

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université de Batna 2



Faculté des Lettres et Langues
École Doctorale Algéro-Française
Pole Est - Antenne de Batna

Production de texte argumentatif en FLE : utilisation de la L1 et ses effets

Thèse de doctorat en didactique

Présentée par : Yamina BOUNOUARA

Directeur :

Pr Samir ABDELHAMID

Université de Batna 2

Codirecteur :

Pr Denis LEGROS

Université de Paris-Est Créteil

Jury

Président : Pr Abdelouaheb DAKHIA, université de Biskra

Rapporteurs : Pr Samir ABDELHAMID, université de Batna 2

Pr Denis LEGROS, université de Paris-Est Créteil

Examineurs : Pr Gaouaou MANAA, université de Batna 2

Dr Boubakeur BOUZIDI, université de Sétif 2

Année universitaire

2015-2016

Remerciements

Je souhaiterais remercier toutes les personnes qui m'ont aidée ou encouragée, tout au long de la réalisation de ce travail de recherche.

D'abord, je remercie le Professeur Abdelhamid, mon directeur de recherche, pour son soutien et ses conseils avisés.

Aucun mot ne peut traduire ma profonde gratitude pour le Professeur Legros, mon codirecteur et ami, pour sa présence permanente, ses encouragements infinis et son soutien absolu. Je le remercie sincèrement pour TOUT.

Mes remerciements vont aussi aux membres du jury pour leur participation à ma soutenance.

Je remercie également les enseignants et l'ex-chef du département de français de l'université de Batna, M. Kahlat, qui m'ont facilité la passation de l'expérimentation. Un très grand MERCI aux étudiants de 2^e et de 3^e année (avril 2013), qui ont accepté de participer, activement et sérieusement, à mon expérimentation, malgré sa complexité et sa lourdeur.

Je n'oublie pas de remercier ma famille, notamment mes parents et ma sœur Sabrina, qui n'ont cessé de m'encourager à mener cette étude à terme.

Enfin, je tiens à remercier mon mari, Ali, qui a su supporter les nuits blanches passées sur la rédaction de cette thèse. Je ne le remercierai jamais assez pour ses encouragements, son soutien inestimable et son aide très précieuse.

Résumé

Cette recherche étudie l'effet de l'utilisation de la L1, dans le visionnement d'un reportage relatif au thème à débattre et dans la planification, sur la qualité des textes argumentatifs produits en FLE par 48 étudiants algériens. L'analyse des plans et des textes en termes de longueur, de fluidité de production, de durée de la production, de qualité linguistique et sémantique, et de niveau d'élaboration argumentative a partiellement validé les principales hypothèses. La langue du reportage et la langue de planification (arabe L1 vs français L2), prises séparément, n'ont pas d'effet. Cependant, leur interaction affecte la qualité sémantique des textes. Si le rédacteur s'est documenté sur le thème du débat en arabe, il devrait planifier son texte en arabe, et s'il planifie en français, il devrait s'informer sur le sujet en français. Ces résultats corroborent partiellement ceux disponibles dans la littérature et mettent en évidence l'existence de liens entre la langue d'encodage des informations en mémoire à long à terme et la langue de leur récupération. Même si les réponses au questionnaire post expérimental révèlent que peu de participants préfèrent planifier leur texte en arabe, les résultats de l'expérimentation encouragent la planification du texte en L1, mais uniquement dans le cas de connaissances apprises en L1.

Abstract

This research studies the effect of the use of the L1, in the viewing of a report related to the topic to be discussed and in the planning, on the quality of the argumentative texts produced in FFL (French as a Foreign Language) by 48 Algerian students. The analysis of the plans and texts in terms of length, fluidity of production, duration of production, linguistic and semantic quality, and level of argumentative elaboration partially validated the main hypotheses. The language of the report and the language of planning (Arabic L1 vs French L2), taken separately, have no effect. However, their interaction affects the semantic quality of texts. If the writer has documented the topic of the debate in Arabic, he should plan his text in Arabic, and if he plans in French, he should get information on the subject in French. These results partially corroborate those available in the literature and show the existence of links between the language of encoding of information in long-term memory and the language of their recovery. Although the answers to the post-experimental questionnaire reveal that few participants prefer to plan their text in Arabic, the results of the experiment encourage the planning of the text in L1, but only in the case of knowledge learned in L1.

