



**ReEL** | 6<sup>E</sup> RENCONTRE SUR  
L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

**MeLT** | 6<sup>TH</sup> MEETING ON  
LANGUAGE TEACHING

L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT :  
ÉTAT DES LIEUX

CURRENT TRENDS IN THE TEACHING  
AND LEARNING OF WRITTEN PROFICIENCY

**25 ET 26 AVRIL 2017**

Pavillon J.A. De Séve, UQAM  
320, rue Sainte-Catherine Est, Montréal

**Accueil : 9h, le 25 avril 2017, DS-R510**

### CONFÉRENCIERS INVITÉS

**Alister CUMMING**, University of Toronto :

Connecting Writing Assessments to Teaching and Learning: Distinguishing Alternative Purposes

**Guillaume GENTIL**, Carleton University :

D'une langue à l'autre: pour une didactique plurilingue et translangagière de l'écrit

**UQÀM** | École de langues

[www.melt.uqam.ca](http://www.melt.uqam.ca)



**Schedule for Tuesday, April 25**

**Programme du mardi 25 avril**

**MELT / ReEL 2017**

<b>AM</b>	9:00	<b>Welcome, registration, breakfast / Accueil, inscription, déjeuner</b> DS-R510		
	9:30	<b>Welcome address / Discours de bienvenue</b> Marie-Cécile Guillot, Directrice de l'École de langues (UQAM) DS-R510		
	9:45	<b>Plenary 1 / Plénière 1</b> Connecting writing assessments to teaching and learning : Distinguishing alternative purposes <b>Alister Cumming</b> , Professor Emeritus (Department of Curriculum, Teaching and Learning, Centre for Educational Research on Languages and Literacies, University of Toronto) DS-R510		
	10:45	<b>Coffee break / Pause café</b>		
		<b>SESSION / BLOC 1</b> <b>Technology in the service of grammar and vocabulary / Ressources informatiques au service de la grammaire et du vocabulaire</b> DS-R510	<b>SESSION / BLOC 2</b> <b>The teaching of reading skills / Enseignement de la lecture</b> DS-R520	
	10:55	Using grammar checkers to provide written corrective feedback <b>Paul John, Nina Woll, Mariane Gazaille</b> , Université du Québec à Trois-Rivières <b>Walcir Cardoso</b> Concordia University	Lecture de la presse française en ligne par les étudiants allophones : représentations, pratiques et enjeux <b>Meva Razanadrakoto</b> Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle	
	11:30	Reducing repetition in intermediate foreign language writing: Vocabulary 2.0 <b>Abigail Stahl, Elizabeth Dolly Weber</b> University of Illinois-Chicago	Pour une approche par genres en lecture en langue seconde <b>Djaouida Hamdani</b> Université du Québec à Montréal	
	12:00	<b>Lunch / Dîner DS-1570</b>		
	<b>PM</b>		<b>SESSION / BLOC 3</b> <b>Peer interaction and collaboration / Interaction et collaboration entre les pairs</b> DS-R510	<b>SESSION / BLOC 4</b> <b>Morphosyntax in written proficiency / La morphosyntaxe dans les compétences écrites</b> DS-R520
		1:45	Le jumelage interculturel dans une classe de FLS : un outil pour l'enseignement de l'écrit chez des apprenants adultes <b>Marie-Cécile Guillot</b> Université du Québec à Montréal	Étude sur l'usage à l'écrit de la morphologie modificative/alternative de l'italien L1 en vue de son enseignement en langue étrangère <b>Omar Colombo</b> Paris-Sorbonne University Abu Dhabi
2:20		Apprendre à réviser son texte en langue étrangère : les effets de la révision avec un pair <b>Marie-Odile Hidden</b> Université Bordeaux Montaigne	Relations entre compréhension écrite, connaissances lexicales et conscience morphologique <b>Gabriel Michaud</b> Université McGill <b>Rachel Berthiaume, Daniel Daigle</b> Université de Montréal	
2:50		<b>Coffee break / Pause café</b>		
3:15			The effects of computer-mediated written corrective feedback on L2 syntactic complexity and grammatical accuracy <b>Mariane Gazaille, Paul John, Nina Woll</b> Université du Québec à Trois-Rivières	
4:00		<b>Cocktail – Salon des professeurs</b> <b>Local A-R415 – 1255, rue St-Denis Est</b>		

**Schedule for Wednesday, April 26**

**Programme du mercredi 26 avril**

<b>MELT / ReEL 2017</b>	<b>AM</b>	10:00	<b>Welcome, registration, breakfast</b> / <i>Accueil, inscription, déjeuner</i>		
				<b>SESSION / BLOC 5</b> <b>Virtual immersion</b> / <i>Immersion virtuel</i> <b>DS-R520</b>	
		10:30	<b>Workshop / Atelier</b> Une grille pour évaluer les compétences à l'écrit, par où commencer?	<i>Écriture collaborative et jeu de rôle : un semestre à Paris</i> <b>Pascal Hubert-Leibler</b> Columbia University	
		11:10	<b>Hélène Meunier</b> Université du Québec à Montréal  <b>DS-R510</b>	<i>Telecollaboration for developing writing skills at the beginning level of L2 acquisition</i> <b>Liudmina Klimanova</b> University of Arizona <b>Maria Bondarenko</b> Université de Montréal	
		11:40	<b>Lunch / Dîner</b>		
	<b>PM</b>	1:30	<b>Plenary 2 / Plénière 2</b> D'une langue à l'autre : pour une didactique plurilingue et translangagière de l'écrit  <b>Guillaume Gentil</b> Associate Professor, School of Linguistics and Language Studies, Carleton University  <b>DS-R510</b>		
		2:30	<b>Coffee break / Pause café</b>		
			<b>SESSION / BLOC 6</b> <b>Individual writing in university courses /</b> <i>Écriture individuelle dans les cours universitaires</i>  <b>DS-R510</b>	<b>SESSION / BLOC 7</b> <b>Improving writing skills for academic purposes /</b> <i>Améliorer les compétences en écriture à des fins académiques</i>  <b>DS-R520</b>	
		2:45	<i>J'écris, donc je pense : réflexions sur l'écriture dans les cours universitaires</i>  <b>Sanda Badescu</b> Université de l'Île-du-Prince-Édouard	<i>Accompagner les professeurs universitaires non anglophones vers la publication scientifique en anglais : défis et solutions</i>  <b>Jérémie Séror</b> <b>Huguette Bourgeois</b> Université d'Ottawa	
		3:20	<i>Écriture solitaire dans une classe en ligne : résultats préliminaires</i>  <b>Anne Violin-Wigent</b> Michigan State University	<i>Integrated skills testing in an academic English program : A potential to increase written proficiency</i>  <b>Poonam Anand</b> Carleton University	

## Plenary 1 / *Plénière 1*: Connecting writing assessments to teaching and learning: Distinguishing alternative purposes

Alister Cumming  
University of Toronto

When / Quand: Tuesday April 25 / Mardi 25 avril, 9:45 - 10:45 AM  
Where / Où: UQAM - DS-R510

### Connecting writing assessments to teaching and learning: Distinguishing alternative purposes

Four conceptually-distinct options exist for relating assessments of writing to teaching and learning in programs of language education, each fulfilling different but interrelated purposes. Assessment purposes may either be normative, diagnostic, formative, or summative. Eight conventional assessment practices that realize these options are: (a) *proficiency tests* and *curriculum standards*, each based on different kinds of normative principles and data, (b) *diagnostic* and *dynamic assessments* focused on individual learners and their learning potential within a specific educational context, (c) *responding to students' written drafts* for formative purposes of informing their improvement, and (d) *grades* or local tests of summative *achievements* in a particular course. I argue that alternative options and intersecting relationships exist for connecting assessment, teaching, and learning, which can lead to mixing and confusions of purpose, conceptualization, and responsibility. I try to clarify these options and relationships by examining the premises, issues, and challenges associated with each of them.

### Faire le lien entre évaluations écrites et apprentissage : distinguer les différents types d'objectifs

Il existe quatre possibilités conceptuellement distinctes pour relier les évaluations de l'écriture avec l'enseignement-apprentissage dans les programmes de langue, et ces options correspondent à des objectifs distincts mais interreliés. Les objectifs d'évaluation peuvent être de type normatif, diagnostique, formatif ou sommatif. Ces quatre possibilités se manifestent à travers huit pratiques d'évaluation différentes : (a) les *tests de compétence* et les *niveaux de compétence des programmes*, qui diffèrent par les types de principes normatifs et de données sur lesquels ils se basent, (b) les *évaluations diagnostiques* et les *évaluations dynamiques*, qui ciblent les apprenants individuels et le potentiel d'apprentissage de ceux-ci dans un contexte éducatif précis, (c) la *rétroaction sur les rédactions*, une pratique d'évaluation formative visant à renforcer le développement de l'apprenant, et (d) les *résultats* ou encore les tests sommatifs ponctuels ciblant les *acquis* de l'apprenant dans un cours donné. Je montre qu'il existe diverses options pour établir des liens entre l'évaluation, l'enseignement et l'apprentissage, ce qui peut aboutir à des amalgames erronés ou à de la confusion en ce qui concerne les objectifs, la conceptualisation et la responsabilité. Je tente de clarifier ces options et ces relations en examinant les prémisses, les enjeux et les défis associés à chacune d'elles.



## Plenary 2 / *Plénière 2*: D'une langue à l'autre: pour une didactique plurilingue et translangagière de l'écrit

Guillaume Gentil  
Carleton University

When / Quand: Wednesday April 26 / Mercredi 26 avril, 1:30 - 2:30 PM  
Where / Où: UQAM - DS-R510

### D'une langue à l'autre: Pour une didactique plurilingue et translangagière de l'écrit

La didactique de l'écrit est traditionnellement cloisonnée en fonction de la langue : anglais ou français, langue première ou langue additionnelle. Ce cloisonnement est en décalage par rapport aux besoins et pratiques des scripteurs en situations multilingues qui imposent de rédiger dans une langue à partir de sources dans une autre langue tout en alternant la langue utilisée pour composer. Par exemple, au Québec et en France, il n'est pas rare que des étudiants scientifiques rédigent leurs thèses en français à partir d'articles en anglais, avant de publier eux-mêmes en anglais tout en vulgarisant leurs résultats en français. Une autre pratique de plus en plus courante est de soumettre une thèse bilingue comprenant des articles publiés, généralement en anglais, insérés dans une charpente en français. De telles pratiques exigent non seulement

de savoir lire et écrire dans deux langues (bilittératie), voire plusieurs (plurilittératie), mais aussi de pouvoir passer aisément d'une langue et d'un mode à l'autre (compétences translinguagères ou translittératie).

