a été menée avec la

tâche collaborative, et que l'étude de Wang et Wen (2002) a été menée avec des protocoles verbaux, selon ces données, nous supposons que l'utilisation de la L1 demeure approximativement la même et ne dépend pas de l'utilisation, ni de la tâche collaborative ni des protocoles verbaux.

Si nous nous penchons sur l'utilisation globale selon les niveaux de compétence des participants, nous avons observé que, globalement, le taux d'utilisation de la L1 par rapport au nombre total de mots dans les dialogues oscille entre 0 % et 54 %, et ce, bien que tous les participants aient reçu la même consigne (c'est-à-dire de pouvoir utiliser leur L1). Cela est aussi mentionné par Storch et Wigglesworth (2003) qui expliquent l'utilisation peu élevée de la L1 par certaines dyades en raison de leur réticence. De plus, les dyades D7 et D8 (qui sont du même niveau en français : « moyen bas ») ont présenté des taux d'utilisation de la L1 respectivement plus élevé (54 %) et plus bas (0 %). Cela peut démontrer que l'utilisation de la L1 ne dépend pas du niveau de compétence des apprenants en français, ce qui diffère des résultats des études de Swain et Lapkin (2000), ainsi que de Wang et Wen (2002) qui affirment que les apprenants du niveau bas en écriture en français utilisent davantage leur L1 par rapport à ceux qui présentent un niveau plus élevé en français écrit. Cependant, cela peut différer étant donné des critères différents de la détermination du niveau des participants en français. Swain et Lapkin (2000) déterminent le niveau du français écrit tandis que nous avons utilisé le test de vocabulaire en images Peabody (Dunn et al., 1993) utilisé assez souvent pour déterminer le niveau du vocabulaire réceptif (Monetta et al. [s.d.] des apprenants.

Si nous nous penchons maintenant sur les utilisations spécifiques selon les processus identifiés par Wang et Wen (2002), le plus grand nombre d'utilisations de la L1 a eu lieu lors de la génération des idées (47 %) durant laquelle les participants ont discuté de la planification et de l'évaluation du contenu. Cela est conforme aux résultats de l'étude de Wang et Wen (2001) qui ont déterminé de nombreuses utilisations

(61,5 %) de la L1 durant le processus de génération des idées, bien que dans l'étude de Wang et Wen (2002), le pourcentage de génération des idées ne soit pas le plus élevé comme dans notre étude.

En ce qui concerne l'organisation des idées, l'étude de Wang et Wen a montré que les utilisations de la L1 durant ce processus atteignent 70 %, tandis que lors de notre étude, nous avons déterminé que les utilisations de la L1 pour l'organisation des idées sont moins nombreuses et représentent seulement 17,9 %. Ces différences pourraient s'expliquer par le type de tâche. Les interactions lors de tâches collaboratives rendent l'exécution des tâches plus facile, ce qui est démontré par l'étude de Swain et Lapkin (2000), ainsi que celle de Storch (2013).

Pour la génération du texte, le pourcentage des utilisations de la L1 de notre recherche représente 26,8 %, et il est donc plus élevé en le comparant avec les résultats (13,5 %) de l'étude de Wang et Wen (2002). Cependant, parmi toutes les utilisations de la L1 durant la génération du texte, seulement 20 % furent utilisés pour la production du texte tandis que le reste est lié aux utilisations de la L1 durant le processus de révision du texte lorsque les participants vérifient s'ils ont fait le bon choix d'un mot selon son sens ou discutent du choix grammatical. Selon Storch et Wigglesworth (2003), l'utilisation de la L1 sert à l'administration de la tâche, à sa clarification et à la discussion de la signification des mots et des choix grammaticaux. En ce qui concerne l'étude de Wang et Wen (2002), la proportion de l'utilisation de la L1 dans la génération du texte (qui inclut la production et la révision du texte) montre un pourcentage moindre.

Pour l'utilisation de la L1 durant l'examen d'une tâche qui envisage l'analyse des consignes et la discussion et les commentaires sur la tâche, elle représente 3 % de toutes les utilisations. Les participants n'ont donc que très peu eu recours à la L1. Cela peut être expliqué par le fait qu'avant le début de la tâche, nous avons aussi

expliqué les consignes oralement dans les deux langues étant donné que nous avons quelques participants présentant un niveau faible en français.

