

Les tâches intégrées plurilingues nécessitant la compréhension en anglais dans des universités non anglophones : les perceptions et les pratiques déclarées d'étudiants ayant des profils académiques et langagiers variés

Philippa Bell, Audrey-Anne Laguë and Caroline Payant

Volume 25, Number 3, Fall 2022

Special Issue: Writing Pedagogy with Linguistically Diverse Language Learners and Users: The Nexus of Multilingualism, Multiliteracies and Multimodalities

Numéro spécial : Didactique de l'écriture avec des apprenants de langues additionnelles et diverses : les liens entre le multilinguisme, les multilittératies et les multimodalités

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1099643ar>

DOI: <https://doi.org/10.37213/cjal.2022.33395>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

University of New Brunswick

ISSN

1920-1818 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bell, P., Laguë, A.-A. & Payant, C. (2022). Les tâches intégrées plurilingues nécessitant la compréhension en anglais dans des universités non anglophones : les perceptions et les pratiques déclarées d'étudiants ayant des profils académiques et langagiers variés. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 25(3), 118–143.
<https://doi.org/10.37213/cjal.2022.33395>

Article abstract

In academic contexts, students are often asked to complete integrated writing tasks that require comprehension of information for text production. These complex academic tasks have frequently been studied as monolingual tasks with English speakers or English language learners studying at English-medium universities. However, as the development of scientific knowledge often involves reading in English, regardless of the language of instruction, in certain contexts, these tasks are plurilingual. At present, the experiences of students from non-English-medium universities, who are required to complete plurilingual integrated writing tasks (e.g., reading in English to write in French), have largely been ignored in research. To better support this student population, it is important to examine how users of English, not active learners, complete plurilingual integrated writing tasks in the language of instruction, in this case, French. This qualitative study examines the perceptions and reported practices of three students when completing a plurilingual integrated task while studying at a francophone university. The results show that students experience different challenges depending on their levels of language proficiency and their academic path. Future research needs to examine the roles of academic programs and professors that expect students to complete plurilingual integrated tasks in order to better understand what support is possible and desirable to ensure all students can develop their academic and disciplinary literacy.

Copyright © Philippa Bell, Audrey-Anne Laguë and Caroline Payant, 2023



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

Érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

Les tâches intégrées plurilingues nécessitant la compréhension en anglais dans des universités non anglophones : les perceptions et les pratiques déclarées d'étudiants ayant des profils académiques et langagiers variés

Philippa Bell

Université du Québec à Montréal

Audrey-Anne Laguë

Université du Québec à Montréal

Caroline Payant

Université du Québec à Montréal

Résumé

En contextes universitaires, les étudiants sont souvent confrontés à des tâches intégrées d'écriture qui demandent de la compréhension d'informations afin de produire des textes. Ces tâches académiques complexes ont fréquemment été étudiées comme des tâches unilingues avec des anglophones ou des apprenants de l'anglais étudiant dans des universités anglophones. Pourtant, le développement du savoir scientifique à l'université nécessite souvent la lecture en anglais, peu importe la langue d'enseignement, ce qui rend ces tâches plurilingues dans certains contextes. Plusieurs étudiants d'universités non anglophones se trouvent dans des programmes requérant la lecture d'articles scientifiques en anglais alors qu'ils ne sont pas des apprenants de l'anglais. Pourtant, les expériences de ces utilisateurs sont généralement peu étudiées dans la littérature scientifique actuelle. Pour mieux soutenir cette population étudiante dans le développement de leur littératie académique plurilingue et dans la réussite de leurs études universitaires, il est impératif d'examiner comment les utilisateurs de l'anglais accomplissent des tâches d'écriture plurilingue. Cette étude qualitative répond partiellement à ces préoccupations en examinant les perceptions et les pratiques déclarées de trois étudiants face à une tâche intégrée plurilingue. Les résultats démontrent que les étudiants rencontrent des difficultés différentes en fonction de leurs niveaux de compétence langagière et de leur cheminement scolaire. De futures recherches doivent se pencher sur le rôle des programmes universitaires et des professeurs qui demandent aux étudiants d'accomplir des tâches intégrées plurilingues pour mieux comprendre quelles adaptations sont possibles et souhaitables pour que tous les étudiants aient accès au développement de la littératie académique et disciplinaire.

Abstract

In academic contexts, students are often asked to complete integrated writing tasks that require comprehension of information for text production. These complex academic tasks have frequently been studied as monolingual tasks with English speakers or English language learners studying at English-medium universities. However, as the development of scientific knowledge often involves reading in English, regardless of the language of instruction, in certain contexts, these tasks are plurilingual. At present, the experiences of students from non-English-medium universities, who are required to complete plurilingual integrated

writing tasks (e.g., reading in English to write in French), have largely been ignored in research. To better support this student population, it is important to examine how users of English, not active learners, complete plurilingual integrated writing tasks in the language of instruction, in this case, French. This qualitative study examines the perceptions and reported practices of three students when completing a plurilingual integrated task while studying at a francophone university. The results show that students experience different challenges depending on their levels of language proficiency and their academic path. Future research needs to examine the roles of academic programs and professors that expect students to complete plurilingual integrated tasks in order to better understand what support is possible and desirable to ensure all students can develop their academic and disciplinary literacy.

Les tâches intégrées plurilingues nécessitant la compréhension en anglais dans des universités non anglophones : les perceptions et les pratiques déclarées d'étudiants ayant des profils académiques et langagiers variés

Les tâches de rédaction intégrées en contextes universitaires

La conception de la littératie a grandement évolué dans les années autour de la diffusion du manifeste du New London Group (1996) qui a mis de l'avant la nécessité de revoir la conception de la littératie pour répondre aux nouvelles réalités sociales vécues par les apprenants et les enseignants en contextes socioculturels variés. La naissance du terme *multilittératies* a créé un espace dans lequel les conceptions de la lecture et de l'écriture traditionnelles pouvaient être révolutionnées. Depuis 1996, notre société a subi des bouleversements à divers degrés essentiels : politiques, avec l'intensification de l'échange de marchandises à l'échelle internationale; sociaux, avec l'augmentation d'étudiants internationaux dans les universités; identitaires, avec la redéfinition de la notion d'identité canadienne ou québécoise; ou environnementaux, avec la crise climatique ainsi que le virage technologique dans tous les domaines de la vie, notamment la démocratisation de l'Internet. Ainsi, tous ces changements ont nécessité une conception élargie de la littératie et des multilittératies (Early et Kendrick, 2017). La réalité linguistique des personnes souvent bilingues ou plurilingues, associée aux recherches en linguistique appliquée examinant le rôle du répertoire linguistique entier des apprenants de langue additionnelle, a mené à un virage de la conception de la littératie pour l'élargir à différents plans—modalités, modes, langues (Boultif et al., 2022; Payant et Kim, 2022). Toutefois, en dépit de ces changements théoriques, la littératie en langue additionnelle (et en langue d'enseignement) reste largement ancrée dans une perspective isolée des composantes langagières. Les recherches opérationnalisent bien souvent la littératie selon une perspective linéaire et compartimentée dans laquelle la lecture et l'écriture se développent de manière isolée et majoritairement par l'intermédiaire de textes traditionnels écrits dans une langue normative (Cumming, 2013; Dressman et al., 2005). Cette réalité persiste malgré des appels, dès les années 80, à la mise en place d'une perspective plus intégrée de la lecture et de l'écriture (Tierney et Pearson, 1983) mais aussi à une prise en compte des répertoires linguistiques pluriels des apprenants (Gentil, 2019).

De nos jours, les liens entre la lecture et l'écriture (ou encore entre l'oral, la lecture et l'écriture) sont bien connus des universitaires ou des apprenants de langue pour des objectifs spécifiques telles les études universitaires dans une langue additionnelle (Hirvela et Belcher, 2016; Zhao et Hirvela, 2015). La relation symbiotique entre la lecture et

l'écriture est, jusqu'à présent, principalement explorée à des fins d'évaluation de compétence langagière ou pour soutenir l'intégration académique de ces apprenants (*English for Academic Purposes*) (Plakans, 2010, 2015; Plakans et Gebril, 2017; Uludag et al., 2021). Les tâches ou les tests utilisés dans ces deux domaines sont connus sous différentes appellations, notamment *integrated reading-writing task*, *reading-to-write task*, *integrated writing tasks*. Malgré cette variation terminologique, ces tâches ont toutes en commun une relation directe entre la compréhension des textes sources (écrits et rédigés en anglais) pour la réussite d'une production (écrite en anglais). Comme les tâches demandées aux étudiants à l'université incluent souvent des textes écrits et oraux, nous préférons le libellé « tâches intégrées » pour permettre l'inclusion de la compréhension orale et écrite, ainsi que la production orale, écrite ou multimodale.

La recherche en contexte universitaire foisonne d'exemples où les étudiants sont amenés à réaliser des tâches qui leur demandent d'intégrer des informations pertinentes lues (p. ex. article scientifique) ou entendues (p. ex. propos du professeur) à leurs rédactions (Bhowmik et Chaudhuri, 2022; Grabe et Zhang, 2016). Les recherches dans ce domaine avec des apprenants d'anglais s'articulent autour de quatre thèmes dominants en lien avec des textes sources : « l'écriture des résumés, l'écriture des synthèses, l'écriture des rapports de recherche et le plagiat » (Hirvela et Belcher, 2016, p. 588). L'écriture basée sur des sources est un pilier central de la littérature académique et nécessite non seulement des compétences langagières dans la langue de la publication, mais aussi des habiletés de multilittératie avancées (Payant et Bell, à paraître). Les recherches démontrent que ces compétences se développent progressivement pour tous (Hyland, 2016). Toutefois les personnes qui étudient *dans* une langue non dominante (dans une langue additionnelle) font face à des défis supplémentaires liés à la langue et à la culture universitaire, qui diffèrent souvent de celles de leurs langues et cultures dominantes (Hirvela et Belcher, 2016).

L'utilisation des tâches intégrées pour développer les connaissances à l'université

L'intérêt d'examiner des tâches intégrées dans le domaine de l'apprentissage d'une langue additionnelle à des fins académiques (souvent, *English for Academic Purposes*) va de soi étant donné la nécessité pour les étudiants d'universités anglophones d'accomplir de telles tâches dans leurs cours disciplinaires actuels ou futurs. Dans ces cours disciplinaires, les personnes n'ayant pas l'anglais comme langue dominante, la langue de la tâche intégrée dans ces contextes universitaires anglophones, ont une charge cognitive plus exigeante que les locuteurs natifs, puisque la compréhension de la matière enseignée dépend largement de la compréhension de l'anglais. C'est pour cette raison que les tâches d'écriture intégrée dans une langue additionnelle sont reconnues comme une activité exigeante dans le domaine de la littérature académique et celle-ci est incluse dans des cours d'écriture universitaires destinés aux locuteurs natifs et non natifs (Hirvela et Du, 2013; Li et Flowerdew, 2020).