À partir d'études de cas sur des scripteurs bilingues et autres études sur le transfert en écriture, l'éducation plurilingue et la traduction, cette communication vise à illustrer les défis que posent le développement de la bilittératie et de la translittératie tout en proposant des stratégies pédagogiques et curriculaires pour faciliter cet apprentissage.

### **From one language to another: Toward a plurilingual and translanguaging approach to writing instruction**

Writing instruction tends to be compartmentalized along clearly demarcated language lines: English or French, first language or additional language. Such monolingual arrangements are at odds with the needs and practices of writers in multilingual situations where one must compose in one language from sources in another and vice versa. For example, it is not uncommon for science students in Québec and France to first compose their theses in French from English research articles and then to publish in English while popularizing results back into French. Another increasingly common practice is to submit a bilingual thesis with English publications inserted into a French framework. Such practices demand not only writing and reading abilities in two languages (biliteracy) or more (pluriliteracy), but also the added ability to move effortlessly between languages and modes (translanguaging skills or transliteracy).

Drawing on case studies on bilingual writers and other research on writing transfer, multilingual education, and translation, this talk aims to (1) illustrate the challenges of biliteracy and transliteracy development, and (2) propose educational strategies for biliteracy and transliteracy at the classroom and curriculum levels.



## **Using grammar checkers to provide written corrective feedback**

Paul John, Nina Woll, Mariane Gazaille  
Université du Québec à Trois-Rivières

Walcir Cardoso  
Concordia University

Session / Bloc: Technology in the service of grammar and vocabulary / Ressources informatiques au service de la grammaire et du vocabulaire  
When / Quand: Tuesday April 25 / Mardi 25 avril, 10:55 - 11:25 AM  
Where / Où: UQAM - DS-R510

This research project investigates the feasibility of using grammar-checking software to provide ESL learners with automatic feedback on writing errors. Overall, recent research confirms that feedback on error constitutes an important means of promoting accuracy within the communicative classroom (e.g., Bitchener, 2008; Bitchener et al., 2005; Chandler, 2003; Ellis, 2009; Ferris, 2006; Ferris et al., 2013; Guénette, 2007). Nonetheless, error correction is time-consuming for teachers and hence not always practical. One advantage of providing automatic feedback via grammar checkers, then, is that it frees up valuable teacher time. Another advantage is that students develop error correction skills that they can use independently ("strategy development" in Chapelle & Jamieson's 2008 terms). All the same, important questions remain regarding the quality of the feedback that grammar checkers provide. Do certain grammar checkers deliver better feedback than others? The issue is particularly pertinent to second language writing since most grammar checkers are designed to address the writing errors produced by native speakers.

Our aim is to establish whether a given grammar checker i) correctly flags all errors (with or without providing appropriate correct forms and explanations) or ii) fails to flag actual errors (false negatives), and finally whether it iii) flags correct forms as errors (false alarms). Inappropriate suggestions for correction and false alarms are potentially problematic for ESL learners. While native speakers can rely on their intuition to override the grammar checker in such cases, ESL learners are essentially at the mercy of the software.

To investigate these issues, we examined the grammatical errors in 50 handwritten essays produced by 28 advanced francophone learners of English (n<sub>male</sub> = 10, n<sub>female</sub> = 18, age 21-36), who were all enrolled in a university ESL teaching program in a predominantly French-speaking region of Quebec. The errors were partly classified according to whether they require contextual information to be identified (e.g., subject-verb agreement and anaphora) or apply to words in isolation (e.g., overgeneralizations of past tense *-ed* as in *sitted*, *buyed*). The former are more challenging for a grammar checker



since they require either a rule-based syntactic parse or a corpus-based analysis. Previous research is comparatively limited in scope, tending to focus on how grammar checkers perform with regard to select grammar points such as article, preposition and collocation errors (e.g., De Felice & Pulman, 2008; Gamon et al., 2009; Tetrault & Chodorow, 2008; Yi et al., 2008).

Subsequently, we verified how well the learners' errors are treated by three leading online resources (Grammarly, GrammarBase and Virtual Writing Tutor) and, for comparison, the grammar checker incorporated into Microsoft Word. Of the online grammar checkers, only Virtual Writing Tutor was developed specifically to target ESL writing errors. Preliminary results indicate that all of the grammar checkers at times misfire in providing feedback. Nonetheless, and building on previous work (Buck, 2008; Hegelheimer, 2006; Potter & Fuller, 2008; Stapleton & Radia, 2010), we propose ways for ESL teachers to overcome the potential pitfalls of inaccurate feedback and thus to successfully incorporate grammar checkers into their ESL writing classes.

## References

- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing, 17*, 102-118.
- Bitchener, J., Young, S., & Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Second Language Writing, 14*, 191-205.
- Buck, A. M. (2008). The Invisible Interface: MS Word in the Writing Center. *Computers and Composition, 25*, 396-415.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Second Language Writing, 12*, 267-296.
- Chapelle, C.A. & Jamieson, J. (2008). *Tips for Teaching with CALL: Practical Approaches to Computer-Assisted Language Learning*. Pearson-Longmann: White Plains, NY.
- De Felice, R., & Pulman, S. G. (2008). A classifier-based approach to preposition and determiner error correction in L2 English. In *Proceedings of the 22nd International Conference on Computational Linguistics (Coling 2008)*, 169-176.
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal, 1*, 3-18.
- Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (pp. 81-104). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferris, D., Liu, H., Sinha, A., & Senna, M. (2013). Written corrective feedback for individual L2 writers. *Journal of Second Language Writing, 22*, 307-329.
- Gamon, M., Leacock, C., Brockett, C., Dolan, W. B., Gao, J., Belenko, D., & Klementiev, A. (2009). Using Statistical Techniques and Web Search to Correct ESL Errors. *CALICO Journal, 26*(3), 491-511.
- Guénette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing. *Second Language Writing, 16*, 40-53.
- Hegelheimer, V. (2006). Helping ESL writers through a multimodal, corpus-based, online grammar resource. *CALICO Journal, 24*(1), 5-32.
- Potter, R., & Fuller, D. (2008). My new teaching partner? Using the grammar checker in writing instruction. *The English Journal, 98*(1), 36-41.
- Tetrault, J. R., & Chodorow, M. (2008). The ups and downs of preposition error detection in ESL writing. In *Proceedings of the 22nd International Conference on Computational Linguistics (Coling 2008)*, 865-872.
- Yi, X., Gao, J., & Dolan, W. B. (2008). A web-based English proofing system for English as a second language users. In *Proceedings of the Third International Joint Conference on Natural Language Processing*, 619-624.

# Lecture de la presse française en ligne par les étudiants allophones : représentations, pratiques et enjeux

Meva Razanadrakoto  
Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle

Session / Bloc: The teaching of reading skills / Enseignement de la lecture  
When / Quand: Tuesday April 25 / Mardi 25 avril, 10:55 - 11:25 AM  
Where / Où: UQAM - DS-R520

La presse en ligne constitue une ressource à forte potentialité pour l'étudiant allophone. En effet, même s'il s'agit à priori d'une pratique citoyenne à visée informative, la lecture de la presse en ligne, pour ce type de public, est aussi un lieu de pratique langagière en ce qu'elle constitue une forme d'exposition à la langue-culture cible, en l'occurrence, le français. Lire la presse en ligne, d'un point de vue technique, c'est se confronter à un objet de lecture interactif, complexe et omniprésent sur tous les écrans mais que nous envisagerons uniquement ici dans sa version sur écran d'ordinateur. D'un point de vue discursif, c'est s'exposer à un genre numérique spécifique, avec les contraintes de production et de réception qui y sont liées. Compte tenu de ces éléments, nous envisagerons donc la presse en ligne comme un « espace d'exposition discursive » (Develotte, 1996) au sein duquel évolue le lecteur allophone, à travers ses multiples requêtes et manipulations induites par un mode de lecture interactif.

Ainsi, dans le cadre des réflexions sur les exploitations possibles des outils multimédias en vue d'optimiser la compréhension de l'écrit, plusieurs questions se posent : quelles stratégies le lecteur allophone mobilise-t-il pour lire les textes médiatiques numériques ? Comme procède-t-il pour accéder au sens ? Comment s'approprie-t-il ce nouvel objet de lecture à caractère hybride ? Y-a-t-il un transfert, une continuité ou une rupture entre les modes d'exploration de la presse en ligne et de la presse imprimée ? Dans quelles mesures cette exposition à la presse en ligne constitue-t-elle un lieu d'« apprentissage informel » (Mangenot, 2011 ; Sockett, 2014) de la langue pour l'étudiant allophone ?

Afin de répondre à ces questionnements, nous avons mené une enquête à visée qualitative auprès de onze étudiants appartenant à différentes communautés linguistiques (anglais, espagnol, portugais du Brésil, coréen, allemand et finnois). Inscrits dans différents établissements d'études supérieures en région parisienne, ils préparent des diplômes dans différents domaines (langues et civilisations, sciences du langage, philosophie, sciences politiques et biologie) et sont en France pour une durée variant entre un semestre et une année universitaire, voire plus pour certains. Sur le plan méthodologique, notre analyse s'appuie sur un corpus composé d'enregistrements d'activité de lecture à l'écran et d'entretiens de prélecture et de post-lecture effectués auprès de ces étudiants. Compte tenu de la densité formelle et informationnelle des séquences de lecture enregistrées, nous avons particulièrement retenu cinq moments significatifs dans le parcours des lecteurs et qui ont servi de base à notre analyse descriptive : la circulation et la navigation dans l'espace du quotidien en ligne, la « séquence d'ouverture » ou le premier contact entre le lecteur et la presse en ligne, l'enchâssement des activités langagières, la lecture bi- ou plurilingue, et enfin, l'hybridité de la lecture de la presse en ligne.