Pour répondre à la sous-question « Est-ce que les utilisations de la LI diffèrent selon le niveau de compétence des apprenants en français ? », nous avons analysé les utilisations de la L1 selon le niveau de compétence des apprenants dans les dyades, et nous avons constaté que les dyades du niveau « moyen haut » n'ont pas utilisé leur L1 durant la génération du texte, ce qui correspond aux résultats de Wang et Wen (2002) pour qui plus le processus est proche de la production du texte en L2, moins la L1 est utilisée. En même temps, nous avons remarqué que les dyades D1 et D3 du niveau « moyen haut » avaient utilisé davantage la L1 lors de l'examen de la tâche par rapport aux dyades des autres niveaux qui n'ont pas ou n'ont presque pas utilisé leur L1. Étant donné qu'avant chaque rencontre, les consignes ont été présentées par écrit, mais qu'elles ont aussi été annoncées dans les deux langues (en L1 et en L2) pour nous assurer que toutes les dyades (même les dyades du niveau faible) comprennent bien les consignes, il est possible que les dyades du niveau faible ne fassent plus attention à l'examen de la tâche. De leur côté, il est possible que les dyades du niveau moyen haut essaient de rédiger leurs textes en respectant le plus possible les consignes.

De plus, bien que nous n'ayons pas proposé d'entrevue aux participants après l'exécution des tâches d'écriture, les dyades D3 (niveau moyen haut) et D5 (niveau médiocre) ont affirmé durant l'exécution de la tâche que le fait de pouvoir utiliser leur L1 leur rendait la tâche plus facile et qu'elles aimeraient échanger dans les deux langues (en L1 et en L2) plutôt qu'uniquement en L2. Cela peut démontrer que la L1 joue un rôle de médiation et favorise les interactions qui sont indispensables pour l'apprentissage de la langue selon la théorie socioculturelle (Vygotski, 1978 ; Lantolf et Thorne, 2007).

5.2 Discussion des résultats en lien avec l'influence de l'utilisation de la L1 sur la qualité des textes écrits

Pour répondre à la deuxième question de la recherche (« Quel est l'effet de l'utilisation de L1 sur la qualité [fluidité, complexité linguistique et exactitude grammaticale] des textes écrits lors d'une tâche d'écriture collaborative en français L2 ? »), nous avons analysé les textes écrits par les participants en considérant les critères de fluidité, d'exactitude grammaticale et de complexité linguistique.

En comparant les moyennes relatives à la fluidité, nous avons déterminé que ces moyennes affichées pour les textes rédigés avec la L1 et sans la L1 sont presque les mêmes (109,6 mots et 109,9 mots). Il est donc impossible d'affirmer que l'utilisation de la L1 a un effet sur la fluidité des textes. Aussi, en comparant la moyenne concernant la complexité linguistique des textes rédigés avec l'utilisation de la L1 (1,26) avec celle des textes rédigés sans utilisation de la L1 (1,23), nous en concluons qu'il n'y a pas d'effet frappant de l'utilisation de la L1 sur la complexité linguistique.

Pour l'exactitude grammaticale, en comparant le nombre d'erreurs par mot selon les critères d'erreurs lexicales (0,02 avec l'utilisation de la L1 ; 0,07 sans utilisation de la L1), d'orthographe lexicale (0,05 avec L1 ; 0,14 sans L1), d'orthographe grammaticale (0,02 et 0,04 respectivement), de syntaxe (0,05 avec L1 ; 0,16 sans L1) et de grammaire textuelle (0,005 et 0,011), ainsi qu'en comparant la moyenne du nombre d'erreurs par mot des textes rédigés avec l'utilisation de la L1 (0,14) et la moyenne du nombre d'erreurs par mot des textes écrits sans utilisation de la L1 (0,15), les résultats semblent indiquer que le nombre d'erreurs par mot par texte des textes rédigés avec et sans utilisation de la L1 demeurent presque égaux, sauf le nombre d'erreurs de la dyade D4. Cela diffère de l'étude de Swain et Lapkin (2000) dans laquelle les chercheuses ont déterminé une corrélation significative négative

entre la fréquence d'utilisation de la L1 durant la production écrite et la qualité des textes écrits.