Les tâches intégrées dans les cours disciplinaires sont conçues afin d'évaluer les connaissances des étudiants en lien avec le contenu enseigné. Ainsi, les professeurs choisiraient plutôt les textes scientifiques à lire en fonction de leurs contenus. La production écrite serait pour sa part choisie en fonction des genres attendus à l'université sans égard, ou peu, aux défis académiques rencontrés par les étudiants face à une tâche aussi complexe (Hirvela et Belcher, 2016).

Les tâches intégrées plurilingues (TIP)

Jusqu'à présent, les chercheurs s'intéressant aux tâches intégrées ont travaillé avec des apprenants de la langue de l'université (souvent, des étudiants non anglophones qui étudient ou veulent étudier dans des universités ayant l'anglais comme langue d'usage) (Li et Flowerdew, 2020; Uludag et al., 2021). Pourtant, ce profil ne tient pas compte des expériences variées des personnes qui n'ont pas l'anglais comme langue première mais qui développent une littératie académique nécessitant l'anglais. Dans des universités où la langue d'usage n'est pas l'anglais¹, bon nombre de personnes étudiantes mènent, dans le cadre de leurs études, des activités scientifiques qui demandent de lire des textes sources en anglais. D'ailleurs, dans certains domaines, les étudiants de cycles supérieurs doivent même écrire ou parler en anglais (p. ex. rédiger un article à publier dans une revue anglophone faisant partie d'une thèse de doctorat ou produire une communication scientifique à un congrès international) (Burgess et Cargill, 2017). Même si le besoin de lire des articles scientifiques en anglais varie en fonction du cycle universitaire (premier cycle ou cycles supérieurs) ainsi que du domaine d'étude (Englander et Corcoran, 2019), selon l'étude de van Weijen (2012), 80 % des articles dans la base de données des résumés et des citations d'Elsevier, un éditeur mondial de la littérature scientifique, étaient écrits en anglais.

Dans les universités non anglophones, les étudiants n'ayant pas réalisé leurs études secondaires dans la langue d'enseignement de l'université doivent normalement démontrer un niveau de compétence prédéterminé pour être admis avec ou sans cours de langue (p. ex. les étudiants internationaux doivent soumettre un résultat satisfaisant au test de langue française pour étudier dans une université francophone au Canada). Certains programmes, surtout aux cycles supérieurs, peuvent aussi avoir des critères linguistiques pour d'autres langues que celle d'enseignement, tels que l'anglais, mais cela varie d'une université ou d'un programme à l'autre. Il est donc tout à fait possible, comme dans le cas de la présente étude, que les étudiants aient à lire des textes scientifiques rédigés en anglais sans avoir à démontrer leur compétence dans cette langue. Ainsi, dans ces contextes universitaires non anglophones (p. ex. université francophone au Canada), nous remarquons que les étudiants ne sont pas considérés comme des apprenants de l'anglais, mais plutôt comme des utilisateurs de cette langue. Compte tenu du fait que la grande majorité des articles scientifiques sont disponibles en anglais, les textes en anglais font partie intégrante des programmes d'étude et sont à l'origine de la construction de leurs connaissances générales et spécifiques. De plus, comme les recherches sur le développement de l'écriture académique ont fait ressortir le rôle essentiel de la lecture pour le développement de l'écriture (Hedgecock et Lee, 2017), la lecture dans une langue autre que la langue d'usage (ici l'anglais pour une production en français) aurait un impact sur le développement de l'écriture et les connaissances académiques. Ce profil de personnes étudiantes (les utilisateurs de l'anglais, et non pas les apprenants de l'anglais) inscrites dans des universités non anglophones est omniprésent, mais la communauté scientifique ne s'est pas penchée sur les défis auxquels ces personnes doivent faire face. Ceci démontre la nécessité d'élargir la conception des profils pour répondre à différents enjeux. À cette fin, Gentil (2019) fait un appel « pour une didactique plurilingue et translangagière de l'écrit » (p. 65) afin de mieux répondre aux besoins de différents universitaires.

Les défis lors de l'exécution des tâches intégrées en contexte universitaire anglophone par les apprenants de l'anglais sont bien connus (Neumann et al., 2019).

Toutefois, nous avons peu de données concernant les perceptions ou pratiques déclarées des étudiants en contextes francophones qui sont dans l'obligation de manipuler un minimum de deux langues dans une même tâche académique et qui pourraient rencontrer des défis similaires à ceux des apprenants de l'anglais, qui eux-mêmes doivent réaliser des tâches intégrées dans une seule langue : l'anglais. En outre, leur statut d'utilisateurs (plutôt qu'apprenants) les met dans une situation dans laquelle un soutien linguistique pour l'anglais est parfois inexistant dans le cadre des cours. En dépit de cette réalité dans les universités non anglophones, une seule étude, à notre connaissance, s'est penchée sur ces tâches intégrées qui requièrent une lecture en anglais pour rédiger en français : les TIP. Dans une étude exploratoire, Payant et Bell (à paraître) ont demandé à six étudiants de deuxième cycle inscrits dans une maîtrise (profil recherche) de compléter une TIP avec la lecture en anglais et la rédaction en français. L'objectif était de mieux comprendre la réalité vécue par ces étudiants à l'égard d'une tâche fréquente, mais non explorée en recherche, en examinant leurs perceptions et leurs pratiques déclarées. En lien avec d'autres recherches (Gentil, 2011), les résultats ont démontré que les discussions antérieures sur les genres textuels dans certains cours disciplinaires ont aidé ces étudiants de deuxième cycle dans la lecture et l'écriture grâce aux connaissances des différentes sections attendues et de leur contenu. Tous les étudiants acceptaient l'hégémonie de l'anglais comme langue de publication pour les articles à lire, même si plusieurs évoquaient des difficultés de compréhension sur le plan linguistique. En dépit de ce constat, ils ont très peu exploité des stratégies plurilingues, définies comme celles incluant un pont explicite entre leurs langues, avec ou sans technologie, pour les soutenir sur le plan linguistique. Il reste à savoir si les perceptions et les pratiques déclarées varient quand les étudiants ont des profils académiques et linguistiques hétérogènes.

Compte tenu de l'importance de la compréhension en lecture pour le développement de la littérature académique plurilingue (Gentil, 2019) ainsi que pour la réussite académique et professionnelle, le manque d'études explorant les TIP avec des utilisateurs de l'anglais dans des études universitaires dans d'autres langues doit être comblé. L'objectif de la présente étude est d'explorer davantage comment les utilisateurs de l'anglais en contexte académique francophone perçoivent et exécutent une TIP. Les questions de recherche qui ont guidé l'étude sont les suivantes :

1. Comment des étudiantes de profils linguistiques et académiques variés perçoivent-elles une tâche intégrée avec la lecture en anglais et la rédaction en français?
2. Quelles pratiques déclarent-elles utiliser afin de bien exécuter la tâche?

Méthodologie

Cette étude de cas exploratoire a pour objectif de recueillir les perceptions et les pratiques déclarées de trois étudiantes universitaires avec des expériences langagières et des répertoires linguistiques hétérogènes lorsqu'elles effectuent une TIP, une tâche complexe par définition.

Participant·es et contexte d'étude

Les trois étudiantes ayant pris part à l'étude étaient inscrites à deux universités francophones au Québec, une province unilingue francophone. Ces universités utilisent

principalement le français comme langue d'enseignement, mais selon les programmes, certains cours peuvent être donnés dans d'autres langues. Étant donné le statut bilingue du Canada et le rôle prédominant de l'anglais en recherche, c'est cette langue qui est souvent utilisée dans les programmes demandant la lecture des textes scientifiques. Les participantes ont toutes les trois la particularité de vouloir entreprendre ou d'avoir déjà entrepris des études dans le domaine de la didactique des langues. Les différences entre les participantes sont présentées dans le tableau 1 selon cinq sujets : la langue d'instruction avant le début de leurs études universitaires, la langue d'instruction à l'université, les langues maîtrisées, ainsi que le domaine d'étude et le cycle d'études.

Les trois participantes ont également autoévalué leurs compétences en lien avec la lecture et l'écriture scientifiques en français et en anglais (voir le tableau 2). Cette autoévaluation a eu lieu après la collecte de données, nous pensons donc que le terme « scientifique » a été compris par toutes. Elles devaient préciser si elles étaient des utilisatrices élémentaires (niveau A1 et A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues-CECR), indépendantes (niveau B1 et B2) ou expérimentées (niveau C1 et C2) du français et de l'anglais à des fins scientifiques.

Nicole

Nicole a été scolarisée en français avant de débiter ses études universitaires. Elle poursuit maintenant des études avec une majorité de cours en anglais dans le cadre de son programme de premier cycle en enseignement de l'anglais langue seconde (au moins 75 % des cours donnés dans le cadre de ses études sont en anglais). Elle se définit comme une utilisatrice expérimentée (C1/C2) du français et de l'anglais à des fins scientifiques. Même si le français est sa langue dominante, son anglais parlé est, selon elle, très avancé (C2).

Lydia

Lydia a elle aussi été scolarisée en français avant de débiter ses études universitaires, qui ont également été faites en français. Elle étudie maintenant au 2^e cycle afin d'obtenir un diplôme en didactique des langues. Dans le cadre de ce programme, la lecture d'articles scientifiques (en français et en anglais) est fréquente. Tout comme Nicole, elle se définit comme une utilisatrice expérimentée (C1) du français, sa langue dominante, à des fins scientifiques; toutefois, elle se considère seulement comme une utilisatrice indépendante (B1/B2) de l'anglais à des fins scientifiques et son anglais oral est de niveau intermédiaire (B1/B2).

Wendy

Wendy, qui aspire à étudier en éducation au deuxième cycle, a été scolarisée en mandarin en Chine avant de venir étudier au Canada. Elle entame en ce moment sa dernière année dans un programme bilingue d'études de premier cycle du domaine de l'administration des affaires. La moitié des cours de ce programme est donnée en français et l'autre, en anglais. Elle se définit comme une utilisatrice indépendante (B2), selon le CECR, du français à des fins de lecture et d'écriture scientifiques, ainsi qu'en écriture scientifique en anglais, mais comme une utilisatrice expérimentée (C1) de l'anglais à des fins de lecture scientifique. Il faut toutefois noter que Wendy a le mandarin comme langue dominante et le français comme troisième langue. À cet effet, dans les résultats de la présente étude, les citations

directes de Wendy ont été traduites vers le français, car son entrevue s'est déroulée en anglais.