## Bibliographie

- Develotte C., Blondel, E. (2003) « Du papier à l'écran: évolutions de la médiatisation de la Une des quotidiens Le Monde et Libération », *Notion en question* 7, pp. 39-58.
- Develotte C. (2000) « Analyse et usages des supports multimédias: de nouveaux terrains de recherche en didactique des langues », *Cahiers du centre interdisciplinaire des sciences du langage* 15, consulté le 7 septembre 2013. URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00151855/document>.
- Develotte C. (1998) « Nouvelles technologies, nouveaux discours dans l'enseignement/apprentissage des langues », *ELA* 112, pp. 421-434.
- Gerbeault J. (2012) « Littératie numérique. Les nouvelles dimensions de l'écrit au 21<sup>e</sup> siècle », *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les cahiers de l'ACEDLE* 9(2), pp. 109-128.
- Jewitt C. (2005) "Multimodality, Reading, and Writing for the 21st century", *Discourse: studies in the cultural politics of education* 26 (3), pp. 315-331.
- Mangenot F. (2011) « Apprentissages formels et informels, autonomie et guidage », dans Dejean C., Mangenot F., Soubrié T. (dir.) *Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne (EPAL)*, Grenoble 24-26 juin 2011, consulté le 3 septembre 2015. URL : <http://epal.ugrenoble3.fr/actes/>



Moirand S. (2006) « De l'aire de la page à l'hyperstructure et à l'écran : comment lire et analyser la presse quotidienne française », *CAUCE, Revista internacional de Filología y su Didáctica* 29, pp. 295-320.

Molinié M., Moore D. (2012) « Les littératies : une notion en question en didactique des langues », *Les Cahiers de l'ACEDLE* 9, pp. 3-13.

Sockett G. (2014) *The online informal learning of english*, Palgrave Macmillan.



## Reducing repetition in intermediate foreign language writing: Vocabulary 2.0

Abigail Stahl, Elizabeth Dolly Weber  
University of Illinois-Chicago

Session / Bloc: Technology in the service of grammar and vocabulary / Ressources informatiques au service de la grammaire et du vocabulaire

When / Quand: Tuesday April 25 / Mardi 25 avril, 11:30 - 12:00 PM

Where / Où: UQAM - DS-R510

We will present an innovative use of text-mining tools: helping students to identify and remedy the extreme repetition of basic verbs in intermediate language classes. We noticed that intermediate French students tend to repeat certain verbs and expressions in their writing, often relying heavily on verbs such as "to do." Could we help students get out of this vocabulary rut by calling their attention to this repetition and giving them level-appropriate resources for synonyms? Over the past three semesters, we have been exploring the effectiveness of text mining tools as a means to build vocabulary variety. Our use of text-mining tools in foreign language writing is an innovation: what little research exists on the use of such tools in foreign language classrooms is largely devoted to their use in preparing students for reading projects. Our project focuses instead on the acts of writing and revising.

Our question: how do we get students to notice how restricted their written vocabulary is? How do we help them navigate the thorny process of identifying an appropriate replacement for an oft-repeated word? We turned to digital collaboration and publication tools, and to creating a digital vocabulary database. We developed a thematically-linked pair of wikis that provide models and scaffolding to guide students through a step-by-step process of individualized research, creative production, drafting, revising, peer-editing, peer commenting, and self-reflection. While these wikis and writing cues were created for intermediate French students, the design may be adapted to fit any writing assignment.

In our project, intermediate French students submit the rough draft of their compositions to [voyant-tools.org](http://voyant-tools.org), a web-based text-mining tool that analyses word frequency. They then are guided to examine each of the repetitions of their most-used word. Students are asked to locate the sentences in which these most-used words appear and to consult a custom online thesaurus we created with level- and theme-appropriate synonyms. Students consider this information and then use it to attempt to revise the targeted sentences before submitting their composition for evaluation.

Using the same text analysis tools as the students, we look at repetition in their composition and compare this to the students' analysis to evaluate how successful they are at the task. We also compare the first and second drafts of each participant's work. Elements reviewed include but are not limited to changes in the number of unique words between drafts of the same composition, changes in the number of unique words between first drafts of different compositions, and changes in frequency of the most commonly used words between first drafts of different compositions. This analysis is repeated each semester in an attempt to identify consistent trends. When participants fit the eligibility criteria and agree to participate across multiple semesters, longitudinal analysis is added.

Our initial findings show that this structured approach employing easy-to-use technologies can encourage students to successfully enrich the vocabulary of this writing project. We also find that students become more aware of the problem of repetition, particularly of certain high-frequency verbs, and we begin to notice an improvement both in their ability to use synonyms correctly when asked to do so and in their ability to avoid overusing common verbs.

### References:

Abrams, Z & Byrd D. (2016). The effects of meaning-focused pre-tasks on beginning-level L2 writing in German: An exploratory study. *Language Teaching Research*, 1-20.

Baralt, M., Pennestri, S., & Selvandin, M. (2011). Using Wordles to Teach Foreign Language Writing. *Language Learning & Technology*. 15(2), 12-22.

Doyle, P. (2010). Viewing Language Patterns: Data Visualization for Data-driven Language Learning. In C. M.L. Ho, K. T.

Anderson, & A. P. Leong (Eds), *Transforming Literacies and Language: Multimodality and Literacy in the New Media Age* (149-166). London: Continuum.

Gottron, T. (2009). Document Word Clouds: Visualising Web Documents as Tag Clouds to Aid Users in Relevance Decisions. In J. Borbinha, S. Kapidakis, C. Paptheodorou, G. Tsakonas (Eds.), *Research and Advanced Technology for Digital Libraries: 13th European Conference. ECDL 2009, Corfu, Greece, September 27 - October 2, 2009, Proceedings* (94-105). New York: Springer.

Johnson, M., Mercado, L., & Acevedo, A. (2012). The effect of planning sub-processes on L2 writing fluency, grammatical complexity, and lexical complexity. *Journal of Second Language Writing*, 21(3), 264-282.

Sorapure, M. (2010). Information Visualization, Web 2.0, and the Teaching of Writing. *Computers and Composition*, 27(1), 59-70.

Sun, K.-T., Huang, Y.-M., & Liu, M.-C. (2011). A WordNet-Based Near-Synonyms and Similar-Looking Word Learning System. *Educational Technology & Society*, 14 (1), 121-134.

Webb, S. (2009). The Effects of Pre-learning Vocabulary on Reading Comprehension and Writing. *The Canadian Modern Language Review*, 65(3), 441-470.



## Pour une approche par genres en lecture en langue seconde

Djaouida Hamdani  
Université du Québec à Montréal

Session / Bloc: The teaching of reading skills / Enseignement de la lecture

When / Quand: Tuesday April 25 / mardi 25 avril, 11:30 - 12:00 PM

Where / Où: UQAM - DS-R520

Si la lecture en langue première a fait l'objet de nombre de recherches et d'écrits, « il n'est pas toujours apparu utile de s'intéresser de manière spécifique à la lecture en langue seconde, soit que l'on considère cette activité comme une compétence supplémentaire, susceptible d'intervenir de manière quasi naturelle, soit même qu'on la considère comme un outil (et non plus comme objet) d'apprentissage [...]» (Gaonac'h, 2000 :1). Ce constat sera le point de départ de notre réflexion: Comment définir la lecture comme objet d'enseignement en langue seconde ? Comment opérer des articulations entre la lecture comme objet d'enseignement et la lecture comme outil d'apprentissage? Quelles articulations didactiques opérer, entre autres, entre lecture et compétence textuelle (Souchon, 2000), lecture et compétence scripturale, lecture et compétence lexicale (Grossmann, 2005)? Dans le prolongement de la position de Beacco (2013), nous nous appuyerons sur une approche par genres pour apporter des éléments de réponse à ces questions. Nous définirons le concept de genre (Adam, 2008; Bakhtine, 1984; Bronckart, 1996), qui, s'il est déjà largement utilisé en didactique de la langue première comme « mégaoutil » notamment par l'équipe genevoise (Schneuwly, 1994; Dolz et Gagnon, 2008), n'a été associé en langue seconde qu'à l'enseignement sur objectifs spécifiques (Burns, 2013) et à quelques recherches récentes sur la production écrite (Elghazi, 2016). Lire étant « une pratique socioculturelle » (Reuter, 1986; Bourdieu, 1985), nous verrons l'intérêt d'adopter une approche par genres en enseignement et apprentissage de la lecture en langue seconde, qui intègre différentes dimensions : communicationnelles, textuelles, sémantico-grammaticales, iconiques. Nous terminerons sur l'esquisse d'une séquence didactique en lecture, pour étudiants de niveau avancé en français langue seconde, basée sur l'approche par genres.

### Références

Adam, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan.

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

Beacco, J.-C. (2013). « L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation », dans *PRATIQUES* no 157-158, juin 2013, pp.189-201.

Bourdieu, P. (1985). « La lecture : une pratique culturelle », dans *Pratiques de la lecture*, collectif sous la direction de R. Chartier, Marseille, Rivages.

Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Delachaux et Niestlé, Lausanne, Paris.

Burns, A. (2013). « Genre and genre based teaching », Byram M. & Hu A. (eds): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, Oxon, Routledge, pp. 269-274.

Dolz, J. et Gagnon R. (2008). « Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit », *PRATIQUES*, 137-138, 2008, pp. 179-198.

Elghazi, L. (2016). *Séquence didactique visant l'efficacité argumentative des textes d'opinion*, thèse de doctorat en didactique, Université Laval.

Gaonac'h, D. (2000). « La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive » *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 13/2000, mis en ligne le 13 décembre 2005, consulté le 22 mars 2017. URL : <http://aile.revues.org/970>

Grossmann, F. (2005). « Le rôle de la compétence lexicale dans le processus de lecture et l'interprétation des textes », Bronckart J.-C., Bulea E. et Pouliot M. (éds) *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Presses Universitaires du Septentrion, pp. 117-137.

Reuter, Y. (1986). « Lire : une pratique socio-culturelle », *PRATIQUES* no 52, décembre 1986, pp.64-82.

Schneuwly, B. (1994). « Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques », dans Reuter, Y. *Les interactions lecture-écriture*. Berne : Peter Langue., pp. 155-173.