Quant à l'exactitude grammaticale par rapport au niveau de compétence, nous avons remarqué que le nombre d'erreurs par mot dans les textes des apprenants du niveau moyen haut est moins élevé que chez les apprenants du niveau faible. Chez les dyades des autres niveaux, le nombre d'erreurs demeure très variable. Nous avons aussi trouvé que le nombre d'erreurs par mot des catégories d'orthographe lexicale et grammaticale et de syntaxe des dyades du niveau moyen haut est moins élevé que le nombre d'erreurs par mot des dyades du niveau faible. Quant aux erreurs morphophonologiques, elles ne sont pas présentes dans les textes des dyades du niveau moyen bas et du niveau moyen haut, tandis qu'elles sont présentes dans les textes des dyades du niveau faible et du niveau médiocre. Cependant, étant donné l'absence d'analyses statistiques, cela ne nous permet pas de l'affirmer.

En comparant les textes rédigés avec et sans utilisation de la L1 selon les critères de fluidité, de complexité linguistique et d'exactitude grammaticale, nous n'avons pas remarqué une grande différence durant les tâches d'écriture d'un texte narratif. Cependant, les résultats de l'étude de Foster et Skehan (1996), qui avaient étudié trois différentes tâches réalisées par trois groupes de participants, ont montré que la tâche narrative a donné la plus grande complexité linguistique et la moindre exactitude grammaticale par rapport aux deux autres tâches. De plus, les auteurs ont mis en relief que la complexité linguistique peut influencer négativement l'exactitude grammaticale « dans le contexte de l'utilisation de la capacité limitée des ressources attentionnelles » (Foster et Skehan, 1996, p. 299). Bien que nous n'ayons pas mené les analyses statistiques, nous pouvons remarquer que les textes de la dyade D4 présentent la complexité linguistique la plus élevée. Elle est par ailleurs presque égale pour les deux tâches (1,4 avec L1 ; 1,38 sans L1). Parallèlement, les textes de cette dyade présentent le plus haut taux d'erreurs par mots (0,23 avec L1 ; 0,36 sans L1).

Cependant, nous constatons que le taux d'erreurs par mot est moins élevé avec l'utilisation de la L1. Alors, nous supposons que la L1 demeure un outil cognitif assez important pour la réalisation de la tâche d'écriture.

Également, étant donné l'absence d'analyses statistiques, nous ne pouvons pas déterminer si l'utilisation de la L1 favorise ou non la tâche d'écriture. Cependant, contrairement aux résultats de Swain et Lapkin (2000), notre étude semble indiquer que l'utilisation de la L1 ne nuit pas la qualité des textes, ce qui peut permettre aux enseignants d'accepter l'utilisation de la L1 sans laquelle, selon Swain et Lapkin (2000), la réalisation d'une tâche d'écriture peut être impossible, car la L1 s'avère un outil qui aide les apprenants à « comprendre les consignes et le contenu de la tâche ainsi qu'à faire attention à la forme, au vocabulaire, à l'organisation globale et à établir le ton et la nature de leur collaboration » (p. 268).

5.3 Les implications pour la recherche et pour l'enseignement

Notre étude auprès des dyades russophones les plus homogènes possible créées selon les résultats de l'échelle de vocabulaire en images Peabody (Dunn et *al.*, 1993) a montré qu'il n'y a pas d'effet négatif de l'utilisation de la L1 sur une tâche d'écriture collaborative. De plus, la L1 demeure aussi une ressource importante, surtout pour les apprenants des niveaux plus faibles. Notre étude informe les enseignants de la possibilité de former des groupes ou des dyades des apprenants sans éviter les apprenants parlant la même langue dans le même groupe et d'accepter l'utilisation de la L1 dans ces groupes durant une tâche d'écriture collaborative.

