

# Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

*Utiliser les tâches collaboratives pour promouvoir le développement de  
l'écriture en français langue seconde*  
*Using collaborative tasks to promote the development of L2 French writing*

## Chercheuse principale

Kim McDonough, Universitaire Concordia

## Cochercheuse

Ahlem Ammar, Université de Montréal

## Établissement gestionnaire de la subvention

Université Concordia

## Numéro du projet de recherche

2018-LC -210816

## Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur l'écriture et la lecture

## Partenaires de l'Action concertée

Ministère de l'Éducation (MEQ)  
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

## **Section 2: Résumé/Summary**

Titre : Interaction avec les pairs pour promouvoir le développement de l'écriture en français langue seconde

Comment encourager des apprenants à entretenir avec leurs pairs des conversations qui sont utiles pour l'apprentissage du français s'avère une question importante pour les enseignants. Comme des chercheurs et des enseignants ont déjà souligné, rien ne garantit que des apprenants travaillant en dyades ou en petits groupes s'engagent dans des conversations qui les aident à consolider leurs connaissances linguistiques ou à développer des compétences en rédaction. Si les apprenants ne croient pas à l'utilité de telles tâches pour apprendre le français, ils pourraient plutôt discuter de sujets personnels ou se précipiter pour terminer au plus vite la tâche. Pour les nouveaux arrivants au Québec, avoir des compétences en français écrit est fondamental pour accéder aux possibilités éducatives et professionnelles. Par conséquent, notre objectif principal était d'examiner comment l'interaction avec les pairs dans différentes phases du processus de rédaction facilite le développement de l'écriture en français langue seconde.

Pour aider des apprenants à développer leurs compétences en écriture en français, ce projet a examiné les avantages de travailler en dyades avant (pré-écriture), pendant (écriture collaborative), et après (révision interactive) une tâche de production écrite. Dans des discussions de pré-écriture, les apprenants planifient leurs textes en dyades avant de se séparer pour les rédiger individuellement. Pour la révision interactive par les pairs, les apprenants rédigent d'abord leurs textes individuellement et puis s'entretiennent ensuite avec leurs pairs pour réviser leurs textes. Pour des tâches de rédaction collaborative, les apprenants travaillent

## **Section 2: Résumé/Summary**

ensemble dans toutes les phases du processus de rédaction : la planification, la rédaction, et la révision.

Durant l'intervention expérimentale, tous les apprenants de français langue seconde (n = 72) de la présente étude ont participé à deux tâches d'écriture collaborative effectuées selon différents modes de collaboration (c.à.d., avant, pendant et après la rédaction). Afin de déterminer les effets des différents modes de collaboration, les participants ont également complété une tâche individuelle de rédaction au début et à la fin de l'intervention expérimentale. Deux correcteurs ont évalué les textes d'opinions produits avant, pendant et après l'intervention selon des rubriques analytiques portant sur le contenu, l'organisation ainsi que différents éléments linguistiques.

Les résultats indiquent que les apprenants qui ont collaboré dans la phase de pré-écriture se sont améliorés en vocabulaire et en syntaxe. Cependant, les apprenants ayant collaboré ou bien tout le long du processus rédactionnel ou durant l'étape de la révision ne se sont pas améliorés au fil du temps. Les discussions des apprenants avec leurs pairs avaient été enregistrées et classées selon différentes catégories (p. ex., contenu, organisation, langue, etc.). Dans les trois groupes, les résultats indiquent que les apprenants ont le plus souvent parlé du contenu, et que ceci était particulièrement le cas du groupe de pré-écriture. Les apprenants qui ont collaboré ou bien tout le long du processus rédactionnel ou durant la révision ont davantage parlé d'éléments linguistiques. En bref, les apprenants ont bénéficié de la collaboration pendant la phase de pré-écriture. La collaboration au moment de la planification leur a permis de générer et de choisir

## **Section 2: Résumé/Summary**

leurs idées pour mieux se concentrer sur les éléments linguistiques pendant la rédaction individuelle.

Nous avons aussi examiné la présence de liens entre les effets de la collaboration et les caractéristiques des apprenants, plus précisément leur sexe, leur langue maternelle, et leur conception de l'interaction (c.à.d., leurs perceptions de la valeur de l'interaction avec les pairs pour l'apprentissage d'une langue). Pour le groupe qui a collaboré à l'étape de pré-écriture, aucun lien significatif entre leur développement en rédaction, d'un côté, et leur sexe, leur langue maternelle ou leur conception de l'interaction, de l'autre côté, n'a été détecté. En d'autres termes, aucune de ces variables n'était associée à une amélioration des apprenants en rédaction au fil du temps. Pour le groupe de révision interactive, une relation négative entre le développement en écriture et la conception de l'interaction est obtenue. En d'autres termes, plus un apprenant percevait l'interaction avec les pairs de façon positive, moins il montrait de progrès en rédaction. Cette relation négative peut être attribuée au fait que les apprenants qui valorisaient l'interaction avec les pairs dans ce groupe avaient tendance à parler du contenu et de sujets personnels pendant qu'ils révisaient au lieu de se pencher sur l'organisation ou sur les éléments linguistiques de leurs textes. Finalement, pour les apprenants du groupe qui avait rédigé des textes de façon collaborative, il existait une relation négative entre leur progrès en rédaction et leur sexe; les apprenants mâles tendaient à avoir des scores plus élevés. Toutefois, la distribution des sexes dans ce groupe n'était pas égale (trois hommes, 17 femmes), ce qui met largement en doute le bien-fondé de cette relation. Somme toute, pour le groupe d'apprenants dont la rédaction en français s'est améliorée avec le temps (c.à.d., le groupe de

## **Section 2: Résumé/Summary**

pré-écriture), il n'y a aucun lien entre le progrès obtenu et le sexe des apprenants, leur langue maternelle, ou leur conception de l'interaction.

En ciblant le rôle de l'interaction sociale dans le développement de l'écriture en langue seconde, nous avons abordé une question clé de l'Axe 1 de l'Action concertée concernant l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture et de la lecture. Plus précisément, nous avons concentré notre étude sur la Priorité 1.4, qui demandait comment l'interaction sociale entre apprenants contribue à leur apprentissage de l'écriture en français. Nous avons démontré que les apprenants discutent principalement du contenu quand on leur demande de travailler ensemble avant, après, ou pendant une tâche de rédaction, mais qu'ils discutent davantage d'éléments linguistiques quand ils rédigent ensemble ou révisent leurs textes. Nous avons aussi trouvé un lien entre l'interaction sociale qui se déroule pendant les discussions de pré-écriture et le progrès individuel en rédaction des apprenants. En échangeant leurs idées avec un pair pendant la planification, les apprenants dans le groupe de pré-écriture avaient peut-être amélioré leurs stratégies de planification, des stratégies qui se sont ensuite transférées aux tâches individuelles de rédaction. Pour nous assurer que tout avantage pour l'interaction sociale s'étendait aux apprenants de différents sexes, de différentes langues maternelles, et de différentes perceptions de l'interaction, nous avons mesuré le lien entre les effets des trois conditions de collaboration sur le développement de l'écriture en L2 et les caractéristiques des apprenants. Globalement, les résultats indiquent que pour le seul groupe qui a enregistré une amélioration dans les compétences rédactionnelles, aucune des caractéristiques ciblées n'était en relation avec le progrès obtenu.