Souchon, M. (2000). « Lecture de textes en LE et compétence textuelle », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 13 | 2000, mis en ligne le 13 décembre 2005, consulté le 20 mars 2017. URL : <http://aile.revues.org/1462>.



## **Le jumelage interculturel dans une classe de FLS : un outil pour l'enseignement de l'écrit chez des apprenants adultes**

Marie-Cécile Guillot  
Université du Québec à Montréal

Session / Bloc: Peer interaction and collaboration / Interaction et collaboration entre les pairs  
When / Quand: Tuesday April 25 / Mardi 25 avril, 1:45 - 2:15 PM  
Where / Où: UQAM - DS-R510

Le Cadre européen commun de référence pour les langues est sorti des frontières européennes. Ce Cadre, privilégiant l'approche actionnelle, préconise que la tâche soit la plus authentique possible et qu'elle s'inscrive dans un contexte social. Parmi les compétences à développer, il y a la compétence sociolinguistique qui renvoie « aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue » (1 CECR, Éditions Didier, 2010, page18). L'approche actionnelle n'est pas toujours facile à mettre en application dans le contexte universitaire. À l'École de langues de l'Université du Québec à Montréal (au Canada), où se donne un programme de français langue seconde, se déroule une activité appelée *jumelage interculturel*. S'appuyant sur une approche favorisant les contacts entre les différentes cultures (Amireault et Lussier, 2008), cette activité marque l'engagement social d'une université qui veut établir des ponts entre les groupes culturels, former des travailleurs compétents « interculturellement » et oeuvrer à construire une société inclusive (Carignan, Deraîche et Guillot, 2015).

Le Québec reçoit bon an mal environ 50 000 immigrants chaque année d'origines diverses et dont près de la moitié est allophone. Comme la langue officielle du Québec est le français, les allophones doivent développer suffisamment leurs compétences dans cette langue pour accomplir les tâches requises à leur vie quotidienne et pour s'intégrer à la société. C'est ainsi que plusieurs immigrants suivent des cours à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), université francophone, qui offre une formation en français pour les non-francophones. Cette formation est composée de 10 cours, chacun axé sur une ou plusieurs habiletés.

Afin de faciliter l'intégration des immigrants adultes, d'une part, et l'élargissement des compétences interculturelles de futurs professionnels, d'autre part, les jumelages sont organisés entre des étudiants de FLS et des étudiants des

programmes d'éducation, de carriérolgie, de psychologie ou de travail social. L'objectif de cette activité est de combler le fossé entre les groupes d'étudiants : d'un côté, les francophones ont peu ou pas de contacts avec des individus d'autres cultures; de l'autre, les immigrants fréquentent des gens de leur propre groupe culturel et ont souvent peu d'amis francophones (Pagé et Lamarre, 2010; St-Laurent et El-Geledi, 2011). À l'université, comme d'ailleurs dans la société, ces deux groupes se rencontrent rarement et se connaissent peu.

Bien au-delà du jumelage linguistique, le jumelage interculturel permet l'échange entre porteurs de cultures. Le jumelage existe sous différentes formes (en classe, à l'extérieur de la classe ou encore en ligne) et permet de développer les quatre compétences en FLS (compréhension orale et écrite, production orale et écrite) en plus de la compétence de communication interculturelle. Le jumelage qui sera présenté est celui qui est pratiqué entre des étudiants inscrits à un cours de rédaction de textes argumentatifs et ceux inscrits à un cours formation des maîtres.

Cette communication présentera un survol du cadre conceptuel dans lequel s'inscrit la démarche (objectifs, approche, compétences de communication interculturelle), puis seront explicitées les différentes étapes du scénario pédagogique; enfin, seront présentés les résultats de deux sondages administrés auprès des étudiants qui ont pratiqué cette activité.

**Mots clés** : jumelage, interculturel, rencontre, langue, français, apprenants

### **Bibliographie sélective**

Amireault, V. et Lussier, D. (2008). *Représentations culturelles, expériences d'apprentissage du français et motivations des immigrants adultes en lien avec leur intégration à la société québécoise : Étude exploratoire*. Montréal : Office québécois de la langue française, Collection Langues et Sociétés, 45.

Carignan, N., M. Deraîche et M.-C. Guillot (2015). *Les jumelages interculturels : communication, intégration et inclusion*. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.

Pagé, M., avec la collaboration de P. Lamarre (2010). *L'intégration linguistique des immigrants au Québec*. Études de l'Institut de Recherche sur les Politiques Publiques (Études IRPP), no 3.

St-Laurent, N. et S. El-Geledi (2011). *L'intégration linguistique et professionnelle des immigrants non francophones à Montréal*. Québec, Conseil supérieur de la langue française.



## **Étude sur l'usage à l'écrit de la morphologie modificative/altérative de l'italien L1 en vue de son enseignement en langue étrangère**

Omar Colombo  
Paris-Sorbonne University Abu Dhabi

Session / Bloc: Morphosyntax in written proficiency / La morpho-syntaxe dans les compétences écrites  
When / Quand: Tuesday April 25 / Mardi 25 avril, 1:45 - 2:15 PM  
Where / Où: UQAM - DS-R520

Nous étudions les besoins de formation en langue étrangère (LE) à partir de l'usage que les italophones natifs font de la morphologie *altérative* ou *modificative* (Mutz, 1999) de l'italien.

Hypothèse : les italophones utiliseraient plusieurs morphèmes modificatifs d'après le contexte d'usage.

*VINCA* (*Varietà di Italiano di Nativi Corpus Appaiato*, Université de Turin) est un corpus de textes écrits par des natifs italophones à partir d'images. Une image affiche des oppositions dimensionnelles (*petit homme vs homme grand*) et qualitatives (*chien gentil vs chien méchant*) parmi les référents, ce qui pourrait se traduire en utilisant les suffixes altératifs/modificatifs : diminutifs (*omino* « petit homme »), augmentatifs (*omone* « homme grand »), affectifs (*cagnolino* « chien gentil ») et péjoratifs (*cagnaccio* « chien méchant »). Nous avons relevé les constructions modificatives employées, et leurs contextes d'emploi, dans 141 textes écrits.

Résultats.

*Suffixes*. Les plus fréquents sont les diminutifs *-ino/-etto/-ello* et l'augmentatif *-one*, comme dans les corpus de l'italien parlé : ces suffixes deviendraient prioritaires dans l'apprentissage en italien LE.

*Lexique et syntaxe*.

(1) Les rédacteurs devaient désigner les référents de l'image et leurs oppositions, trois implications en découlent.

-Les mots les plus fréquemment altérés sont des noms ; ils sont fréquents aussi dans les discours des italophones, en effet on les trouve souvent dans les manuels d'italien LE (*calza/calzino* « chaussette »).

-Le sens lié à la dimension (*petit/grand*) est privilégiée.

-La majorité des noms altérés ont subi un procès de lexicalisation : en LE, la mémorisation des altérés lexicalisés, les plus fréquents, est essentielle pour la désignation (le mot *pallone* est le seul qui désigne son propre référent, le ballon). Tandis que pour l'altération affective/péjorative le locuteur peut utiliser deux stratégies pour aboutir au *sens à exprimer* (Le Ny, 2005 : 100).

a) Substitution paradigmatique. L'hyperonyme (*cane*) pour l'hyponyme (*cagnolino/cagnaccio*) : « [les] hyperonymes sont prévisibles dans la mesure où l'ensemble de leurs traits sémantiques est compris dans la définition du nom retenu » (Petiot & Reboul-Touré, 2005 : 219).

b) Structures syntaxiques particulières. Qualification de l'hyperonyme par des adjectifs : un *omino* devient un *uomo piccolo* (« homme petit »)/un *piccolo uomo* (« petit homme »). L'adjectif apporte à l'hyperonyme le même sens que le suffixe altératif vu le rapport d'inclusion sémantique entre l'adjectif (*piccolo*) et le suffixe altératif (*-ino*). Étant donné leur productivité, ces adjectifs, et leurs règles de collocation syntaxique, devraient être favorisé(e)s dans l'apprentissage en LE.

(2) La morphologie complexe présenterait des difficultés pour l'apprenant d'une LE. Un signifié peut ne pas être associé à un même signifiant (Touratier, 2002 : 25) : élargissements morphosémantiques (*cane*®*cagnolino*), interfixes (*trott(are)-er-ell-are* « trotter »), cumul de suffixes (*giubb(a)-ott-ino* « petit blouson »). En LE il faudrait donner la priorité à l'apprentissage de la construction prototypique *base+suffixe* (*pall(a)+one*).

En LE, la compétence linguistique la plus importante est la lexicale (Ferreri, 2005 : 309) puisqu'elle permet de désigner les objets du monde : l'apprentissage de la morphologie modificative est nécessaire car nombre de ces désignateurs sont des noms altératifs.

**Mots-clés :** *italien L1/L2, écrit, besoins de formation, apprentissage morphosémantique et lexical.*

## Bibliographie

Ferreri, S. (2005). L'estensione delle conoscenze lessicali individuali. In : Chiari, I., De Mauro, T. (Éd). *Parole e numeri. Analisi quantitativa dei fatti di lingua*. Roma : Aracne, pp. 307-334.

Le Ny, J.F. (2005). *Comment l'esprit produit du sens*. Paris : Ed. Odile Jacob.

Mutz, K. (1999). *Les dérivés évaluatifs de l'italien : comment la diachronie explique la synchronie*. In : Corbin, D., Dal, G. & all. (Éd.). *La morphologie des dérivés évaluatifs. Forum de morphologie (2<sup>e</sup> rencontre). Actes du colloque de Toulouse (29-30 avril 1999)*, *Sillexicales* n. 2-1999, Lille, U.M.R. 8528 du CNRS (SILEX) – Université de Lille III, pp. 161-167.

Petiot, G., Reboul-Touré, S. (2005). Apprentissage et enseignement du lexique : pour une didactique mettant en œuvre les discours et la langue. In : Grossmann, F., Pavéau, M. A., Petit, G. (Éd). *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. ELLUG-Université Stendhal-Grenoble 3, pp. 215-226.

Touratier, C. (2002). *Morphologie et Morphématique. Analyse et morphèmes*. Publications de l'Université de Provence.