Notre étude a aussi démontré que le taux d'utilisation de la L1 est environ le même durant différents types de tâches. Étant donné cela, il nous semble bien probable que l'utilisation de la L1 ne dépend pas du type d'une tâche d'écriture. Également, nous

avons observé que l'utilisation de la L1 lors de la génération du texte est plus nombreuse que celle observée dans l'étude de Wang et Wen (2002). Contrairement à l'étude de Wang et Wen (2002) qui montre que la plus petite utilisation de la L1 s'observe lors de la génération du texte (car ce processus est lié à l'output textuel), notre étude a démontré que l'utilisation de la L1 lors de la génération du texte – le processus lié plus de plus près à l'output textuel – peut être assez importante, surtout par des apprenants du niveau faible et du niveau médiocre. Cela peut être expliqué par l'utilisation de la L1 lors de la révision du texte (qui est inclus dans le processus de génération du texte) et par le fait que, selon Swain et Lapkin (2000), les apprenants utilisent leur langue maternelle pour faciliter les discussions sur un choix lexical ou grammatical. Cependant, étant donné certaines limites de notre étude, nous ne pouvons pas généraliser cette affirmation.

5.4 Limites de notre recherche

Comme notre recherche n'a été menée qu'auprès de 16 locuteurs russes (divisés en 8 dyades) apprenant le français langue seconde, nous estimons que notre recherche présente certaines limites.

Étant donné, donc, le nombre limité de participants, nous n'avons pas jugé pertinent d'effectuer des analyses statistiques inférentielles des résultats. Par conséquent, nous ne pouvons pas démontrer si les différences observées étaient attribuables au hasard ou si elles étaient statistiquement significatives. Nous avons cependant tenté de dégager des pistes d'analyse du comportement des dyades.

De plus, l'une des limites de notre étude est relative à l'utilisation du test de vocabulaire en images Peabody (Dunn et *al.*, 1993) que nous avons utilisé comme

une mesure de base et qui est assez souvent utilisé, mais pour mesurer plutôt le vocabulaire réceptif et non pas le niveau de compétence en matière d'écriture.

CONCLUSION

L'objectif de notre étude était d'identifier les utilisations de la L1 liées aux cinq catégories d'activités de composition d'un texte présentées par Wang et Wen (2002) (l'examen d'une tâche, la génération des idées, l'organisation des idées, la génération du texte et les activités contrôlant le processus) par un groupe de locuteurs russes apprenant le français en tant que langue seconde, de déterminer les effets de l'utilisation de la L1 sur la qualité des textes écrits lors d'une tâche d'écriture collaborative et de vérifier si les utilisations de la L1 et la qualité des textes écrits diffèrent selon le niveau de compétence des apprenants en français.

Pour atteindre cet objectif, nous avons mené notre étude auprès de 16 adultes russophones qui avaient été divisés en dyades les plus homogènes possible. Les participants ont rédigé deux textes lors de deux tâches collaboratives, l'une avec et l'autre sans l'utilisation de la L1. Toutes les discussions des participants ont été enregistrées. Les discussions ont été transcrites et analysées selon les processus de la production écrite en L2 (l'examen d'une tâche, la génération des idées, l'organisation des idées, la génération du texte et les activités contrôlant le processus) proposés par Wang et Wen (2002).

Pour étudier la qualité des textes rédigés par les participants, nous les avons analysés selon les critères proposés par Storch (2005), notamment : la fluidité, la complexité linguistique et l'exactitude grammaticale.

Selon les résultats de notre étude sur l'utilisation de la L1, nous avons remarqué que le taux total d'utilisation de la L1 est environ le même que dans les études de Wang et

Wen (2002), ainsi que de Swain et Lapkin (2000), ce qui peut signifier que le taux d'utilisation de la L1 ne dépend pas du type de tâche.

Les résultats que nous avons obtenus indiquent aussi que les participants ont utilisé leur L1 le plus souvent lors de la génération des idées ; cela s'apparente à ce qui avait aussi été décrit par l'étude de Wang et Wen (2002) bien que, dans leur étude, le pourcentage de l'utilisation de la L1 lors de la génération des idées n'était pas le plus élevé. Par rapport à l'étude de Wang et Wen (2002), nous avons remarqué que l'utilisation de la L1 durant l'examen de la tâche n'est pas importante, ce qui peut être lié à nos traductions orales des consignes en russe étant donné que plusieurs participants étaient d'un niveau faible en français.