Tableau 1

Informations sociodémographiques des participantes

Participants	Âge	Langue d'instruction au primaire/secondaire	Langue d'instruction de l'université	Langues (selon les participantes)	Cycle universitaire et domaine d'étude
Nicole	23	Français	Anglais, français	L1 français L2 anglais	1 ^{er} cycle Enseignement de l'anglais langue seconde
Lydia	27	Français	Français	L1 français L2 anglais L3 créole haïtien	2 ^e cycle Didactique des langues
Wendy	21	Mandarin	Mandarin, anglais, français	L1 mandarin L2 anglais L3 français	1 ^{er} cycle Administration des affaires

Tableau 2

Perception des étudiantes de leur niveau de compétence en lecture et écriture scientifique

Noms	Lecture (anglais)	Lecture (français)	Écriture (anglais)	Écriture (français)
Lydia	B1	C1	B2	C1
Nicole	C1	C2	C1	C1
Wendy	C1	B2	B2	B2

Légende : A1 et A2 : utilisateur élémentaire; B1 et B2 : utilisateur indépendant; C1 et C2 : utilisateur expérimenté

Matériel

TIP

Dans le cadre de la TIP, les participantes ont dû lire et prendre des notes sur trois articles scientifiques comme elles le feraient pour un cours hebdomadaire de 2^e cycle. Cette lecture pouvait être étalée sur une semaine, mais ne pouvait excéder neuf heures de travail. C'est après avoir accompli la lecture, juste avant la tâche d'écriture, que leur était remise la question de rédaction. Les informations importantes sur les deux étapes sont présentées ci-dessous.

Lectures

Les trois études empiriques sur l'écriture collaborative (ÉC) étaient de type qualitatif et quantitatif et ont été publiées en anglais dans des revues prestigieuses. Les auteurs examinaient l'ÉC en termes de développement de l'écriture, de motivation et de formation des apprenants à l'ÉC. La structure des articles était conforme à la structure standard d'articles de recherche scientifique publiés dans le domaine des langues secondes dans des revues internationales anglophones. Le thème de l'ÉC a été choisi et les participantes ont

confirmé qu'il s'agissait d'un sujet peu abordé dans le cadre de leurs études de 1^{er} et de 2^e cycles; cela demandait donc aux participantes de faire face à un thème relativement inconnu.

Écriture

L'étape d'écriture a eu lieu une semaine après que les participantes ont reçu les textes à lire. Elles avaient deux heures pour répondre à la question de rédaction suivante :

« Quelle est l'influence de l'écriture collaborative sur le développement d'une langue cible et sur la motivation chez les apprenants d'une langue seconde et additionnelle (LA)? ».

Au cours d'un trimestre scolaire, les étudiants doivent habituellement assimiler de nouvelles matières ou faire de nouvelles lectures sur une base hebdomadaire, puis la matière étudiée est remise à profit dans le cadre d'une tâche finale (un examen, une dissertation, etc.). Les étudiants savent donc les modalités d'évaluation représentées pour une tâche finale, mais ils ignorent les questions précises auxquelles ils auront à répondre. Pour cette raison, nous n'avons remis la question aux étudiantes qu'immédiatement avant l'étape d'écriture pour simuler ce type de tâche universitaire authentique, c'est-à-dire une tâche au cours de laquelle les lectures précèdent l'écriture et pour laquelle la matière étudiée dans le cours doit être intégrée. Nous sommes conscientes qu'il est aussi possible dans le cadre des cours universitaires de fournir une intention de lecture précise aux étudiants. Toutefois, nous voulions créer des conditions représentant la création générale du contenu lors d'une session universitaire.

Les participantes pouvaient faire appel à toute ressource appropriée pour les appuyer dans la lecture et dans la rédaction de leur réponse. Après deux heures, elles devaient remettre leur rédaction par courriel. Elles n'étaient donc pas observées, mais nous n'avons aucune raison à croire qu'elles auraient demandé à quelqu'un d'autre d'accomplir le travail.

Procédure de la collecte de données

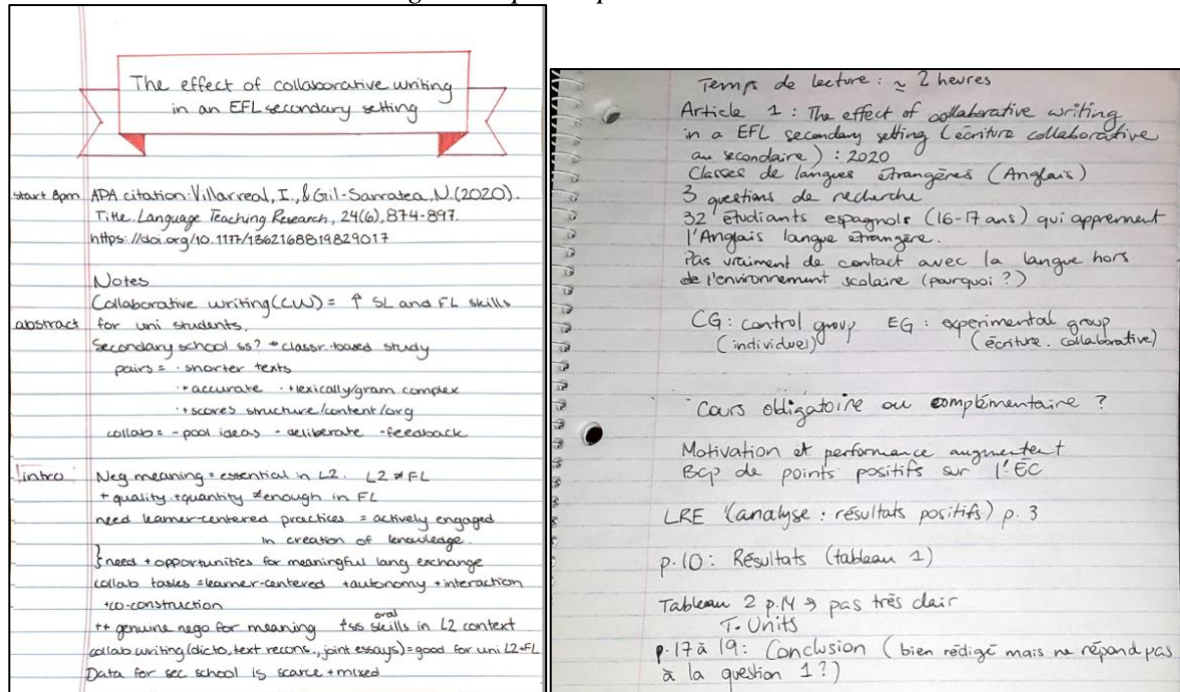
Lors d'une courte rencontre précédant le début de la collecte de données, les participantes ont fourni leur consentement après avoir été mises au courant des objectifs de l'étude. Les données ont été recueillies à deux moments différents afin d'être aussi conformes que possible aux réflexions qu'ont eues les participantes lors des deux étapes de la TIP. La première entrevue s'est donc tenue après la lecture des articles et la deuxième entrevue (un entretien de rappel stimulé) s'est tenue dans les 24 heures suivant la rédaction. Toutes les entrevues ont été enregistrées et transcrites en verbatim.

Première entrevue

Les trois articles de recherche en anglais ont été envoyés, ainsi que des instructions en français portant sur la lecture, une semaine avant la première entrevue. Nous avons proposé aux participantes de faire appel à leurs stratégies de lecture et de prise de notes habituelles, c'est-à-dire les stratégies qu'elles utiliseraient habituellement dans le cadre d'un cours de leur programme quand elles lisent pour bâtir des connaissances générales sur un sujet.

Après avoir complété les lectures et la prise de notes, les participantes ont fait parvenir à l'équipe leurs notes par courriel (le document de notes ou une photographie de leurs notes manuscrites) et les articles de recherche (si annotés). Le format et le choix de la langue étaient laissés à leur discrétion et chaque participante a abordé cette tâche différemment, comme le montre la figure 1.

Figure 1
Notes manuscrites et texte surligné des participantes



Journal of Second Language Writing 53 (2021) 100806

Contents lists available at ScienceDirect

Journal of Second Language Writing

journal homepage: www.elsevier.com/locate/jlsw

Collaborative writing in a Chinese as a foreign language classroom: Learners' perceptions and motivations

Mengying Zhai

Department of Asia Language and Literatures, University of Toronto at Mississauga, 3359 Dixie Road West, Mississauga, ON M6L 1A7, Canada

ARTICLE INFO

ABSTRACT

Although collaborative writing (CW) has become a common pedagogical practice in L2 classrooms, very few studies on CW have been conducted in the context of Chinese as a foreign language (CFL). This study examined students' perceptions and motivational changes during a 10-week CW project implemented in an intermediate CFL classroom. Data were triangulated from different sources including pre- and post-surveys on students' beliefs about CW, students' self-assessment of collaborative performance, and their reflective journals. The study found that students' perceptions of peer collaboration and personal collaborative behaviors remained stable through the progress of the CW project. However, their beliefs towards the CW project revealed fluctuations as they initially felt very positive and motivated to participate but became demotivated as the project progressed due to various factors such as time constraints, group incohesiveness, and linguistic challenges. They became re-motivated through a growing awareness of writing collaborative summaries and gained a strong sense of achievement. They indicated that they were more confident and prepared to participate in future CW activities. Based on the findings of this study, pedagogical implications for additional and suggestions are offered for implementing CW in CFL writing classrooms.

1. Introduction

Collaborative writing (CW) is a type of peer work that is frequently implemented by some teachers in L2 learning settings. Over the past thirty years, as part of the shift from teacher-centered to learner-centered teaching and learning models, CW has gained more popularity as a useful pedagogical activity in L2 learning settings (Doughty et al., 2013; Ellis & Lambert, 2009; Leung, 2005). At the same time, the developments of technology have also enabled CW to be implemented more conveniently in various educational settings (Ellis & Cohen, 2010; Li & Brown, 2017). While acknowledging CW as beneficial for L2 learners, studies of CW yield different results with regard to how learners perceive CW, how they behave during the co-writing process, and whether L2 learners behave during these interactions. In addition, reluctance by teachers to implement CW activities in classrooms has been reported, to some extent due to a lack of recognition of the potential benefits of CW for L2 learners (DeDonough, 2004; Brown, 2013). There are also practical concerns about the implementation of CW in L2 classrooms such as assessment difficulties (Cohen, 2013), students' reluctance to use their L1 (DeDonough, 2004; Ellis, 2003), and unaddressed or incorrectly resolved language-related issues (Ellis & DeDonough, 2004; Smith & Lykins, 1993), all of which make the research of CW studies in L2 classrooms potentially problematic.

Although CW has received considerable attention from L2 researchers and practitioners, very few studies of CW have been conducted in the context of Chinese as a foreign language (CFL). Therefore, very little is known as to whether similar results already found

E-mail address: mzhai@utoronto.ca.

https://doi.org/10.1016/j.jlsw.2021.100806

Received 22 October 2020; Received in revised form 25 June 2021; Accepted 27 June 2021

Available online 17 July 2021

1066-2642/© 2021 Elsevier Inc. All rights reserved.

Journal of Second Language Writing 53 (2021) 100806

in other FL contexts can be yet validated in CFL settings. This study therefore aims to investigate CW used in a CFL classroom through examining students' perceptions of CW before and after participating in a CW project, students' self-assessment and reflections on their participation in the CW project, and the researcher's observation of students' collaborative behaviors during the CW project. It aims to contribute to a better understanding of CW about how different factors intervene to co-construct the CW activities carried out by CFL learners.