## Apprendre à réviser son texte en langue étrangère : les effets de la révision avec un pair

Marie-Odile Hidden  
Université Bordeaux Montaigne

Session / Bloc: Peer interaction and collaboration / Interaction et collaboration entre les pairs  
When / Quand: Tuesday April 25 / Mardi 25 avril, 2:20 - 2:50 PM  
Where / Où: UQAM - DS-R510

En mettant notamment en lumière le processus de révision, les approches cognitives de la production verbale (Fayol 2013) montrent que le texte se construit dans le temps, qu'il prend des formes successives et que l'activité rédactionnelle consiste



en fait en une constante réécriture. Cette réécriture n'étant pas aisée pour les scripteurs novices, elle fait l'objet de nombreux travaux sur l'enseignement/apprentissage de l'écriture en langue maternelle (L1) (Bessonnat 2000, Pétilion et Ganier 2006, Kervyn et Faux 2014). Qu'en est-il quand on rédige en langue étrangère (L2) ? Selon Barbier 2004, les différences entre les processus rédactionnels en L1 et en L2 sont plus quantitatives que qualitatives. Concernant la révision, elle est rare chez les scripteurs maîtrisant peu la langue cible (Roca de Larios *et al.* 2002). Chez les autres apprenants, la révision se fait surtout *on-line* (au fur et à mesure de l'écriture) et avec une plus grande fréquence en L2 qu'en L1 car la recherche lexicale et les traitements morpho-syntaxiques ne sont pas automatisés (Gunnarson-Largy 2013) : le scripteur doit faire de nombreuses tentatives de formulation avant de trouver la forme qui lui semble convenir, ce qui ralentit d'autant la rédaction (Zimmerman 2000). Enfin, la révision porte surtout sur la langue au détriment des niveaux textuel et pragmatique.

En didactique des langues étrangères, les auteurs s'interrogent donc sur la ou les meilleure(s) façon(s) d'aider les apprenants allophones à améliorer leurs textes : ils s'intéressent notamment aux commentaires (oraux ou écrits) de l'enseignant sur les productions des apprenants (*feedback*) en cherchant à en évaluer l'efficacité -selon les formes qu'ils revêtent- c'est-à-dire la capacité de ces derniers à réviser les versions ultérieures de leurs textes (Ferris 1997). De plus, ils recensent et analysent différentes modalités de révision susceptibles d'être mises en place dans la classe de langue (Hidden 2013) en suggérant de prendre en compte les préférences des apprenants dans ce domaine (Hyland 2010). Dans cette lignée, nous avons mis en place une recherche-action sur la révision en langue étrangère dont nous voudrions présenter les premiers résultats dans cette communication en mettant l'accent sur le deuxième volet. Le premier volet consistait en une enquête auprès de 107 étudiants de français langue étrangère (issus de 34 pays différents) qui ont suivi en France un cours de production écrite incluant différentes modalités de révision (auto-révision, révision avec un pair, révision en groupe-classe). Il ressort notamment de cette enquête que la plupart des scripteurs apprécie de participer à l'activité de révision parce que, selon eux, cette activité les incite à réfléchir en revenant sur leur texte et favorise la mémorisation et l'apprentissage. Dans un deuxième temps, nous avons recueilli les textes rédigés puis réécrits par certains de ces scripteurs suite à une activité de révision avec un pair. En comparant les versions 1 et 2 du même texte, mais aussi les différents textes d'un même scripteur, nous chercherons notamment à évaluer les effets de l'activité de révision : permet-elle d'améliorer le texte et si oui, à quels niveaux ? Perçoit-on aussi des effets sur les textes ultérieurs du même scripteur ?

### **Bibliographie**

Bessonnat D. (2000) : « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture », *Pratiques*, 105-106, p. 5-22.

Fayol M. (2013) : *L'acquisition de l'écrit*, PUF.

Ferris D. (1997) : *The influence of teacher commentary on student revision* ; *TESOL Quarterly*, 31(2), p. 315-39.

Gunnarson-Largy C. (2013) : « Utiliser l'erreur pour détecter les automatismes et l'expertise en production écrite en FLE », dans C. Gunnarson-Largy & E. Auriac-Slusarczyk (Eds) *Ecriture et réécritures chez les élèves : un seul corpus, divers genres discursifs et méthodologies d'analyse*, Louvain-la-Neuve : Academia Bruylant, p. 287-302.

Hidden M-O (2013) : *Pratiques d'écriture. Apprendre à rédiger en langue étrangère*, coll. « F », Hachette FLE.

Hyland K. (2010 : 8ème édition) : *Second language writing*, Cambridge University Press.

Kervyn K. et Faux J. (2014) : « Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture ? », *Pratiques* [En ligne], 161-162 | 2014, mis en ligne le 05 juin 2014, consulté le 22 février 2016.

Roca de Larios J., L. Murphy & J. Marín. 2002 : « A critical examination of L2 writing process research » In S. Ransdell & M-L. Barbier (Eds.). *New directions for research in L2 writing*, p. 11-47. Dordrecht : Kluwer.

Zimmerman R. (2000) : « L2 writing : Subprocesses, a model of formulating and empirical findings », *Learning and Instruction*, vol 10, p. 73-99.



# Relations entre compréhension écrite, connaissances lexicales et conscience morphologique

Gabriel Michaud  
Université McGill

Rachel Berthiaume, Daniel Daigle  
Université de Montréal

Session / Bloc: Morphosyntax in written proficiency / La morpho-syntaxe dans les compétences écrites  
When / Quand: Tuesday April 25 / Mardi 25 avril, 2:20 - 2:50 PM  
Where / Où: UQAM - DS-R520

Les liens entre compréhension écrite et connaissances lexicales sont très étroits autant en langue première (Qian, 1999; Stanovich, 1986, 2000), qu'en langue seconde (Bossers, 1992; Verhoeven, 2000). En outre, des études menées en langue seconde montrent qu'il faut connaître entre 95 % et 98 % des mots d'un texte donné pour le comprendre (Laufer, 1989; Hu et Nation, 2000; Schmitt, Jiang et Grabe, 2011). Si l'on tient compte de ces estimations, Nation (2006) montre qu'une connaissance de 95 % de textes courants correspond à environ 4000 familles de mot et une connaissance de 98 %, à environ 9000 familles de mots. Pour Nation (2013), une famille de mots comprend toutes les formes fléchies et dérivées d'un mot (p. ex. enseigner, enseignons, enseignera, enseignant, enseignement...) Ces estimations tiennent donc pour acquis qu'un apprenant d'une L2 perçoit les liens qui unissent les mots de même famille, compétence qui relève de la conscience morphologique, c'est-à-dire la conscience de la structure morphologique d'un mot et la capacité de manipuler les morphèmes et d'y réfléchir (Carlisle, 1995). Toutefois, les liens entre conscience morphologique, connaissances lexicales et compréhension écrite sont très peu étayés en langue seconde, surtout en français langue seconde. Par conséquent, nous avons cherché à en savoir davantage sur la relation entre ces variables auprès d'apprenants adultes de français langue seconde de niveaux intermédiaire et intermédiaire-avancé. Les participants (n = 85) ont effectué un test de connaissances lexicales (test *X\_Lex* de Meara et Buxton, 1987 qui mesure la connaissance des 5000 mots les plus fréquents du français), un test de compréhension écrite et trois tests de traitement morphologique. Les résultats montrent que les participants de niveau intermédiaire connaissent en moyenne 2910 mots et que ceux de niveau intermédiaire-avancé en connaissent en moyenne 3561, ce qui pourrait expliquer les problèmes de compréhension qu'ils ont présentés au test de compréhension écrite. Les résultats aux tests de traitement morphologique montrent que les participants ne voient pas toujours les liens entre des mots de même famille (goutte – gouttelette). Par ailleurs, même si les étudiants de niveau intermédiaire avancé affichent une meilleure compétence en compréhension écrite et de meilleures connaissances en vocabulaire que les étudiants de niveau intermédiaire, leurs capacités en matière de traitement morphologique sont de même niveau. Enfin, les liens entre les trois variables semblent plus forts pour les étudiants de niveau intermédiaire que pour ceux de niveau intermédiaire avancé, ce qui pourrait laisser penser que le traitement morphologique jouerait un rôle plus important pour les apprenants moins avancés d'une langue seconde.

## Bibliographie

- Bossers, B. (1992). *Reading in two languages: A study of reading comprehension in Dutch as a second language and in Turkish as a first language*. Rotterdam: Drukkerij Van Driel.
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In *Morphological aspects of language processing* (pp. 189–209). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hu, M., & Nation, I.S.P. (2000). Vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403–430.
- Laufer, B. (1989). What percentage of text-lexis is essential for comprehension. In *Special language: From humans thinking to thinking ...* (pp. 316–323).
- Meara, P. and Buxton, B. 1987. An alternative to multiple choice vocabulary tests. *Language Testing* 4(2), 142–151.
- Nation, I.S.P (2013). *Learning Vocabulary in Another Language* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Qian, D. D. (1999). Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *Canadian Modern Language Review/Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 56(2), 282–308. doi:10.3138/cmlr.56.2.282
- Schmitt, N., Jiang, X., & Grabe, W. (2011). The Percentage of Words Known in a Text and Reading Comprehension. *The Modern Language Journal*, 95(1), 26–43. doi:10.1111/j.1540-4781.2011.01146.x



Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 360–407.

Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford Press.

Verhoeven, L. T. (2000). Components in Early Second Language Reading and Spelling. *Scientific Studies of Reading*, 4(4), 313.



## The effects of computer-mediated written corrective feedback on L2 syntactic complexity and grammatical accuracy

Mariane Gazaille, Paul John, Nina Woll  
Université du Québec à Trois-Rivières

Session / Bloc: Morphosyntax in written proficiency / La morpho-syntaxe dans les compétences écrites

When / Quand: Tuesday April 25 / Mardi 25 avril, 3:15 - 3:45 PM

Where / Où: UQAM - DS-R520

This study examines the effects of written corrective feedback (WCF) delivered via computer-mediated tutoring sessions. The focus is on the effect of WCF on syntactic complexity and grammatical accuracy, specifically in the written productions of young adult ESL learners.