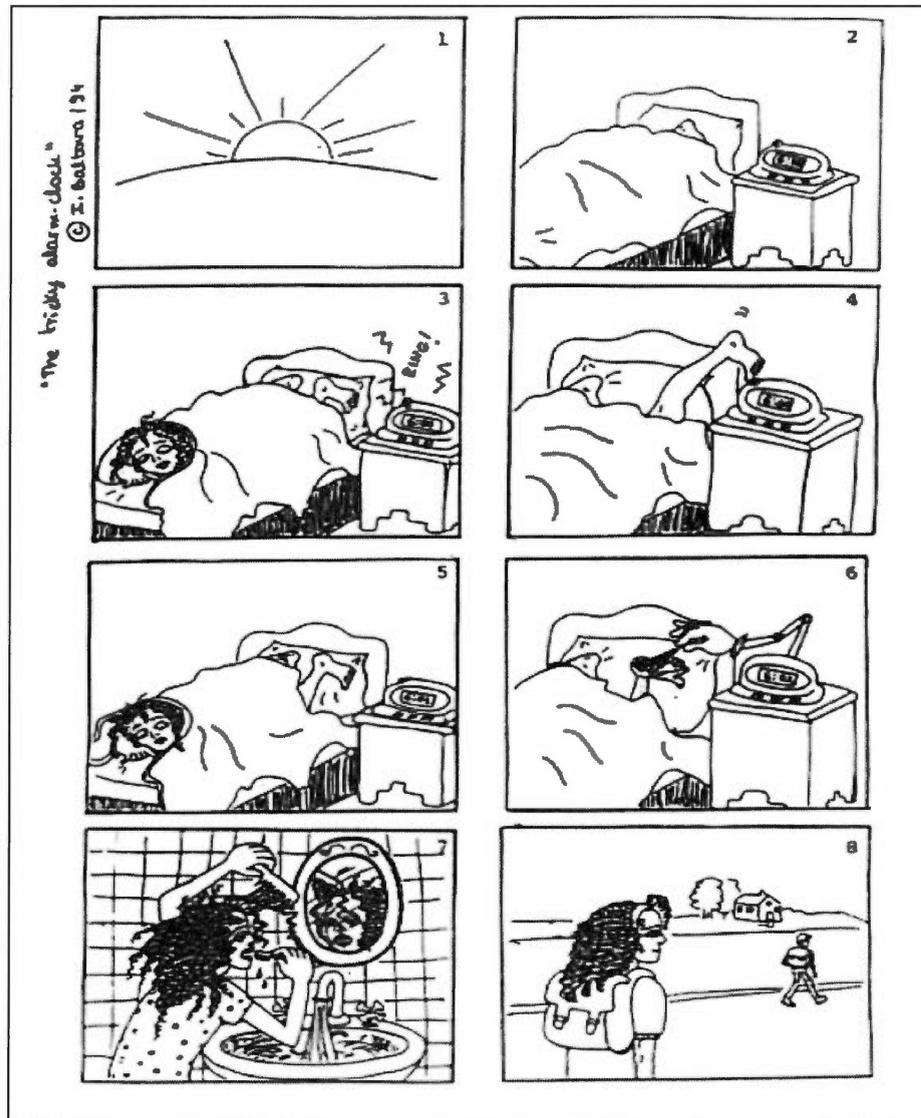
Pour vérifier les utilisations de la L1 selon le niveau de compétence des apprenants en français, nous avons comparé ces utilisations par rapport aux quatre niveaux des apprenants. Lors de la génération du texte (la révision), nous avons remarqué que les participants avaient utilisé leur L1 davantage que dans l'étude de Wang et Wen (2002), mais cela concerne plutôt les apprenants du niveau faible et du niveau médiocre. Cela peut être expliqué par le fait que lors de la révision, les apprenants des niveaux faible et médiocre ont besoin de la L1 comme outil pour exercer leur choix lexical et grammatical dans des structures de phrases, ce qui n'est pas mentionné dans l'étude de Wang et Wen (2002), alors que selon Storch et Wigglesworth (2003), les participants utilisent la L1 pour la discussion de la signification des mots et des choix grammaticaux.