2. Literature review

In this section, previous literature on group dynamics in CW activities is reviewed to understand the intricacies of forming peer relationships during CW tasks. Relevant studies investigating learners' motivation and perceptions of peer collaboration are examined to identify the gaps in the existing research.

2.1. Relationship formed in collaborative writing

CW in L2 classrooms involving peer interaction is recognized as beneficial for students' learning and has received much attention in research. From the perspective of sociocultural theory (Vygotsky, 1978), interaction provides mediation for people to engage in social activities where learning is grounded and knowledge is transmitted from expert to novice. CW therefore provides the social context for the language development of L2 learners through social interaction as they can share ideas, pool language resources, provide collective scaffolding (Cohen, 1996; Doughty & Smith, 2008), and increase the knowledge that they co-construct with peers (Törro & Holmquist, 2012; Wirths, 1979). However, when investigating CW, researchers have realized that getting learners to work with peers does not necessarily mean they will work "collaboratively" (e.g., Fernández Delgado, 2012; Liu & DeDonough, 2005; Smith, 2013; Tai et al., 2010). Many studies have explored the dynamics of groups with the support reporting that learners tend to benefit more from collaboration-oriented interaction patterns (e.g., Fernández Delgado, 2012a & 2012b, 2017; Smith, 2003a, 2003b; Smith, 2013; Wirths & Smith, 2007).

Through a closer examination of how learners co-construct the relationship during CW activities and with the support of audio/video data, research has revealed the intricacies of forming relationships with other collaborators during CW tasks. Specifically, researchers have noted that different factors can potentially affect group dynamics. For instance, studies by Holmquist (2012) and Wirths (2010) suggested that personality might affect peer interaction, as extroverted students tend to exhibit typical qualities of leadership while shy students tend to become passive members, leading to less equal relationships. At the same time, some studies (e.g., Fernández Delgado, 2012b; Wirths, 2010) have demonstrated that cultural differences play a role in forming interactional patterns. While Wirths (2010) noted that heritage learners were reluctant to give up the expert role when interacting with non-heritage learners, Fernández Delgado (2005) study revealed that some heritage learners did not consider themselves to be more proficient learners than their non-heritage language peers. Some of them even felt perceived "less authentic" (p. 64) on account of their heritage-speaker status. In addition to personality and cultural differences, Chen and Haggard (2010) noted that L2 learners' exposure to knowledge about CW can also affect the establishment and management of peer relationships. They found that EFL learners who had developed some knowledge about CW before participating in CW activities tend to form more collaborative-oriented interaction patterns compared to those who had no exposure to CW.

2.2. Learners' motivation, beliefs, and attitudes toward peer collaboration

Motivation is regarded as a significant factor influencing L2 achievement and learners' learning behaviors (e.g., Doughty, 1997, 2001; Gardner, 1985). When linking motivational theories with collaborative learning, if learners perceive group work as being beneficial and useful for learning, they are considered more likely to be motivated to participate actively in group activities and help other group members achieve success collaboratively (Cohen, 2001; Liu, 2010). Although many studies have been conducted within the broad context of motivation, according to Liu (2010) little attention has been given to investigate how motivation changes after the implementation of collaborative learning activities. Her study implemented a 12-week teaching intervention in a Chinese university's EFL classroom and found that collaborative learning tasks increased students' learning motivation and led to more positive attitudes toward English courses. Her results suggest that motivation does not exist solely as an intrinsic factor. Thus, when it comes to collaborative learning in L2, motivation should be viewed as a "socially mediated process" (Urbaniak, 2003, p. 90) that involves interaction among learners.

Research on how students toward CW activities in L2 classrooms, several studies have found that learners generally consider CW activities to be useful, with a number of benefits. These include enhancing self-confidence and speaking/writing abilities; facilitating a better writing product through a process of generating ideas; pooling linguistic resources; and getting immediate peer feedback; and providing more opportunities to interact with other classmates and potentially enhancing the writing anxiety that is often present in solitary writing (Chen & Yu, 2013a, 2013b; Fernández Delgado, 2003; Fernández Delgado & Brown, 2013; Derakhsh, 2011; Smith, 2003a). While learners' perceptions of CW are generally favorable, they have expressed some concerns about participating in CW activities. For instance, in Fernández Delgado and Smith's (2012) study conducted in the Spanish as a foreign language context in the United States, some students preferred writing individually to writing collaboratively because they felt the different working pace and different ideas about the task might cause conflicts among group members. Other issues related to context, their peers' stress due to a lack of confidence in their language skills and concerns about criticizing others (see also Chen & Yu, 2013a; Smith, 2003a; de Saed Lopez and Molino, 2014) explored how French-as-a-foreign-language learners in Australia perceived the benefits and disadvantages of a CW

La première entrevue, d'une durée d'environ 60 minutes, servait à recueillir leurs perceptions de la lecture d'articles scientifiques en anglais, ainsi que leurs stratégies de lecture et de prise de notes. Après avoir complété les trois lectures, chaque participante a pris part à cette entrevue sous forme d'entretien semi-structuré. Il ne s'agit pas d'un entretien de rappel stimulé puisque l'étape « lecture et prise de notes » de la tâche a été réalisée sur une semaine (Gass et Mackey, 2016). Nous avons toutefois tenté de reproduire certaines conditions de l'entretien de rappel stimulé en invitant les participantes à ouvrir leurs textes et leurs notes afin de leur permettre de se souvenir des stratégies qu'elles ont utilisées et des réflexions qu'elles auraient pu avoir à différents moments de la lecture et de la prise de notes (voir les consignes à l'annexe A). Dans le cadre de leurs cours universitaires, les étudiants étalent souvent, d'après ce que nous avons pu constater, leurs lectures hebdomadaires sur plusieurs jours. Par conséquent, leur permettre d'étaler leurs lectures sur plusieurs jours assurait une validité écologique à la tâche.

Entretien de rappel stimulé

Un entretien de rappel stimulé d'une durée d'environ 60 minutes a été réalisé dans les 24 heures suivant l'étape d'écriture afin d'explicitier les perceptions des étudiantes et leurs pratiques en ce qui a trait à chaque étape de la tâche. Nous avons informé les participantes que nous leur demanderions de lire à voix haute certains segments de leur rédaction et qu'elles auraient à s'arrêter afin de nous faire part des réflexions qu'elles ont eues au cours de l'écriture. On pouvait leur demander, par exemple, quelle était la première chose qui leur était venue en tête lorsqu'elles avaient ouvert le document Word dans lequel elles allaient écrire, comment elles avaient décidé de l'organisation de leur réponse, ou sur quoi elles s'étaient appuyées pour construire un argument. Des exemples de questions d'entrevue se trouvent à l'annexe B, mais il faut noter que les chercheuses ont modifié ces questions en fonction de la rédaction remise par chaque participante. Les entrevues ont eu lieu en français, sauf pour Wendy, qui préférait l'anglais, sa deuxième langue, dans laquelle elle possède un niveau intermédiaire à l'oral (B2).

Questionnaire

Après l'entretien de rappel stimulé, un questionnaire sociodémographique a été envoyé aux participantes. Des données ont ainsi été recueillies sur leur formation linguistique et scolaire, de même que sur leur perception de leur maîtrise du français et de l'anglais en contexte scientifique.

Le logiciel Zoom a été utilisé pour tenir les entrevues avec les participantes. Les étapes de la collecte de données susmentionnées se résument ainsi :

1. Consentement
2. Lecture individuelle de 3 articles (maximum de 9 heures autorisé)
3. Entrevue (1 heure)
4. TIP (2 heures)
5. Rappel stimulé (1 heure)
6. Questionnaire sociodémographique

Analyse des données

Afin de mieux comprendre les expériences de lecture et de rédaction des participantes dans cette étude de cas exploratoire, une analyse qualitative des données a été faite (Creswell, 2003). Les données ont été codées dans NVivo 12 d'après les deux étapes de la tâche, soit la lecture et l'écriture. Des sous-thèmes ont été dégagés en fonction des étapes d'une TIP (lecture et écriture), de ce qui avait été soulevé par les étudiantes lors des entrevues (connaissances du type de textes, liens entre les articles, connaissances antérieures du sujet, intégrations des citations, etc.), ainsi qu'en fonction des codes utilisés dans une autre étude analysant les perceptions d'étudiants à la maîtrise envers une TIP (utilisation des technologies, prises de notes, compréhension du genre des articles, etc.) (Payant et Bell, à paraître).

Résultats et Discussion

Cette étude avait pour objectif de mettre en lumière les perceptions et les pratiques déclarées des étudiants universitaires qui complètent des TIP avec l'anglais comme langue de lecture sans être des apprenants d'anglais. Pour ce faire, nous leur avons fait accomplir une telle tâche sur une semaine. Les résultats des deux questions de recherche sont présentés ci-dessous. L'interprétation des résultats est présentée immédiatement après chaque résultat.

Perception des TIP

La première question de recherche s'intéressait à la perception de trois étudiantes envers la TIP. Ainsi, nous avons analysé les données codées en lien avec les deux parties de la tâche (lecture en anglais et écriture en français). Cette analyse nous a permis de dégager trois thèmes à utiliser pour organiser leurs dires afin de répondre à notre question de recherche.

Anglais : les défis associés à son utilisation pour comprendre le savoir

En réponse à nos questionnements sur la première étape de la tâche, la lecture de textes scientifiques en anglais, les étudiants ont partagé leurs perceptions quant à l'utilisation de l'anglais comme langue de compréhension dans leurs études.

Pour Nicole, qui a une très bonne maîtrise de la langue anglaise, c'est la traduction de la terminologie et des concepts scientifiques vers le français qui est une source de défi : « Juste des mots que je me disais. Je voulais juste, admettons rétroaction, je n'utilise jamais ça en français, fait que feedback. Je dis tout le temps feedback même quand je parle en français fait que je suis comme OK, c'est quoi? » Cette réflexion démontre une certaine incertitude de sa part : elle connaît les mots en français (*rétroaction* ou *feedback*), mais déjà en lisant, elle est consciente qu'elle aura des choix à faire et qu'elle aura besoin de vérifier si *feedback* est adéquat (en français académique).

Lydia, pour qui l'anglais est une langue maîtrisée à un niveau intermédiaire, explique qu'elle doit changer d'état d'esprit pour entamer la lecture d'articles de recherche en anglais, qui sont d'emblée des textes difficiles à lire :

Ben je pense dans mon cas je réalise que parce que c'est ma langue seconde, j'essaye de changer, je ne sais pas comment expliquer, changer de chapeau, on peut dire, là donc là je suis plus dans mon esprit francophone, là je me mets en mode anglophone et c'est ça, ça prend un petit peu de temps des fois parce que ce n'est pas un texte simple, si on peut dire là c'est un texte scientifique [...]