With the advent of communicative language teaching, sentence pedagogies were no longer a focus of instruction (Connors, 2000). Yet, ESL students' "greatest and most consistent difficulties are baldly manifested in the boundaries of the sentence itself" (Myers, 2003, p. 54) so ignoring the sentence – which is a central feature of writing – would be a disservice to these learners. Complexity and accuracy have been identified as indices of second language development in writing (Ellis & Barkhuizen, 2005; Ortega, 2003; Wolfe-Quintero, Inagaki, & Kim, 1998).

Previous research has shown that WCF helps to improve both L2 accuracy (e.g., Bitchener, Young, & Cameron, 2005; Bitchener & Knoch, 2010; Ferris, 2006; Ferris, Liu, Sinha, & Senna, 2013) and syntactic complexity (Fazilatfara, Fallahb, Hamavandic, & Rostamiand, 2014). WCF plus one-to-one conferencing can also benefit L2 writing accuracy (Bitchener *et al.*, 2005; Li & Li, 2012) while certain types or combinations of types of WCF are more effective than others (e.g., Daneshvar & Rahimi, 2015; Ferris *et al.*, 2013). In addition, due to their intrinsic qualities, ICTs offer the possibility to complement learning beyond the L2 classroom, and claims have been made regarding the benefits of computer-mediated tutoring to the development of L2 skills (Gazaille, 2016; Gelabert, Gisbert, Thurston, & Topping, 2008). Consequently, we ask: Does cross-institutional computer-mediated WCF enhance complexity and accuracy in young adult ELS learners' written productions?

A total of 21 beginner-level ESL students participated in a 10-week synchronous cross-institutional computer-mediated tutoring program. As part of their weekly assignments, students had to write a short text designed to elicit the use of the grammar taught in class. The following week, they participated in retrospective computer-mediated cross-level tutoring, where they received focused, indirect, and explicit WCF on the errors identified by their tutor. The tutors were 10 university students registered in an ESL teacher training program.

Data collected includes students' original drafts and revisions of two texts (mid- and end-of-tutoring) per participant ( $N = 42$ ). Participants' texts are analyzed in terms of:

- Complexity, or how varied and sophisticated the production units or grammatical structures are (Ortega 2003, Wolfe-Quintero *et al.*, 1998), is measured on the basis of average number of clauses per t-unit, length of production units and amount of embedding, subordination, or coordination;

- Accuracy, or the proportion of error-free t-units (a minimal terminal unit or independent clause with whatever dependent clauses, phrases, and words attached to or embedded within it (Larsen-Freeman, 2006)), is measured on the basis of the grammatical elements taught during the first three weeks of the course. Preliminary results point at benefits, albeit to varying degrees, for WCF delivered via computer-mediated tutoring.

## References

- Bitchener, J., & Knoch, U. (2010). Written corrective feedback and advanced ESL learners. *Journal of Second Language Writing, 19*, 207-217.
- Bitchener, J., Young, S., & Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Second Language Writing, 14*, 191-205.
- Connors, R. J. (2000). The Erasure of the Sentence. *College Composition and Communication, 52(1)*, 96-128.
- Daneshvar, E., & Rahimi A. (2014). Written Corrective Feedback and Teaching Grammar. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 136*, 217-221.
- Ellis, R., & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Fazilatfara, A. M., Fallahb, N., Hamavandic, M., & Rostamiand, M. (2014). The Effect of Unfocused Written Corrective Feedback on Syntactic and Lexical Complexity of L2 Writing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 98*, 482-488.
- Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (pp. 81-104). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferris, D., Liu, H., Sinha, A., & Senna, M. (2013). Written corrective feedback for individual L2 writers. *Journal of Second Language Writing, 22*, 307-329.
- Gazaille, M. (2016) *On-line Synchronous Oral Tutoring and Young Adult Acquisition of ESL Grammar: a Support to Formal Classroom Grammar Teaching?* Communication présentée à la WEFLA 2016 X Conferencia Internacional Sobre Lenguas Extranjeras, Comunicación y Cultura, Guardalavaca, Cuba.
- Gelabert, S. B., Gisbert, D. D., Thurston, A., & Topping, K. (2008). International online Peer Tutoring to promote modern Language Development in Primary Schools. Actes du colloque de l'IAIE, Turin, Italie. Accédé de [http://www.iaie.org/download/turin\\_paper\\_blancheduran.pdf](http://www.iaie.org/download/turin_paper_blancheduran.pdf)
- Larsen-Freeman, D. (2006). The Emergence of Complexity, Fluency, and Accuracy in the Oral and Written Production of Five Chinese Learners of English. *Applied Linguistics, 27(4)*, 590-619.
- Li, S., & Li, P. (2012). Individual Differences in Written Corrective Feedback: A Multi-case Study. *English Language Teaching, 5(11)*, 38-44.
- Myers, S. A. (2003). Reassessing the "Proofreading Trap": ESL Tutoring and Writing Instruction. *The Writing Center Journal, 24(1)*, p. 51-70.
- Ortega, L. (2003). Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: A research synthesis of college-level L2 writing. *Applied linguistics 24(4)*, 492-518.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, H.-Y. (1998). *Second Language Development in Writing: Measures of Fluency, Accuracy, and Complexity*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.



## **Ecriture collaborative et jeu de rôle : un semestre virtuel à Paris**

Pascale Hubert-Leibler  
Columbia University

Session / Bloc: Virtual immersion / Immersion virtuelle  
When / Quand: Wednesday April 26 / Mercredi 26 avril, 10:30 - 11:00 AM  
Where / Où: UQAM - DS-R520

Depuis 2013 j'envoie les étudiants de mon cours de français accéléré pour débutants, donné chaque automne sur un campus d'Amérique du Nord, faire un séjour virtuel à Paris. Par « faire », j'entends plus exactement se documenter, imaginer, représenter et raconter. En effet, avec pour seuls outils un wiki et un Prezi et pour sésames quelques portails particulièrement riches tels qu'AirBnB et Que faire à Paris, les étudiants, répartis en groupes de 3 ou 4, vont choisir un quartier parisien où s'installer, ainsi qu'un immeuble, un appartement et une chambre ; meubler leurs loisirs en pratiquant des activités sportives ou artistiques, avec leurs colocataires et individuellement ; rencontrer des Parisiens et vivre des

aventures imprévues ; lancer une invitation à dîner, établir un menu, faire les courses et trouver des recettes. Et la liste pourrait être bien plus longue. Chacune de ces activités requiert de la recherche en ligne, des négociations dans la langue cible entre « colocataires » soit oralement en classe soit par écrit sur le wiki de groupe, des aller-retours entre activités de classe et leur représentation et adaptation sur le Prezi, la rédaction, correction et réécriture de nombreux textes descriptifs et narratifs et pour finir, des présentations orales. A la source de ce projet, deux concepts, ceux de simulation globale et de ludification, et le regret que les tâches d'écritures en cours de langue soient habituellement accomplies en dehors de la classe, exercices solitaires et privés dont le but est de clore une leçon et non d'ouvrir des perspectives. J'ai voulu créer des tâches d'écriture qui soient stimulantes, amusantes, évolutives et ouvertes ; autonomes mais liées à d'autres tâches se déroulant en classe ; créatives mais réalistes, authentiques et à fort contenu culturel ; et pour finir partagées, communicatives et collaboratives, tout en réservant à chaque étudiant un espace personnel. Ces tâches reflètent la progression linguistique des étudiants au cours du semestre, leur permettant ainsi de juger de leurs progrès d'une façon très concrète ; elles permettent notamment aux étudiants de peaufiner, retravailler et développer leur production écrite à loisir et d'atteindre, pour beaucoup d'entre eux, un niveau de sophistication et un volume rares au niveau élémentaire. Les tâches sont bien encadrées mais modulables en fonction de la personnalité et du degré d'implication de chaque étudiant, et ne nécessitent que peu de connaissances techniques que ce soit de la part de l'instructeur ou de celle des étudiants. Après 5 années d'expérimentation, je n'ai pas encore découvert d'inconvénient à ce projet d'écriture. Ma communication sera avant tout descriptive et portera principalement sur l'infrastructure du projet, sa préparation, les étapes de sa mise en œuvre ainsi que les écueils à éviter. Je ne vous présenterai pas de statistiques mais les enseignements pratiques que j'ai pu tirer de cet échantillon de cinq cours et mes constatations concernant l'impact du projet sur la motivation et les acquis de mes étudiants.

#### Références:

Debyser, Francis. *L'Immeuble*, Edition augmentée. Paris (1996) : Hachette.

Erenli, Kai. "The impact of gamification: Recommending education scenarios." *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, Volume 8, Special Issue 1 (2013): 15-21.

Mangenot, François, et Penilla, Frédérique. « Internet, Tâches et vie réelle. » *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le français dans le monde - Recherches et applications* 45 (janvier 2009) : 82-90.

Wang, Feng; Hannafin, Michael J. "Design-Based Research and Technology-Enhanced Learning Environments." *Educational Technology, Research and Development* 53.4 (2005): 5-23.

Yaiche, Francis. *Les simulations globales, mode d'emploi*. Paris (1996): Hachette.



## Telecollaboration for developing writing skills at the beginning level of L2 acquisition

Liudmila Klimanova  
University of Arizona

Maria Bondarenko  
Université de Montréal

Session / Bloc: Virtual immersion / Immersion virtuelle  
When / Quand: Wednesday April 26 / Mercredi 26 avril, 11:10 - 11:40 AM  
Where / Où: UQAM - DS-R520

The beginner's level of second language (L2) acquisition (A.1) is a very challenging level for university teachers and students to develop writing proficiency. One of the challenges of this level is that beginners lack a wide array of language resources to be able to communicate their ideas freely when writing in the target language. Therefore, there are very few authentic environments as well as genres and social registers where beginning learners can function as successful writers. The second problem concerns the general orientation of language teaching at this level (Atay & Kurt, 2006; Cook, 2005). Most beginning language textbooks are geared towards oral communication activities and postpone the development of writing skills to a later stage of interlanguage development. Therefore, most writing exercises at the beginning level ask students to choose or fill in a missing form or word, restricting a learner's creative use of complete language structures. Moreover, some languages add another challenge - a mastery of a new alphabet and a familiarization with a new keyboard. In this paper, we will argue that social media and tools of online communication, such as social networks and chats, open new possibilities for developing writing skills at the beginning level. We will present an experimental approach to teaching beginning writing

skills by engaging learners in social online chat with learners in another institution and with native speakers. 70 students (46 beginning learners and 24 native speakers of Russian) from three universities participated in a two-week-long telecollaboration project. We will report the results of motivational surveys and show excerpts from online conversations we collected during this exchange. We will conclude with a brief discussion of the rationale for the use of online chat with beginning learners to support the following points:

- Online chat (synchronous and asynchronous) as a now prevailing form of electronic communication presupposes authentic social interaction with a real person in a real online environment (Jenks, 2014). Understanding how media messages are constructed and used by target language speakers is identified as a new learning objective in the *21st Century Skill Maps for World Languages*.