Pour les résultats obtenus quant à l'effet de la L1 sur la qualité des textes rédigés lors d'une tâche collaborative, nous avons observé que l'utilisation de la L1 n'a pas d'effet sur la fluidité des textes ni sur la complexité linguistique. De plus, nous avons remarqué que le nombre d'erreurs par mot de l'exactitude grammaticale demeure presque le même pour les textes écrits avec et sans utilisation de la L1. Également,

selon le comportement de la dyade D4 (de niveau médiocre) qui présente le niveau de complexité linguistique le plus élevé, la dyade présente aussi le taux d'erreurs le plus élevé, ce qui a aussi été observé par Foster et Skehan (1996). Cependant, nous ne pouvons pas affirmer que les différences observées sont significatives ou attribuables au hasard.

ANNEXE A

Série d'images « B » (Swain et Lapkin, 2000)



ANNEXE B

Série d'images « A » (Derwing, et al., 2009)



ANNEXE C

Catégories utilisées pour l'analyse de l'exactitude grammaticale des textes écrits (selon boivin et pinsonneault, 2013)

Catégories	Description		Exemples tirés du corpus
Lexique	Mauvais emploi d'un terme selon le sens.		<i>appartements</i> de l'hôtel...
Orthographe lexicale	Faux homophones.		La femme, <i>quand</i> à elle,...
	Les chiffres (inférieurs à 10) qui doivent être écrits en toutes lettres.		2 personnes
	Autre erreur d'orthographe lexicale.		<i>Hotel</i> ; <i>echangé</i>
Orthographe grammaticale	Accord régi par le CD.	Accord erroné ou manquant de l'attribut du.	Ils se mettent debout un peu distrait
	Accord dans le GN.	Absence de marque du pluriel sur le noyau ou marque de trop.	partent en <i>voyages</i> . <i>des chose</i>
	Accord sujet.		Ils se mettent debout un peu distrait
	Toute autre erreur d'orthographe grammaticale.		Echangé. veille
Syntaxe	Proposition à construction particulière (par exemple : emploi erroné du présentatif « <i>il y a</i> », utilisation erronée de « <i>il était une fois</i> », emploi erroné d'une construction impersonnelle, etc.).		Désfois
	Détermination de la catégorie grammaticale / homophones (par exemple : 2e pers. du pluriel / infinitif, 2e pers. du pluriel / PP ou adjectif, auxiliaire / préposition, autres erreurs « d'homophonie » incluant les homophones lexicaux et les confusions entre les sons « é » et « è » pour les désinences verbales etc.).		sont <i>téléphoner</i>
	Ponctuation.		Là, elle arrange...
	Phrase simple.		<i>en une</i> collision
	Types et formes de phrase (absence d'inversion du sujet et du verbe, inversion erronée, autre erreur dans l'expression de l'interrogation, absence d'une marque de négation ou marque de trope)		...il ne tient compte. c'est pas
	Harmonisation des temps verbaux.		elle se lave et elle est allée
	Reprises.		<i>les valises</i> semblables
Erreurs morphologiques	Hiatus (« <i>si il</i> »). Erreurs d'utilisation du trait d'union ou soudure erronée dans le cas de l'inversion du sujet et du verbe ou de l'impératif suivi de pronoms compléments.		...que il

RÉFÉRENCES

- Ahmadian, M., Rahimi, S. et Asefi, A. (2016). An investigation of EFL learners' mental processes in L2 writing : The case of Iranian EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(5), 1011-1018.
- Alamargot, D. et Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht-Boston-London : Kluwer Academic Publishers.
- Au-Yeung, K. (2011). *Development of English and French literacy among language minority children in early French immersion*. (Mémoire de maîtrise non-publié). Ontario Institute of Education, University of Toronto.
- Barbier, M.-L. (2003). Écrire en L2 : bilan et perspectives des recherches. *Arob@se*, 1-2, 6-21.
- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written communication*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2013). *Un modèle didactique d'articulation de la grammaire et de l'écriture pour favoriser le transfert des connaissances grammaticales en situation de production écrite chez les élèves du secondaire*. Rapport de recherche : programme actions concernées, n° 2010-ER-136922.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 57(3), 402-423.
- Derwing, T. M., Munro, M. M., Thomson, R. I. et Rossiter, M. J. (2009). The relationship between L1 fluency and L2 fluency development. *Studies in Second Language Acquisition*, 31, 533-557.
- Druckman, D. et Mitchell, C. (1995) Flexibility in negotiation and mediation. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 542, 10-23.
- Dunn, L., Thériault - Whalen, C.M. et Dunn, L. (1993). *Échelle de vocabulaire en images Peabody. Adaptation française du Peabody Picture Vocabulary Test*. Toronto: ON: Psycan
- Favart, M. et Olive, T. (2005). Modèles et méthodes d'étude de la production écrite. *Psychologie française*, 50, 273-285.