Elle rapporte en outre que la lecture en anglais est un défi pour elle :

Donc je ne peux pas lire de façon, je ne peux pas être plus détendue aussi je dirais, comme concentrée si je le lis en anglais que si je lisais en français, et donc c'est être à l'aise aussi avec la langue je dirais là. Mais ce n'est pas, bien, je pense pour moi aussi, c'est un bon défi.

Wendy, pour qui l'anglais et le français sont des langues additionnelles, prenait le temps de traduire certaines phrases vers sa langue maternelle, le mandarin : « Je pense que cette phrase, c'est comme une phrase de conclusion, donc ma première réaction va être de la traduire vers le chinois. Donc, comme, je pense, tu sais, mon niveau actuel en anglais, je pense que je suis maintenant au niveau intermédiaire. Donc j'ai encore besoin de traduire ». Elle indique que cette pratique était courante lorsqu'elle étudiait le français en Chine, et que même si on lui a appris à faire autrement dans son université au Canada, elle croit que c'est encore nécessaire :

L'enseignant en Chine est comme, pour les débutants... On se fie aux traductions. On va tout traduire, toutes les langues étrangères, dans notre langue maternelle. Donc c'est comme, on se fie aux traductions. Mais oui, on doit faire ce travail. Mais ici dans [mon université] dans le cours de français des affaires, même l'enseignant m'a dit que c'était mieux de penser en français et de penser à tout en français ou ... ça veut dire qu'on ne devrait pas avoir recours à notre langue maternelle, mais, je ne pense pas qu'on a la capacité de faire ça. Parce que notre niveau n'est pas assez élevé.

Selon elle, la lecture aurait été beaucoup plus aisée en mandarin : « [Lire en chinois] serait mieux. Je passerais comme environ 30 minutes sur chaque article... tu sais, après chaque paragraphe, je pourrais comprendre ce que l'auteur veut dire. Je n'ai pas besoin d'autant de temps. »

La lecture d'articles en anglais est un défi chez les personnes qui n'ont pas l'anglais comme langue dominante, un résultat qui fait écho à la littérature avec les apprenants de l'anglais (Uludag et al., 2019). Toutefois, certains propos démontrent, comme ceux de Wendy sur la durée nécessaire pour comprendre des textes écrits en anglais ou ceux de Lydia sur l'aisance en lecture, que le fait de lire dans une langue non dominante joue un rôle qui est difficile à relever dans les tâches intégrées complétées seulement dans la langue dominante des étudiants.

Le manque de familiarité avec le domaine de recherche a eu un impact sur la compréhension de nos participantes. Même si les trois participantes ont rencontré certains problèmes de compréhension des termes techniques (Nicole et Lydia ont noté le terme *t-unit* dans leurs notes de lecture), Wendy, qui n'étudie pas en éducation, mentionnait davantage de termes inconnus et elle a même évité certaines parties des textes, surtout dans

la section « résultats », à cause d'un manque de compréhension du domaine d'études. Ceci démontre clairement l'importance des connaissances linguistiques en lien avec le domaine, un résultat bien établi (Kessler et al. 2022). La stratégie d'évitement de Wendy pourrait être réduite avec un soutien d'éveil aux genres académiques intégré aux programmes (Driscoll et al., 2019; Johns, 2008), un résultat auquel on va revenir en discutant l'importance des connaissances du genre.

Transposer les concepts d'articles lus en anglais à leur rédaction en français a également semblé poser problème pour Nicole, qui a pourtant une excellente maîtrise de l'anglais. Les recherches examinant les tâches intégrées monolingues complétées par des apprenants de l'anglais démontrent les défis associés à ces tâches (Hirvela et Belcher, 2016). L'étude actuelle démontre que le caractère plurilingue d'une tâche ajoute de la complexité liée à la nécessité de traduire des termes scientifiques vers la langue de rédaction. Cette problématique a été soulevée dans d'autres études sur la réalité de la vie plurilingue en contexte académique (Gentil et Séror, 2014; Payant et Bell, à paraître). Ces tâches nécessitent donc du temps supplémentaire en comparaison à une tâche monolingue pour la traduction de mots/concepts dans la langue de rédaction.

Les résultats d'études menées dans des contextes d'enseignement basé sur le contenu (Stoller, 2018) démontrent qu'il y a souvent un manque flagrant de ressources linguistiques pour ces étudiants (Arias et Izquierdo, 2015; Ballinger et al., 2017). Dans notre contexte, le fait qu'il soit attendu que les étudiants comprennent l'anglais dans le cadre de cours offerts en français, que cette compétence ne soit pas évaluée et que le soutien linguistique soit inexistant est inquiétant. De plus, les commentaires des participantes suggèrent qu'elles bénéficieraient d'un soutien pour comprendre les textes dans cette langue ainsi que pour traduire des termes importants, une réalité dans des contextes où les tâches sont plurilingues.

Compréhension du genre des articles de recherche en anglais

En plus de nous parler de l'anglais comme langue de compréhension, les participantes nous ont fait part de leur compréhension, voire de leurs attentes, en ce qui concerne le genre des textes scientifiques.

Nicole, même si elle n'est encore qu'au premier cycle, nous parle des sections qu'elle s'attend à rencontrer lorsqu'elle lit un article empirique :

[...] j'ai remarqué que dans l'article un et deux on fait du literature review, mais pas dans l'article trois, puis là j'étais comme « ah, why not », mais sinon c'était vraiment tu as la méthodologie, là tu as les results ou les findings dépendamment de quel mot ils voulaient mettre parce que je ne sais pas, est-ce que ça a une connotation différente results versus findings? Je me suis dit ça leur tentait, ils étaient fancy. C'est la seule chose vraiment que j'ai remarquée par rapport à organization wise, qu'il y en avait deux qui avaient le lit review mais pas le troisième.

Ce commentaire démontre une certaine familiarité avec ce genre académique même si des réflexions témoignent de certaines mécompréhensions explicites (la différence entre les termes *results* et *findings*) et implicites (le fait qu'elle n'ait pas reconnu que le troisième article contenait une revue de la littérature sans utiliser le terme).

Lydia nous fait part de ses préférences et impressions par rapport aux différentes sections retrouvées dans les articles scientifiques. Ses propos démontrent que les parties qui se trouvent avant la méthodologie sont, pour elle, conçues comme introduction, sans préciser le fait que normalement, on trouverait une problématique et un cadre théorique avant la méthodologie :

[...] c'est le résumé qui aide et, éventuellement, à partir de l'introduction, donc pas une introduction trop longue non plus. Je trouve que c'est bien, je trouve que c'est mieux que la méthodologie, les résultats, c'est plus long. Je trouve ça c'est plus approprié, mais là l'introduction pas trop longue sinon j'ai l'impression qu'on se perd un petit peu là donc.

Wendy, pour qui le genre était nouveau, a remarqué les similitudes entre les structures des trois articles après avoir lu le premier :

Et juste comme ça, après avoir lu le premier article, je sais que même si c'est comme la structure de base et que quand je lis le deuxième article ici, on a aussi un résumé, une introduction, et ici la méthode comme dans la méthodologie du premier article. Donc, je sais que peut-être tous les articles suivent la même structure : résumé, introduction, méthodologie et conclusion.

Elle a également développé une certaine compréhension des sections des articles :

Donc je ne peux pas comprendre [les tableaux d'analyse des données], donc je choisis de les sauter. Mais ici, on a les résultats, donc, je pense que les résultats vont me dire tout ce que je dois savoir de ce tableau. Donc même si je ne peux peut-être pas comprendre ce tableau, mais je peux lire les résultats. Mais, après avoir lu les trois articles, j'ai trouvé que chaque article avait cette partie tableau.

Tout comme Lydia, qui étudie en ce moment au deuxième cycle et doit donc régulièrement lire des articles scientifiques, les deux participantes de premier cycle, Wendy et Nicole, étaient donc capables de s'orienter dans la lecture d'articles scientifiques. Toutefois, comme elles sont très motivées et s'intéressent aux études supérieures en didactique des langues, leur capacité de lecture critique pourrait ne pas représenter celle de tous les étudiants de premier cycle. Wendy a été capable d'utiliser le premier article comme modèle pour, par la suite, comprendre le genre scientifique. Les participantes étaient aussi conscientes, d'une certaine manière, de leurs lacunes par rapport aux termes utilisés et aux parties précises. Encore une fois, Wendy était consciente de sa faiblesse sur sa capacité à lire des tableaux présentant des résultats, mais a compris que les informations présentées dans les tableaux sont aussi expliquées dans un texte qui suit, ce qui est plus accessible pour elle qui n'a pas suivi de cours sur la méthodologie dans le domaine de la recherche scientifique. Des résultats de domaines différents explorant l'importance des connaissances du genre académique sur le développement de la littératie académique sont clairs : la réussite académique dépend de l'apprentissage des différents genres attendus (Driscoll et al., 2019; Gentil, 2011; Tardy, 2009). Les étudiants éprouvent en outre de la difficulté à comprendre les genres et à les transposer à différents cours (Beaufort, 2012). Nos

étudiantes vivent probablement les mêmes difficultés, mais avec une complexité additionnelle liée à la nature plurilingue de la tâche. En effet, les genres académiques peuvent être conçus de façons différentes d'une langue à l'autre. Par exemple, les mémoires et les thèses en français contiennent une problématique et un cadre théorique bien délimités tandis qu'en anglais, la revue de la littérature englobe souvent ces deux sections.

Impact des formations antérieures sur la rédaction

Le troisième thème qui ressortait des données était celui de l'importance des connaissances antérieures acquises lors des études secondaires et universitaires (en français) pour savoir quoi et comment intégrer les informations dans la rédaction.

Nicole a expliqué de quelle manière elle se servait de ses connaissances antérieures au sujet de la rédaction en français dans cet exercice d'écriture. Elle a détaillé notamment comment elle a organisé son introduction :

Ok ben c'est ça, ma pensée c'était vraiment juste sujet amené comme en général, c'est de quoi que je parle ici, mais c'est quelque chose qui a trait aux langues secondes, langues additionnelles, puis un petit peu plus précisément en restant dans le général, c'est l'apprentissage et l'enseignement.

Lydia comptait non seulement sur ce qu'elle avait retenu des trois articles, mais également sur sa connaissance de la matière abordée pour rédiger en français :

[...] je pense entre les 3 articles, qu'est-ce qui... qu'est-ce qui revenait, qu'est-ce qui se ressemblait. Justement, c'était ça de trouver plus de similitudes pour mieux comprendre par la suite, je pense c'est aussi un peu la mémoire, parce que je trouve qu'il y a quand même des choses que j'ai déjà vues donc ça m'aidait aussi de vraiment réfléchir, bon qu'est-ce qu'on fait, qu'est-ce qu'on avait déjà dit sur ça, qu'est-ce qu'on avait vu pour éviter justement de tout le temps chercher le mot, juste d'essayer de me rappeler qu'est-ce que c'est encore, c'est quoi ce terme justement.