- Online chat motivates students and personalises writing activity by engaging learners' social identity and their *agency*, or 'socioculturally regulated capacity to act' (Ahearn, 2001), which refers to ability to make choices, take control, self-regulate and thereby pursue their goals leading to a personal or social transformation (Duff, 2011).

- Online chat, as a spontaneous writing exercise, contributes to the development of *strategic competence* (Canale, 1983; Canale & Swain, 1980) that is, 'use of verbal et non-verbal communicative strategies that can be called into action to compensate breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competency' (Canale & Swain, 1980, p. 30). Beginning writers learn to re-use or 'recycle' linguistic elements learned in class and/or produced by their interactant.

- Analysis of learners' errors and communicative faux-pas as well as discussion of turn-taking strategies and non-verbal communication means help identify linguistic elements that beginning writers need to master in order to be effective communicators in online contexts despite their language limitations.

## References

Ahearn, L. M. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 20, 109–137.

Atay D. & Kurt, G. (2006). Prospective teacher and L2 writing anxiety. *Asian EFL Journal*, 8 (4), 100–118.

Canale, M. (1983). From the communicative competency to the communicative pedagogy. In J. C. Richards & R.W. Schmidt (eds.), *Language and communication* (pp. 2-25). New York, NY: Longman.

Canale, M. & Swain, M. (2002). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1, 1–47

Celce-Murcia, M. Dörnyei, Z., & S. Thurrell. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied linguistics*, 6 (2), 5–35.

Cook, V.J. (2005). *The English writing system*. London. Arnold.

Duff, P. A. (2006). Identity, agency and second language acquisition, In A.Mackey & S. M. Gass (eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 410-426). London, UK: Routledge.

Jenks, C. J. (2014). *Social interaction in second language chat rooms*. Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press.

Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95-108). New York, NY: Continuum.



## J'écris, donc je pense : réflexions sur l'écriture dans les cours universitaires

Sanda Badescu  
Université de l'Île-du-Prince-Édouard

Session / Bloc: Individual writing in university courses / Écriture individuelle dans les cours universitaires  
When / Quand: Wednesday April 26 / Mercredi 26 avril, 2:45 - 3:15 PM  
Where / Où: UQAM - DS-R510

Lorsque nous abordons la problématique de l'écriture dans les cours de langue française comme langue seconde ou étrangère dans une université de langue anglaise, bon nombre de questions surgissent. Parmi ces questions, nous notons celle du rôle attribué à l'écriture et celle touchant les moyens à employer.

Enseigner une langue seconde ou étrangère est déjà un travail qui ne manque pas de défis, mais enseigner ou plutôt aider et diriger des étudiants à écrire dans cette langue s'avère une activité encore plus ardue. Il est très possible que cette tâche se complique au fur et à mesure que la technologie se développe. Ainsi, nous remarquons que les étudiants ont en général de moins en moins besoin d'écrire à l'école et à l'université. Grâce à une multitude de moyens technologiques (ordinateurs portables, téléphones portables ou intelligents, tablettes), nous constatons dans nos cours que le *regarder* prend de plus en plus d'importance au point de détrôner tranquillement le *écrire*. *Regarder* une vidéo, un document en PowerPoint, un tableau de verbes ou de figures de style dérive de la facilité avec laquelle on a un accès immédiat à toute information et enlève la nécessité d'écrire quoi que ce soit. Cependant, la question d'une écriture fréquente, quotidienne ou au moins hebdomadaire se pose, car cette écriture joue un rôle fondamental dans le processus de *réflexion* (en général) et dans le processus de *l'apprentissage d'une langue* (en particulier). Puisque cette technologie existe, il est logique de penser qu'il y aurait des moyens à l'utiliser pour servir l'écriture. Par exemple, Barbara Davies voit dans le simple courriel entre le professeur et la classe un moyen facile d'envoyer des devoirs spécifiques ou encore des commentaires sur des travaux écrits (339). La plateforme Internet de l'université (*Moodle*, par exemple) et le forum de discussion peuvent devenir plus que des lieux virtuels de la transmission du savoir pour servir à renforcer la réflexion et la formulation des idées dans un texte écrit.

Comment procéder pour intégrer dans les cours des exercices d'écriture qui soient efficaces, instructifs et aussi agréables ou au moins motivants pour l'étudiant? Selon John C. Bean, l'intégration des exercices d'écriture renforce l'apprentissage des élèves en leur aiguisant la faculté de réfléchir, de poser des questions, d'émettre des hypothèses et de construire des arguments. Il ne s'agirait donc pas d'enseigner à écrire pour l'amour de l'écriture (bien que cela puisse donner des résultats intéressants) mais surtout d'encourager et nourrir le lien entre écriture et réflexion (1-3). Selon cet auteur, le travail «intermédiaire», informel, de type exploratoire qui développe le processus de réflexion est tout aussi important que le travail final ou formel démontrant les acquis et les conclusions sur un sujet.

Dans cette communication, je me propose d'abord d'explorer ce travail d'écriture intermédiaire informel qui, bien que plus négligé dans beaucoup de cours, permet à l'étudiant de progresser vers l'écriture d'un travail formel. Je voudrais ensuite questionner l'efficacité avec laquelle nous, comme professeurs, pourrions utiliser les moyens technologiques mis à notre disposition pour motiver les étudiants à écrire.

### **Bibliographie**

Bean, John C. *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass, 2011.

Boch, Françoise, Cathy Frier (éd.) *Écrire dans l'enseignement supérieur : des apports de la recherche aux outils pédagogiques* Éditions littéraires et linguistiques de l'Université de Grenoble, 2015.

Davis, Barbara Gross. *Tools for Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

Robet, Corine. «L'écriture créative à l'université: une mise en perspective historique». *Australian Journal of French Studies* 48: 3, 2011. 311 –322

Giltrow, Janet Lesley. *Academic writing: writing and reading across the disciplines*. Peterborough: Broadview Press, 1995.



## **Accompagner les professeurs universitaires non anglophones vers la publication scientifique en anglais : défis et solutions**

Jérémie Séror, Huguette Bourgeois  
Université d'Ottawa

Session / Bloc: Improving writing skills for academic purposes / Améliorer les compétences en écriture à des fins académiques  
When / Quand: Wednesday April 26 / Mercredi 26 avril, 2:45 - 3:15 PM  
Where / Où: UQAM - DS-R520



Cette présentation aborde la question de professeurs en contexte universitaire cherchant à parfaire leur maîtrise de l'anglais pour la rédaction et la publication de textes savants. Nous parlerons d'un cours en particulier conçu pour cette clientèle. Le cours *Academic Writing for Publication* est offert aux professeurs de l'Université d'Ottawa par le *Service de la formation linguistique du corps professoral*. Celui-ci vise à répondre aux besoins professionnels de professeurs non anglophones issus de divers champs d'études. Les professeurs qui participent à ce cours relèvent le défi de développer des compétences de haut niveau en bilittératie (Gentil, 2011) afin de répondre à la réalité d'un monde dans lequel l'anglais est perçu comme la *lingua franca* du monde des publications savantes (Ljosland, 2011 ; Rocher & Stockemer, à paraître). Dans ce cours, les participants ont souvent une bonne compétence à l'oral en anglais. Ils restent néanmoins à la recherche d'outils et de techniques leur permettant de rédiger en anglais des textes scientifiques pour leurs disciplines. Leur objectif ultime est de pouvoir transmettre avec aise et autonomie leurs idées par écrit. Plusieurs techniques pédagogiques sont exploitées afin d'optimiser l'apprentissage de cette population non conventionnelle d'apprenants langagiers (par exemple, journal de lecture, analyse de textes, lexique personnalisé, comparaison de ses écrits dans le temps, stratégies de révision). Cette formation accompagne ces professeurs et leur fait prendre conscience des divers éléments (linguistiques, culturelles et rhétoriques) au coeur de la rédaction universitaire. Par exemple, le cours souligne la distinction à faire entre le discours oral et écrit et l'importance des stratégies qui permettent de combler l'écart entre ces deux discours. L'objectif est donc d'équiper ces professeurs qui subissent des pressions institutionnelles pour que leurs travaux aillent chercher le plus grand public possible pour rehausser leurs réputations et celle de leur institution.

Afin de comprendre l'impact de ce cours, une évaluation a eu lieu. Cette dernière repose sur les données suivantes : la rétroaction de la part des participants, une analyse des documents pédagogiques préparés pour la réalisation des objectifs, et les rétroactions des professeurs de langue ayant livré le cours. La présentation soulignera les résultats de cette évaluation. En particulier, nous insisterons sur les contraintes spécifiques avec lesquelles ces cours doivent composer telles : les pressions institutionnelles, le respect du bilinguisme, le jargon disciplinaire et la subtilité du travail interpersonnel nécessaire par le professeur de langue lorsqu'il doit positionner un pair en tant qu'étudiant. Des recommandations seront offertes quant aux éléments qui permettent de répondre à ces contraintes tout en tenant compte de la réalité quotidienne de ces programmes (par exemple, formation pédagogique spécialisée pour les professeurs de langue, identification et adaptation de matériel universitaire à fin pédagogique, ouverture intellectuelle envers les travaux scientifiques des professeurs concernés). Nous soulignerons de plus des techniques novatrices employées pour livrer le cours : le format hybride, révision en groupe, flexibilité des horaires, et l'accompagnement en tutorat.

### Références

Gentil, G. (2011). A biliteracy agenda for genre research. *Journal of Second Language Writing*, 20 (1), 6–23.

Ljosland, R. (2011). English as an Academic Lingua Franca: Language policies and multilingual practices in a Norwegian university. *Journal of Pragmatics*, 43 (4), 991-1004.