- Fernández Dobao, A. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom : comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing, 21*, 40-58.
- Fernández Dobao, A. (2014). Attention to form in collaborative writing tasks : comparing pair and small group interaction. *The Canadian Modern Language Review, 70*(2), 158-187.
- Flower, L. et Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication, 32*(4), 365-387.
- Foster, P. et Skehan, P. (1996). The influence of planning and task type on second language performance. *SSLA, 18*, 299-323.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évoluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Guerrero Nieto, C.-H. (2007). Applications of Vygotskian concept of mediation in SLA. *Colombian Applied Linguistics Journal, 9*, 213-228.
- Gutierrez, X. (2008). What does metalinguistic activity in learners' interaction during a collaborative L2 writing task look like? *The Modern Language Journal, 92*(4), 519-537.
- Hanjani, M. A. (2016). Collaborative revision in L2 writing: learners' reflections. *ELT Journal, 70*(3), 296-307.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. Dans C. M. Levy et S. Randall (dir.) *The Science of Writing : Theories, Methods, Individual Differences, and Applications* (p. 1-27). New Jersey : LEA.
- Hayes, J. R. et Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans L.W. Gregg, E.R. Steinberg (dir.) *Cognitive Processes in Writing* (p. 3-30). New Jersey : LEA.
- Hayes, J. R. et Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *The American Psychologist, 41*(10), 1106-1113.
- Icolay, A.-C. et Poncelet, M. (2012). Cognitive Advantage in Children Enrolled in a Second-Language Immersion Elementary School Program for Three Years. *Bilingualism : Language and Cognition 16*(3), 597-607.

- Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. Dans C. M. Levy and S. Ransdell (dir.) *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (p. 57-71). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lantolf, J. P. (2000). Introducing sociocultural theory. Dans J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (p. 1-26). Oxford : Oxford University Press.
- Lantolf, J. P., et Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J.P. et Thorne, S.L. (2007) Sociocultural theory and second language learning. Dans VanPatten, B. et Williams, J. (dir.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction* (p.197-221). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Lefrançois, P. (2001). Le point sur les transferts dans l'écriture en langue seconde. *The Canadian Modern Language Review*, 58, 223-245.
- Long, M. H. (1981). Input, interaction, and second-language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379(1), 259-278.
- Long, M. H. (1990). The least a second language acquisition theory needs to explain. *TESOL*, 24(4), 649-666.
- Mackey, A. et Gass, S.M. (2005). *Second language research: methodology and design*. Mahwah, NJ: LEA.
- McDonough, K., De Vleeschauwer, J. et Crawford, W.J. (2018). Exploring the benefits of collaborative prewriting in a Thai EFL context. *Language Teaching Research*, 1, 1–17. <https://doi.org/10.1177/1362168818773525>
- Mei Fung, Y. (2010). Collaborative writing features. *RELC Journal*, 41(1), 18-30.
- Mitchell, R. et Myles, F. (2004). *Second language learning theories*. (2^e éd.). London: Hodder Arnold.
- Monetta, L. et tous les membres de l'axe 4 du REPAR [s.d.] *Fiches descriptives des outils validés et/ou normés en franco-québécois pour l'évaluation du langage et de la parole, de 1980 à 2014*. Réseau provincial de recherche en réadaptation-adaptation (REPAR), Regroupement stratégique #4 – Mécanismes explicatifs et interventions en communication.
- Murphy, L. et de Larios, J. R. (2010). Searching for words : one strategic use of the mother tongue by advanced Spanish EFL writers. *Journal of Second Language Writing*, 19(2), 61-81.