Nicole a également fait le choix de retourner voir dans les notes d'un cours offert dans le cadre de son programme d'étude de 1^{er} cycle afin de soutenir les arguments de sa rédaction :

[...] je trouvais important de distinguer c'est quoi collaboration versus coopération parce que c'est bien beau coopérer, mais t'as pas le même impact que la collaboration. C'est pour ça que ça m'a flashé dans ma tête avec une petite étoile, que [notre professeure] nous l'avait déjà expliqué c'était quoi la différence entre collaboration et coopération.

Pour Wendy, qui étudie en ce moment en administration des affaires, le thème de la rédaction était tout nouveau, elle tentait donc d'inférer la signification des termes en fonction de ses connaissances générales : « Je sais que cet article va parler d'écriture,

d'écriture collaborative, alors, peut-être que ça veut dire un travail de groupe ou quelques personnes qui travaillent comme en groupe, et ils vont écrire un article ensemble. »

Non seulement la formation universitaire, mais également la formation précédant l'arrivée à l'université, exerce une grande influence sur la façon dont les participantes ont choisi d'écrire et ce qu'elles ont choisi d'inclure dans leur rédaction. Notre analyse de leurs perceptions suggérant l'importance de l'enseignement sur leurs décisions rédactionnelles s'aligne sur les autres recherches démontrant l'importance de l'enseignement explicite du genre pour la réussite académique (Driscoll et al., 2019). Dans notre contexte, les étudiants ne reçoivent pas d'enseignement explicite formel sur la lecture ou l'écriture d'articles scientifiques ou sur le genre. L'enseignement dépend de chaque professeur : cette approche mérite d'être repensée pour qu'un soutien formel soit offert aux étudiants devant accomplir une tâche reconnue pour sa complexité (Hirvela et Du, 2013).

Pratiques déclarées par les étudiantes

Pour répondre à la deuxième question de recherche portant sur les pratiques déclarées des étudiantes afin de bien exécuter la tâche, trois thèmes se sont dégagés lors de l'analyse des données.

Apport des supports technologiques

Dans ce corpus, l'apport des supports technologiques a été soulevé par les participantes. Les résultats de cette section ne sont pas présentés en suivant l'ordre chronologique de la tâche, car les pratiques déclarées des étudiantes n'étaient pas toujours en lien avec une étape précise. Certains de leurs propos peuvent être interprétés davantage en lien avec la lecture que l'écriture et vice-versa.

Lydia a rapporté que dans son processus d'écriture, elle faisait parfois appel à un concordancier bilingue en ligne pour l'aider à vérifier le sens de certains mots : « [...] j'essaye aussi c'est ça de, des fois de revoir des, et utiliser des fois Linguee, oui donc, pour vérifier le si le mot c'est bien, c'est bien sa signification là pour éviter de me tromper dans la définition donc. »

Nicole indique à plusieurs reprises qu'elle a fait appel à l'outil de traduction automatique Google Traduction (translate.google.ca) : « J'ai passé beaucoup de mon temps à Google Translate juste des petits mots que je voulais être sûre d'avoir comme du monde. »

Pour sa part, Wendy indique se servir d'outils de traduction à certains moments de sa lecture afin de traduire certains mots ou certaines phrases, mais cherche à avoir une compréhension globale des textes avant de procéder à traduire des informations jugées importantes : « La première fois, je lis juste sans traduire. J'essaie de tout comprendre par moi-même et, la deuxième fois, en fait j'ai utilisé Google Traduction et DeepL Traduction pour voir si je comprenais tout correctement. »

Wendy déclare en outre surtout traduire vers le français mot pour mot dans sa tête ou en utilisant une plateforme de traduction automatique, puis faire appel à l'outil de correction d'Antidote, un logiciel d'aide à la rédaction, afin de s'assurer que la phrase est conforme aux règles du français : « Donc comme je l'ai dit auparavant, j'utilise Antidote pour vérifier s'il y a des erreurs et j'utilise aussi DeepL pour traduire quelques phrases.

Mais je n'ai pas traduit de phrases complètes. Je veux juste traduire quelques phrases ou quelques mots pour voir si ce que j'utilise est bon. »

Elle mentionne également faire appel à Google Scholar (scholar.google.com) pour rechercher certaines abréviations couramment utilisées dans le domaine de l'éducation lorsqu'elle ne trouve pas de réponse sur le moteur de recherche général de Google (google.ca) : « J'ai cherché sur Google Scholar. Et ici. Je vois qu'ici, L2 signifie langue seconde. [...] Donc, Google Scholar me donne la bonne réponse et ici je sais aussi que L1 signifie langue première, donc je connais L1 langue première, L2 langue seconde. Oui, je comprends. »

Cela démontre que les étudiantes n'hésitent pas à faire appel à certains outils de traduction en ligne pour mieux exécuter la tâche. Wendy déclare également utiliser des outils d'aide à la rédaction puisqu'elle possède, selon ses dires, une maîtrise intermédiaire de l'anglais et du français. Il faut toutefois relever que ces outils ne sont pas spécialisés dans la terminologie scientifique utilisée en didactique des langues. Seulement Wendy a déclaré avoir fait appel à Google Scholar afin de trouver la signification de certaines abréviations, des abréviations que nos deux participantes étudiant dans le domaine de l'éducation connaissent certainement déjà. Il est intéressant de constater que Wendy, qui a moins l'habitude de lire des articles scientifiques que nos deux autres participantes, a indiqué avoir eu recours à ce moteur de recherche, fréquemment utilisé dans le monde scientifique, afin de vérifier la signification de certains termes, alors que les autres participantes ne nous ont pas révélé avoir consulté Google Scholar.

Dans cette étude, seulement une participante, Lydia, a partagé certaines réticences quant à l'utilisation des technologies comme soutien dans l'exécution de la tâche. Il semble que ses expériences en tant qu'enseignante de langue seconde auraient pu influencer sa pratique aux études.

Ben c'est soit que j'ai, je pense que j'ai un niveau où est-ce que j'essaye le moins possible, de c'est pas vraiment une traduction mot à mot, déjà moi-même je le dis à mes propres étudiants, ça marche pas, bien mes anglophones en tout cas je leur dis ça ne marche pas, vous allez être frustrés bien longtemps, donc le plus possible c'est vraiment de comprendre c'est le sens des mots, c'est quoi les, le sens dans par exemple le contexte donc langue seconde enseignement [...]

Dans une autre étude explorant les TIP avec des étudiants inscrits à une maîtrise recherche en didactique des langues, un avis négatif en lien avec l'utilisation des outils technologiques a été partagé par plusieurs participants (Payant et Bell, à paraître). Il est important de mieux comprendre les raisons pour lesquelles certains étudiants ont cet avis négatif avant de tenter de mieux les outiller. Des études examinant l'utilisation des traducteurs automatiques avec des apprenants de langue additionnelle ont en effet démontré que ceux-ci pouvaient soutenir les étudiants dans l'activité d'écriture (Kol et al., 2018). En outre, ce soutien est modulé par la compétence langagière : les plus compétents sont mieux capables d'adopter une position métalinguistique et de réfléchir de manière critique aux traductions proposées (Klimova et al., 2022). Dans les cours universitaires dans notre domaine, la didactique des langues, les étudiants n'apprennent pas l'anglais, mais ont normalement des compétences métalinguistiques avancées grâce aux cours suivis en linguistique et en didactique des langues. Dans d'autres domaines, même si ceci n'est pas

toujours le cas, cette réaction doit être prise en compte dans des recherches ultérieures. Sans exploiter les technologies pour l'exécution des TIP, les étudiants n'ayant pas les langues d'usage comme langues dominantes se mettent probablement dans une position défavorable en comparaison avec les étudiants ayant ce profil. De futures études doivent continuer à explorer la compréhension d'articles scientifiques par des étudiants de profils différents pour mieux répondre aux besoins de ceux qui sont obligés d'utiliser l'anglais pour le développement de leur littérature académique.

Structurer sa rédaction

La définition du genre attendu des étudiants lors de la rédaction de textes académiques est un des défis auxquels les universitaires doivent faire face. Les étudiantes ayant pris part à l'étude ont donc adopté différentes structures dans l'étape de rédaction de cette TIP et ont invoqué différentes raisons pour justifier leur choix.

Si Nicole, qui a une excellente connaissance des deux langues, a semblé trouver naturelle la lecture en anglais, elle rapporte avoir eu beaucoup de difficulté à structurer son texte en français, notamment en ce qui a trait à l'introduction :

So basically I was looking at la structure en gros du essay, pour être sûre que je ne fasse pas n'importe quoi non plus, puis après ça, après que j'ai fait comme, ok, c'est pas mal la même chose, tu as le intro, paragraphe, paragraphe, conclusion. Mais avec la magnifique différence qu'en français c'est du sujet amené, posé, divisé, que je déteste de mon cœur, profondément.

Elle semblait concevoir les rédactions en français et en anglais comme différentes sur le plan de la structure, alors elle a consulté des ressources en ligne pour l'aider à structurer son texte. Toutefois, elle rapporte que son produit final était plutôt un mélange en ce qui a trait à la structure : « Je pense honnêtement que j'ai fait un mix entre le français puis anglais, la structure. »

Sa compréhension de la structure de l'introduction en français semble être tirée de ses apprentissages antérieurs à l'école en ce qui concerne l'introduction des textes descriptifs, notamment au cégep. Il s'agit de la structure qu'apprennent les cégépiens lorsqu'ils se préparent à l'épreuve uniforme de français, un examen de français écrit que doivent passer les étudiants du système d'éducation québécois pour obtenir leur diplôme d'études collégial, lequel est habituellement nécessaire pour pouvoir être admis à l'université. Deux choses méritent d'être mises en évidence ici. Nicole n'a pas associé explicitement cette structure uniquement à l'introduction. Ses connaissances métalinguistiques quant à la structure d'une introduction (connaissances martelées pour la préparer à cet important examen) ne seraient pas toujours utiles pour la suite de ses études. La réaction viscérale de Nicole quant à cette information sur la structure en français doit en outre être examinée de plus près pour nous permettre de mieux comprendre les effets des pratiques pédagogiques prescriptives sur l'utilisation des langues par les étudiants.

Wendy a utilisé la structure qu'elle avait apprise pour se préparer à un examen d'anglais international alors qu'elle était en Chine. Contrairement à Nicole, pour elle, il ne semble pas y avoir de différence entre les structures des rédactions en anglais et en français : « Je pense que peu importe que ce soit du français ou de l'anglais, ils ont

fondamentalement la même logique, ils ont la même structure. Donc, une fois que j'apprends la structure dans une langue, je peux aussi utiliser la... je peux aussi utiliser la structure dans une autre langue. » Elle décrit plus en détail la structure qu'elle a apprise en préparation à l'examen d'anglais :

[...] c'est comme la tâche d'écriture de l'examen IELTS, je pense, ici comme en premier. La première phrase, c'est juste donner un contexte, donner un environnement. [...] Et la deuxième phrase, je sais que je dois introduire la langue seconde et l'écriture collaborative. [...] Donc j'ai juste introduit ces deux choses-là, des mots-clés, je pense, ou les sujets et... Ensuite, parce que cette rédaction se base sur les trois articles, donc je dois aussi introduire en fonction des trois articles que j'ai lus. Ce que je retiens de ces articles, et dans la dernière phrase je dois donner ma position et donner ma propre opinion. Oui. Parce que c'est aussi la structure que j'ai utilisée dans la tâche d'écriture en anglais.