## Ecriture solitaire dans une classe en ligne : résultats préliminaires

Anne Violin-Wigent  
Michigan State University

Session / Bloc: Individual writing in university courses / Écriture individuelle dans les cours universitaires  
When / Quand: Wednesday April 26 / Mercredi 26 avril, 3:20 - 3:50 PM  
Where / Où: UQAM - DS-R510

L'écriture dans la classe de langue étrangère se fait de plus en plus dans un cadre de collaboration, surtout par le biais de blogs et l'utilisation d'autres plateformes collaborative en ligne, comme Google Docs, Turnitin ou encore ELI review (Abrams 2016, Arnold et al. 2012, Grosbois 2016, Strobl 2015 entre autres). De nombreuses études (telles que Kormos 2014, Storch 2011, Swain & Lapkin 2001, Wigglesworth & Storch 2012 pour n'en citer que quelques unes) portent sur l'importance du travail en groupe pour le développement non seulement de la clarté des idées et du message mais aussi de la précision et la correction de la langue. Dans le cadre d'une classe en ligne qui souligne la flexibilité de l'emploi du temps personnel, et donc le travail à un rythme individuel, ceci soulève la question suivante : quels sont les résultats de l'écriture sans collaboration en termes de l'utilisation de certaines fonctions grammaticales et de la complexité syntaxique des phrases ?

Pour répondre à ces questions, j'ai analysé toutes les activités d'écriture d'une classe de français langue étrangère de troisième année universitaire dans une grande université américaine. Cette classe a été enseignée en ligne pendant l'été 2016. Au cours des 13 semaines d'instruction, les 10 apprenants de la classe ont écrit 26 compositions sur des sujets déterminés et devaient inclure des fonctions grammaticales précises. Parmi ces fonctions, deux en particulier ont constitué la focalisation de la classe et donc de cette étude. Le premier élément peut être décrit comme ponctuel car il se focalise sur la précision de la forme des verbes, y compris le choix du temps et les accords. Le deuxième est plus global dans la mesure où il inclut la structure des phrases ou la complexité syntaxique par subordination selon les définitions et mesures décrites par Ortega (2012) et adoptées par Schenker (2016). Chaque semaine, les apprenants devaient lire un texte et écrire deux réactions ou expansions liées avec ce texte. Chaque réaction de lecture leur demandait d'utiliser un nombre précis de pronoms relatifs ou de phrases subordonnées et de faire attention au choix des temps et à l'accord des verbes.

Les résultats préliminaires montrent que les apprenants ont fait des fautes sur les formes verbales à une fréquence moyenne allant de 8% à 25% des verbes. Pour la plupart des apprenants, le taux de fautes verbales a diminué pendant le semestre, malgré le nombre croissant de temps inclus. En ce qui concerne l'utilisation de phrases complexes, on voit une distinction entre le taux de subordination et le taux de relativisation. En effet, alors qu'on observe une augmentation sensible de propositions subordonnées durant les 13 semaines de classe, on observe une stabilité ou une faible hausse des phrases construites correctement avec des pronoms relatifs. Dans la plupart des cas, ces phrases contiennent les pronoms relatifs « qui » et « que ». Ces résultats seront nuancés par les évaluations qualitatives de certains des apprenants de la classe en termes de leur acquisition des deux éléments étudiés.

### **Bibliographie**

- Abrams, Z. (2016). Exploring collaboratively written L2 texts among first-year learners of German in Google Docs. *Computer Assisted Language Learning*, 29(8), 1259-1270.
- Arnold, N., Ducate, L., & Kost, C. (2012). Collaboration or cooperation? Analyzing group dynamics and revision processes in wikis. *CALICO Journal*, 29(3), 431-448.
- Grosbois, M. (2016). Computer-supported collaborative writing and language learning. In Fiarr, F. & Murray, L. (Eds.), *The Routledge handbook of language learning and technology* (pp. 269-280). London: Routledge.
- Kormos, J. (2014). Differences across modalities of performance: An investigation of linguistic and discourse complexity in narrative tasks. In H. Byrnes & R.M. Manchon (Eds.), *Task-based language learning: Insights to and from writing* (pp. 193-216). Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Ortega, L. (2012). Interlanguage complexity. A construct in search of theoretical renewal. In B. Szmrecsanyi, & B. Kortmann (Eds.), *Linguistic complexity: Second language acquisition, indigenization, contact* (pp. 127-155). Berlin & Boston: Walter de Gruyter.
- Schenker, T. (2016). Syntactic complexity in a cross-cultural E-mail exchange. *System*, 63, 40-50.
- Storch, N. (2011). Collaborative writing in L2 contexts: Processes, outcomes, and future directions. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 275-288.
- Strobl, C. (2015). Learning to think and write together: Collaborative synthesis writing, supported by a script and a video-based model. In M. Deane & T. Guasch (Eds.), *Learning and teaching writing online: Strategies for success* (pp. 69-95). Leiden: BRILL.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks* (pp. 99-118). Harlow: Longman.
- Wigglesworth, G., & Storch, N. (2012). What role for collaboration in writing and writing feedback. *Journal of Second Language Writing*, 21, 364-374.





# Integrated skills testing in an academic English program: A potential to increase written proficiency

Poonam Anand  
Carleton University

Session / Bloc: Improving writing skills for academic purposes / Améliorer les compétences en écriture à des fins académiques  
When / Quand: Wednesday April 26 / Mercredi 26 avril, 3:20 - 3:50 PM  
Where / Où: UQAM - DS-R520

To advance second language learners' written proficiency, instead of a single proxy measure of students' writing (e.g. impromptu writing), assessment in English for Academic Purposes (EAP) programs should be integrated, contextualized and formative (Fox, 2004). Recently, an EAP program at a Canadian university introduced such integrated skills assessment in the form of 'Reading to Write' and 'Listening to Speak' exams as the exit requirement. These integrated skills tests replaced the traditional discrete-point multiple-choice exams and 5-paragraph essays.

The purpose of my longitudinal case study (Yin, 2014) is to explore the phenomenon of washback in the context of assessment innovation in this EAP program. *Washback* means, "how assessment instruments affect educational practices and beliefs" (Cohen, 1994, p.41) and *innovation* is defined as "an idea, practice or object that is perceived as new by an individual or other unit of adoption" (Roger, 2003, p.60). The study of innovation practice increases the understanding of how and why washback comes about (Henrichsen, 1989; Wall, 2005).

My multi-phased study has made use of baseline data, before the innovation became operational. From this foundation, I compared the pre- and post- innovation washback by exploring educators' and students' accounts of assessment practices by answering the research question: "Can a high-stakes exam be used to leverage positive washback on teaching and learning? If so, how?" *Positive washback* is the alignment between curriculum, test and the construct to which they are directed (Green, 2007).

In this presentation, I will explain students' accounts of assessment practices before- and after-change. A total of 254 students completed online surveys over a period of four semesters; nine of these students participated in three focus groups to further confirm the questionnaire results. The statistical analysis of the questionnaire and thematic analysis of the focus group data has revealed that the previous exams exerted negative washback in the form of decontextualized learning. There was a disjuncture between classroom activities and testing exercises. Additionally, the old exam promoted both a splitting and hierarchal skill setting, which doesn't necessary prepare students for university studies. It also promoted an unintended curriculum that was focused on the preparation for the final discrete-point, multiple-choice exams.

However, the new integrated skills assessment seems to address some of these problems Firstly, constructed written responses, which respond to a reading or listening text, reflect a better interpretation of students' language proficiency. Secondly, integrating skills promote problem/project-based learning by incorporating thematic learning through situated cognition (Rogoff, 1990; Lave & Wenger, 1991) as opposed to decontextualized learning. Finally, integrated skills tests enhance the face and content validity of the writing assessment by providing an evidence of washback in the form of "evidential link between the teaching or learning outcomes and the test properties thought to influence them" Messick (1996, p. 247).

These findings are pertinent to EAP administrators and teachers in addressing academic literacy concerns, and promoting academic readiness of university-bound second language learners.

## References

- Cohen, A. D. (1994). *Assessing language ability in the classroom* (2nd ed.). New York: Heinle and Heinle.
- Fox, J. (2004). Test decisions over time: Tracking validity. *Language Testing*, 21, 437–465.  
doi:10.1191/0265532204lt292oa.
- Green, A. B. (2007). *IELTS washback in context: Preparation for academic writing in higher education. Studies in language testing*, 25. Cambridge, England: Cambridge University Press/Cambridge ESOL.
- Henrichsen, L. E. 1989. *Diffusion of Innovations in English Language Teaching: The ELEC Effort in Japan, 1956-1968*. New York: Greenwood Press.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.

Messick, S. (1996). Validity and washback in language testing. *ETS Research Report Series, 1996*(<sup>1</sup>), i-18.

Rogers, E. M. (2010). *Diffusion of innovations*. Simon and Schuster.

Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking: Children's guided participation in culture.

Wall, D. (2005). *The impact of high-stakes examinations on classroom teaching: A case study using insights from testing and innovation theory*. *Studies in language testing, 22*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Sage publications.



## Special Thanks / Remerciements

The MeLT 2017 organizing committee would like to express its appreciation to the following contributors for their financial support / Le comité organisateur de ReEL 2017 aimerait remercier ses partenaires pour leur soutien financier:

- ❖ Contribution facultaire - Faculté de communication
- ❖ Fonds de soutien financier aux événements d'envergure - École de langues
- ❖ Fonds du Comité de la recherche et de la création de l'École de langues
- ❖ and our other sponsors / ainsi que les autres commanditaires :



The MeLT 2017 organizing committee would also like to thank the following people for their assistance / Le comité organisateur de ReEL 2017 aimerait également remercier les personnes suivantes de leur soutien :

- ❖ Logistics / Logistique : Louise Bédard, Kate Bouchard, Lise Goudreau, Lyne St-Cyr (École de langues)
- ❖ Web site support / Soutien pour le site web : Stéphanie Beauchamp (Service de l'audiovisuel)

**The 2017 organizing committee / Le comité organisateur 2017**  
Marie-Cécile Guillot, Coralie Huckel, Britta Starcke, Min Sun, Beau Zuercher  
(Maîtres de langue, École de langues, UQAM)