- Nicolay, A.-C. et Poncelet, M. (2012). Cognitive advantage in children enrolled in a second-language immersion elementary school program for three years. *Bilingualism : Language and Cognition* 16(3), 597-607.
- Powers, D. et Fowles, M. (1997). *Effects of applying different time limits to a proposed GRE writing test (93)* [Research Report] Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Railey, K., Devine, J. et Boshoff, P. (1992, mars). The implications of cognitive models in L1 and L2 writing. Dans *43rd Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication*. Mars 19-21, 1992. Cincinnati, OH.
- Ramírez, J. M. P. (2012). *Language switching : a qualitative clinical study of four second language learners' composing processes*. (Thèse). University of Iowa. Récupéré de *ProQuest Dissertations and Theses*, l'archive de publications électroniques de l'UQAM
 < <http://search.proquest.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca :2048/pqdtft/docview/1030282978/C16992248FD4441APQ/1?accountid=14719> >.
- Roca de Larios, J., Marin, J. et Murphy, L. (2001). A temporal analysis of formulation processes in L1 and L2 writing. *Language Learning*, 51(3), 497-538.
- Sajedi, S.P (2014). Collaborative summary writing and EFL students' L2 development. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*,. 98, 1650-1657.
- Schoonen, R., Gelderen, A., Glooper, K. d., Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P. et Stevenson, M. (2003). First language and second language writing : the role of linguistic knowledge, speed of processing, and metacognitive knowledge. *Language Learning*, 53(1), 165-202.
- Shehadeh, A. (2011). Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. *Journal of Second Language Writing*, 20, 286-305.
- Silva, T. (1992). L1 vs L2 writing : ESL graduate students' perceptions. *TESL Canada*, 10(1), 27-47.
- Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing : the ESL research and its implications. *Teachers of English to Speakers of Other Languages*, 27(4), 657-677.
- Sommers, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *College Composition and Communication*, 31(4), 378-388.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing : product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14, 153-173.

- Storch, N. (2011). Collaborative writing in L2 contexts : processes, outcomes, and future directions. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 275-288.
- Storch, N. (2013). *Collaborative writing in L2 classrooms*. Bristol, Buffalo, Toronto : Multilingual Matters.
- Storch, N. et Aldosari, A. (2010). Learners' use of first language (Arabic) in pair work in an EFL class. *Language Teaching Research*, 14(4), 355-375.
- Storch, N. et Wigglesworth, G. (2003). Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting ? *TESOL Quarterly*, 37(4), 760-770.
- Shutherland, J. et Topping, K. (1999). Collaborative creative writing in eight year olds: comparing cross ability fixed role and same ability reciprocal role pairing. *Journal of Reading Research*, 22(2), 154-179
- Swain, M. (1993) The output hypothesis : just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review*, 50(1), 158-164.
- Swain, M. (2001). Integrating language and content teaching through collaborative tasks. *Canadian Modern Language Review*, 58(1), 44-63.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis : theory and research. Dans E. Hinkel (dir.) *Handbook on Research in Second Language Learning and Teaching*, (p. 471-483). Mahwah NJ : Lawrence Erlbaum.
- Swain, M., Kinnear, P. et Steinman, L. (2011). *Sociocultural theory insSecond language education*. Toronto, Multilingual matters.
- Swain, M. et Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning : the uses of the first language. *Language Teaching Research*, 4(3), 251-274.
- Vygotsky, L. (1934). *Мышление и речь* (La mentalité et la parole). (V. Kolbanovski Ed. Москва ed.).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge. MA: Harvard University Press.
- Wang, W. et Wen, Q. (2002). L1 use in the L2 composing process : an exploratory study of 16 chinese EFL writers. *Journal of Second Language Writing*, 11(3), 225-246.
- Weijen, D., Bergh, H., Rijlaarsdam, G. et Sanders, T. (2009). L1 use during L2 writing : an empirical study of a complex phenomenon. *Journal of Second Language Writing*, 18, 235-250.