Lydia, pour sa part, ne semble pas s'être posé de questions sur la structure qu'auraient à prendre une introduction et une conclusion, et a directement commencé à répondre à la question de rédaction : « [...] j'ai commencé avec l'article 1, j'ai revu que les points importants, ensuite l'article 2 et ainsi de suite, pareil pour l'article... le 3^e article. »

Il y a des divergences chez nos participantes par rapport à leurs pratiques déclarées en ce qui concerne la structure de leur rédaction en français. Nous pouvons tout de même constater que les pratiques déclarées de la structure de la rédaction sont fortement influencées par leurs études préuniversitaires ou en dehors de leur programme d'étude universitaire. Ce résultat a été discuté en lien avec les perceptions, mais il mériterait d'être revu à la lumière des différences entre les pratiques déclarées des participantes. En effet, une analyse de la qualité de la rédaction aiderait à dégager les pratiques gagnantes des pratiques moins intéressantes.

Il est également intéressant de constater que pour Nicole, la structure d'une rédaction diffère de l'anglais au français, alors que Wendy semble considérer que comme les deux langues sont similaires, les structures de tâches d'écriture doivent être les mêmes. Les différentes expériences linguistiques et académiques pourraient expliquer ces écarts, mais le transfert complet de Wendy entre la structure de ce genre académique dans les deux langues est inquiétant quand des différences existent (Granger, 2014; Siepmann, 2006). La TIP semble plus complexe pour la locutrice n'ayant aucune des deux langues comme langue dominante, mais ce résultat mérite d'être exploré dans d'autres études avec des échantillons plus larges afin que l'on puisse mieux comprendre le fardeau supplémentaire pour des étudiants étrangers non scolarisés en français ou en anglais, une population grandissante au Canada (StatsCan, 2022).

Place des citations

Des recherches existantes avec des locuteurs non dominants dans des cours de langue académiques ont démontré une préférence pour les citations directes plutôt que la reformulation (Hirvela et Du, 2013). Dans la présente étude, aucune des deux étudiantes ayant le français comme langue maternelle n'a décidé de faire de citation directe.

Selon Lydia, cela ajoutait à l'authenticité de son écriture : « Non c'est vrai finalement je suis allée dans mes mots j'ai vraiment, j'ai résumé, j'ai fait le plus possible pour comment dire, écrire de façon quand même authentique là, je ne suis pas sûre si je peux dire ça. ». Elle ajoute que si elle avait décidé d'en mettre, elle n'aurait pas traduit la citation, mais qu'elle aurait expliqué son contenu en français : « Non je ne vais pas traduire, mais je vais expliquer après, pardon, après avoir écrit la citation je vais expliquer comme par exemple, c'est-à-dire que, j'aurais fait une phrase qui explique la citation, mais non je ne l'aurais pas traduite. »

Nicole a eu une réflexion semblable. Pour elle, il était naturel de paraphraser, cela faisait même partie de son processus d'écriture : « Je n'ai pas pensé nécessairement au fait OK, faut que je paraphrase, je suis allée plus, c'est ce que mon cerveau il pensait, puis en relisant mes notes, c'est ça que je pensais fait que je l'ai écrit. C'était mon process. »

Wendy a, pour sa part, fait des citations directes de phrases qu'elle a traduites en français, mais sans indiquer à l'aide de guillemets qu'il s'agissait là de citations, ce qui dans le cadre d'un cours aurait été considéré comme une forme de plagiat (non intentionnel). Elle semblait croire qu'indiquer le nom des auteurs à la fin de la traduction était suffisant puisqu'elle avait traduit la phrase dans une langue différente : « J'ai utilisé cette phrase ici, eh, ici, ici dans le texte. Et j'ai traduit. J'ai traduit cette phrase en français, ça m'a pris beaucoup de temps. [...] J'ai traduit au mot à mot parce que je pense que cette phrase est d'une bonne longueur. »

Tout comme cela a été mis de l'avant dans d'autres études (Hirvela et Du, 2013; Pecorari et Shaw, 2019), elle semblait croire que comme les structures de phrases des chercheurs étaient meilleures que les siennes puisqu'elle n'est pas une locutrice native du français ou de l'anglais, il serait préférable de reprendre leurs mots et leur structure. Elle a mentionné qu'à un certain point, elle avait écrit une phrase en français, puis qu'elle était retournée voir comment cela avait été expliqué dans un des textes et que comme elle trouvait la phrase mieux écrite, elle a remplacé son ancienne phrase par celle-ci dans sa rédaction.

En fait, en premier, je n'ai pas, je n'ai pas utilisé cette référence. En fait, j'ai utilisé mes propres mots, mais tu sais, quand j'ai fini de lire le premier article et que j'ai commencé de lire le deuxième article, j'ai trouvé quelque chose que... Ça peut remplacer mes propres mots. Donc en fait, mes propres mots sont juste semblables ici, sont juste semblables à la citation, mais je pense... mais je pense que cet ajout pourrait peut-être être plus précis. Donc j'ai utilisé la citation pour remplacer mes propres mots.

Cette pratique de Wendy, qui pourrait être considérée par certains comme du plagiat, a été étudiée dans le cadre de recherches dans le domaine de l'anglais académique en lien avec le plagiat (Pecorari, 2022; Pecorari et Shaw, 2019; Sutherland-Smith, 2005). Elle démontre également la complexité vécue par des étudiants venant de cultures éducatives différentes de celle de l'étude ayant, pour certaines notions, une conception diamétralement opposée. Les recherches sur des étudiants sinophones ayant reçu une éducation selon les principes confucéens démontrent notamment cette différence (Maxwell et al., 2008). Dans des situations où des étudiants étrangers suivent des programmes sans obtenir de soutien linguistique, il est primordial d'offrir des services pour éviter des problèmes liés au plagiat, lequel peut avoir des effets dévastateurs sur la réussite universitaire (Pecorari, 2022).

Le rapport aux citations et reformulations partagé par les participantes semble suggérer que les étudiants qui rédigent dans leur langue maternelle accordent une place importante à la reformulation, laquelle permet de démontrer qu'ils maîtrisent la matière des textes sources utilisés dans le cadre des tâches d'écriture intégrée. Cela pourrait également être dû au fait que comme la tâche est plurilingue, les étudiantes ne savent pas dans quelle langue intégrer les citations. Quant à eux, les étudiants qui rédigent dans une langue additionnelle pourraient préférer, pour une question de style, par manque de confiance en leur maîtrise de la langue écrite ou par peur de plagiat lors des reformulations, avoir recours aux citations directes : un résultat démontré dans des recherches précédentes (Hirvela et Du, 2013).

Conclusion

Cette étude a examiné les perceptions et les pratiques déclarées de trois étudiantes à l'égard d'une TIP. Les résultats démontrent la complexité de ces tâches, déjà reconnues comme ardues dans un contexte monolingue. Certaines différences pourraient être expliquées par les profils variés des étudiants, mais, dans tous les cas, la nature plurilingue de la tâche ajoute une couche de complexité. Actuellement, ces tâches sont utilisées dans différents domaines sans que les professeurs soient nécessairement sensibles à la charge cognitive et émotive additionnelle liée à la compréhension dans une langue non dominante. En outre, les difficultés rencontrées parmi nos participantes concernent notamment leurs niveaux de compétence langagière en anglais et en français, et leur scolarité antérieure. Ceci démontre que les tâches ne sont pas vécues de la même façon et avec la même facilité par tous les étudiants. Il pourrait être avantageux que les professeurs soient davantage conscients de ces enjeux pour éviter que certains étudiants ne soient discriminés en raison de leur compréhension du contenu, laquelle peut en fait varier en fonction de la langue, du domaine d'études antérieur ou des lieux de scolarisation.

Notre analyse n'a pas pris en compte la qualité de la rédaction sur le plan des connaissances créées (démontrées) ou à l'égard de son adéquation avec le genre et le français. De futures recherches devraient examiner ceci pour nous permettre de comprendre les effets possibles sur la réussite universitaire des étudiants n'ayant pas l'anglais comme langue dominante dans des domaines où l'anglais est requis pour réussir.

La correspondance doit être adressée à Philippa Bell.
Courriel : bell.philippa@uqam.ca

Note

¹ Nous excluons donc les universités anglophones et les universités dans des régions non anglophones offrant une formation universitaire en anglais (*English Medium Instruction*).

Remerciements

Source de financement: UQAM - Université du Québec à Montréal, SI-CRSH-FSÉ – émergence de la recherche du Programme d'aide à la recherche pour les professeurs établies, les professeurs établis de la Faculté des sciences de l'éducation (PAR – volet 2.2).

Références

- Arias, A. et Izquierdo, J. (2015). Language attention in content-based instruction: The case of language instructors teaching content in a foreign language in Mexican higher education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3(2), 194-217. <http://dx.doi.org/10.1075/jicb.3.2.02ari>
- Ballinger, S., Lyster, R., Sterzuk, A. et Genesee, F. (2017). Context-appropriate crosslinguistic pedagogy: Considering the role of language status in immersion education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 5(1), 30-57.
- Beaufort A. (2012). College writing and beyond: Five years later. *Composition Forum*, 26(4), 1-13.
- Bhowmik, S. et Chaudhuri, A. (2022). Addressing culture in L2 writing: Teaching strategies for the EAP classroom. *TESOL Quarterly*, 56(4), 1410-1429, <https://doi.org/10.1002/tesq.3172>
- Boultif, A., Deraïche, M., Collin, S., Bangou, F., Boutin, J.-F. et Lacelle, N. (2022). Discussion académique sur le New London Group et les multilittératies: Réflexions de chercheurs francophones et perspectives contemporaines. *OLBI Journal*, 11, 289-310. <https://doi.org/10.18192/olbij.v11i1.6184>
- Burgess, S. et Cargill, M. (2017). *Publishing research in English as an additional language: Practices, pathways and potentials*. University of Adelaide Press.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2^e éd.). SAGE Publications.
- Cumming, A. (2013). Assessing integrated writing tasks for academic purposes: Promises and perils. *Language Assessment Quarterly*, 10(1), 1-8. <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.622016>
- Dressman, M., Wilder, P. et Connor, J. J. (2005). Theories of failure and the failure of theories: A cognitive/sociocultural/macrostructural study of eight struggling students. *Research in the Teaching of English*, 40(1), 8-61.
- Driscoll, D. L., Paszek, J., Gorzelsky, G., Hayes, C. L. et Jones, E. (2019). Genre knowledge and writing development: results from the writing transfer project. *Written Communication*, 37(1), 69-103. <https://doi.org/10.1177/0741088319882313>
- Early, M. et Kendrick, M. (2017). 21st century literacies: Multiliteracies reconsidered. Dans R. Zaidi, et J. Rowsell (dir.), *Literacy lives in transcultural times* (pp. 43-57). London, UK: Routledge.
- Englander, K. et Corcoran, J. N. (2019). *English for research publication purposes: Critical plurilingual pedagogies*. Routledge.
- Gass, S. M. et Mackey, A. (2016). *Stimulated recall methodology in applied linguistics and L2 research* (2nd ed.). Routledge.
- Gentil, G. (2011). A biliteracy agenda for genre research. *Journal of Second Language Writing*, 20(1), 6-23. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2010.12.006>
- Gentil, G. (2019). D'une langue à l'autre: pour une didactique plurilingue et translangagière de l'écrit. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 75(1), 65-83. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2018-0168>
- Gentil, G. et Séror, J. (2014). Canada has two official languages—Or does it? Case studies of Canadian scholars' language choices and practices in disseminating knowledge.

- Journal of English for Academic Purposes*, 13, 17-30.
<https://doi.org/10.1016/j.jeap.2013.10.005>
- Grabe, W. et Zhang, C. (2016). Reading-writing relationships in first and second language academic literacy development. *Language Teaching*, 49(3), 339-355.
<https://doi.org/10.1017/S0261444816000082>
- Granger, S. (2014). A lexical bundle approach to comparing languages: Stems in English and French. *Languages in Contrast*, 14(1), 58-72.
<https://doi.org/10.1075/lic.14.1.04gra>
- Hedgecock, J. S. et Lee, H. (2017). An exploratory study of academic literacy socialization: Building genre awareness in a teacher education program. *Journal of English for Academic Purposes*, 26, 17-28. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2017.01.004>
- Hirvela, A. et Belcher, D. (2016). Reading/writing and speaking/writing connections: The advantages of multimodal pedagogy. Dans R. M. Manchón et P. K. Matsuda (dir). *Handbook of second and foreign language writing* (pp. 587-612). De Gruyter Mouton.
- Hirvela, A. et Du, Q. (2013). “Why am I paraphrasing?”: Undergraduate ESL writers’ engagement with source-based academic writing and reading. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(2), 87-98. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2012.11.005>
- Hyland, K. (2016). *Academic publishing: Issues and challenges in the construction of knowledge*. Oxford University Press
- Johns, A. M. (2008). Genre awareness for the novice academic student: an ongoing quest. *Language Teaching*, 41(2), 237-252. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004892>
- Kessler, M., Ma, W. et Solheim, I. (2022). The effects of topic familiarity on text quality, complexity, accuracy, and fluency: A conceptual replication. *TESOL Quarterly*, 56(4), 1163-1190. <https://doi.org/10.1002/tesq.3096>
- Klimova, B., Pikhart, M., Benites, A. D., Lehr, C. et Sanchez-Stockhammer, C. (2022). Neural machine translation in foreign language teaching and learning: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 1-20.
<https://doi.org/10.1007/s10639-022-11194-2>
- Kol, S., Schcolnik, M. et Spector-Cohen, E. (2018). Google Translate in academic writing courses? *The EuroCALL Review*, 26(2), 50-57.
<https://doi.org/10.4995/eurocall.2018.10140>
- Li, Y. et Flowerdew, J. (2020). Teaching English for Research Publication Purposes (ERPP): A review of language teachers’ pedagogical initiatives. *English for Specific Purposes*, 59, 29-41.
- Maxwell, A., Curtis, G. J. et Vardanega, L. (2008). Does culture influence understanding and perceived seriousness of plagiarism? *International Journal for Educational Integrity*, 4(2), 25-40. <https://doi.org/10.21913/IJEI.v4i2.412>
- Neumann, H., Leu, S. et McDonough, K. (2019). L2 writers’ use of outside sources and the related challenges. *Journal of English for Academic Purposes*, 38, 106-120.
<https://doi.org/10.1016/j.jeap.2019.02.002>
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Payant, C. et Bell, P. (à paraître). Developing academic biliteracies through plurilingual integrated writing tasks: Students’ perceptions and reported practices. Dans R. Wette (Dir.), *Teaching and learning source-based writing: Current perspectives and future directions*. Routledge.

- Payant et Kim (2022). Didactique de l'écriture avec des apprenants de langues additionnelles et diverses: Les liens entre le multilinguisme, les multilittératies et les multimodalités. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 25(3), i-xix.
- Pecorari, D., et Shaw, P. (dir.). (2019). *Student plagiarism in higher education*. Routledge.
- Pecorari, D. (2022). Plagiarism and English for academic purposes: A research agenda. *Language Teaching*, 1-15. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000495>
- Plakans, L. (2010). Independent vs. integrated writing tasks: A comparison of task representation. *TESOL Quarterly*, 44(1), 185-194. <https://doi.org/10.5054/tq.2010.215251>
- Plakans, L. (2015). Integrated second language writing assessment: Why? What? How? *Language and Linguistics Compass*, 9(4), 159-167. <https://doi.org/10.5054/tq.2010.215251>
- Plakans, L. et Gebril, A. (2017). Exploring the relationship of organization and connection with scores in integrated writing assessment. *Assessing Writing*, 31, 98-112.
- Siepmann, D. (2006). Academic writing and culture: an overview of differences between English, French and Eerman. *Meta*, 51(1), 131-150. <https://doi.org/10.7202/012998ar>
- Statistics Canada (2022). While English and French are still the main languages spoken in Canada, the country's linguistic diversity continues to grow. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/220817/dq220817a-eng.htm?indid=32989-5&indgeo=0>
- Stoller, F. (2008). Content-based instruction. Dans N. Van Deusen-Scholl et N. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of language and education* (2^e éd., pp. 59-70). Springer.
- Sutherland-Smith, W. (2005). Pandora's box: academic perceptions of student plagiarism in writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 4(1), 83-95. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2004.07.007>
- Tardy C. M. (2009). *Building genre knowledge*. Parlor Press.
- Tierney, R. J. et Pearson, P. D. (1983). Toward a composing model of reading. *Language Arts*, 60(5), 568-580.
- Uludag, P., Lindberg, R., McDonough, K. et Payant, C. (2019). Exploring L2 writers' source-text use in an integrated writing assessment. *Journal of Second Language Writing*, 46, 100670. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2019.100670>
- Uludag, P., McDonough, K. et Payant, C. (2021). Does prewriting planning positively impact English L2 students' integrated writing performance? *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 24(3), 166-185.
- van Weijen, D. (2012). The language of (future) scientific communication. *Research Trends*, 1(31).
- Zhao, R. et Hirvela, A. (2015). Undergraduate ESL students' engagement in academic reading and writing in learning to write a synthesis paper. *Reading in a Foreign Language*, 27(2), 219-241. <https://doi.org/10125/66891>

Annexe A

Entrevue post-lecture - Consignes

Nous allons passer en revue ensemble les articles et tes notes de lecture. Nous nous arrêterons plusieurs fois, en explorant les articles et en relisant tes notes, pour se souvenir à quoi tu pensais lors de la lecture. Tu peux t'arrêter pour me partager des informations ou, lorsque je verrai quelque chose d'intéressant dans tes notes, nous pourrions nous arrêter et discuter **de ce que tu pensais au moment de la lecture et de la prise de notes.**

Je ne veux pas savoir ce que tu penses maintenant. Ce qui nous intéresse, c'est à ce que tu pensais au moment où tu lisais les articles et que tu prenais des notes. Même si nous pouvons voir ce que tu as écrit, nous ne savons pas ce que tu pensais en lisant et en prenant ces notes.

Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

Ta réponse peut porter sur n'importe quoi, par exemple, sur :

- le type de texte, le sujet, ce que tu faisais quand tu ne comprenais pas, la langue ou autre chose (même sur la raison pour laquelle vous avez accepté de participer à cette étude, si c'est ce à quoi vous pensiez!)

Protocole – questions

1. Quand tu as reçu le courriel avec les trois articles, sans même ouvrir les articles, à quoi as-tu pensé ?
2. Pourrais-tu ouvrir les trois articles? Imagine que tu es dans le passé, à quoi as-tu pensé quand tu as lu les sujets des articles ?
3. Commençons avec le premier article que tu as ouvert, quelle est la première chose que tu as faite, si tu t'en souviens ?
4. Te souviens-tu de ce à quoi tu pensais pendant le processus de lecture de l'étude ?
5. Ici, je remarque qu'il y a beaucoup de _____ (notes, de couleurs, de textes surlignés). À quoi tu pensais ici ?
6. Des notes dans plus d'une langue... peux-tu me dire à quoi tu pensais quand tu as fait cela?
7. Quand tu as terminé tes lectures, à quoi pensais-tu ?
8. J'aimerais que tu m'expliques à quoi tu pensais quand tu as choisi de mettre ces informations-là dans tes notes. Qu'est-ce qui guidait cette pratique ?
9. Quand tu es arrivé à la fin d'une « grande section », à quoi tu pensais? Peux-tu me décrire ce qui te passait par la tête ?
10. À quoi tu pensais quand tu rencontrais des nouveaux concepts ?
11. Comment décrirais-tu ta démarche de lecture (piste, linéaire, non-linéaire) ?
12. Quand tu arrivais à une nouvelle section, qu'est-ce qui te venait en tête ?
13. Quand tu arrives à la fin d'une section, est-ce que tu penses à ce que tu viens de lire ?
14. Quels étaient tes objectifs de lecture dans le cadre de cette participation ?
15. À quoi tu pensais quand tu es arrivé à la section de la discussion ?

Annexe B

Entrevue post-écriture - Instructions pour les apprenants - version en français

Maintenant, nous allons regarder ton texte et parler de ce à quoi tu pensais pendant ta rédaction! Il est très important de penser à ce que tu pensais en écrivant!

Commence par lire ton texte à voix haute. Arrête-toi à tout moment pour me dire à quoi tu pensais!

Pendant ta lecture, je peux aussi t'arrêter!

Questions à poser lors de l'entretien :

- À quoi pensais-tu quand tu as écrit ton titre?
- Y a-t-il quelque chose que tu aimerais me dire au sujet de tes pensées et de tes idées lorsque tu planifiais
- À quoi pensais-tu quand tu as lu les consignes?
- À quoi pensais-tu quand tu as écrit des concepts en anglais dans ton texte?
- À quoi pensais-tu lorsque tu as eu l'idée pour ton introduction?
- Pendant l'écriture, tu prenais certainement des pauses... À quoi pensais-tu pendant ce temps-là?
- À quoi pensais-tu quand tu as commencé à écrire tes premiers paragraphes?
- À quoi pensais-tu lorsque tu as supprimé/changé ton choix de mot?
- Dans quelles langues as-tu pensé pendant ces différentes étapes?