Sommaire

Remerciements	i
Résumé	ii
Sommaire.....	iii
Table des tableaux	iv
Table des figures.....	x
Chapitre 1 : Problématique	1
Chapitre 2 : Cadre théorique.....	15
Chapitre 3 : Méthode	60
Chapitre 4 : Résultats.....	79
Chapitre 5 : Discussion et conclusions	152
Références	168
Annexes	177
Table des matières	224

Table des tableaux

Tableau 1 : Les ressources de la MDT utilisées par les six processus de base, selon Kellogg (1996)	26
Tableau 2 : Déroulement de l'expérimentation selon les groupes.....	72
Tableau 3 : Informations démographiques des participants	80
Tableau 4 : Répartition des participants sur les 4 groupes selon le sexe et l'année d'étude	80
Tableau 5 : Niveau de compétence en français des participants	81
Tableau 6 : Niveau de compétence en français des participants selon les groupes.....	81
Tableau 7 : Résultats du test MANOVA pour la compétence des participants en français	81
Tableau 8 : Profil linguistique des participants	82
Tableau 9 : Sources d'information des participants	83
Tableau 10 : Profil rédactionnel des participants	84
Tableau 11 : Moyennes et écarts-types de la durée, de la longueur et de la fluidité des plans 1	84
Tableau 12 : Résultats du test MANOVA pour la longueur, la durée et la fluidité des plans 1	85
Tableau 13 : Moyennes et écarts-types des scores de la qualité des plans 1	85
Tableau 14 : Résultats du test MANOVA pour la qualité des plans 1	85
Tableau 15 : Moyennes et écarts-types des arguments dans les plans 1	86
Tableau 16 : Résultats du test MANOVA pour le niveau d'élaboration des arguments dans les plans 1	86
Tableau 17 : Moyennes et écarts-types des contre-arguments dans les plans 1	87
Tableau 18 : Résultats du test MANOVA pour le niveau d'élaboration des contre-arguments dans les plans 1	87
Tableau 19 : Moyennes et écarts-types des scores du niveau d'élaboration de l'intégration des arguments et contre-arguments dans les plans 1	88

Tableau 20 : Résultats du test MANOVA pour le niveau d'élaboration de l'intégration des arguments et contre-arguments dans les plans 1	88
Tableau 21 : Comparaisons entre plans 1 et plans 2 en termes de durée, longueur et fluidité	90
Tableau 22 : Moyennes et écarts-types de la durée, de la longueur et de la fluidité des plans 2	91
Tableau 23 : Résultats du test MANOVA pour la longueur, la durée et la fluidité des plans 2	92
Tableau 24 : Corrélations entre plans 2 et textes en termes de durée, longueur et fluidité .	92
Tableau 25 : Moyennes et écarts-types de la durée, de la longueur et de la fluidité des textes	93
Tableau 26 : Résultats du test MANOVA pour la longueur, la durée et la fluidité des textes	94
Tableau 27 : Comparaisons entre plans 1 et plans 2 en termes de qualité	95
Tableau 28 : Moyennes et écarts-types des scores de la qualité des plans 2	96
Tableau 29 : Résultats du test MANOVA pour la qualité des plans 2	97
Tableau 30 : Résultats des tests ANOVAs pour la qualité des plans 2	97
Tableau 31 : Résultats du test de Student pour la qualité sémantique des plans 2 dans le cas de la vidéo en français	100
Tableau 32 : Résultats du test de Student pour la qualité sémantique des plans 2 dans le cas de la vidéo en arabe	100
Tableau 33 : Résultats du test de Student pour la qualité sémantique des plans 2 dans le cas de la planification en français	101
Tableau 34 : Résultats du test de Student pour la qualité sémantique des plans 2 dans le cas de la planification en arabe	101
Tableau 35 : Résultats du test de Student pour la qualité linguistique des plans 2 dans le cas de la vidéo en français	101
Tableau 36 : Résultats du test de Student pour la qualité linguistique des plans 2 dans le cas de la vidéo en arabe	101

Tableau 37 : Résultats du test de Student pour la qualité linguistique des plans 2 dans le cas de la planification en français.....	102
Tableau 38 : Résultats du test de Student pour la qualité linguistique des plans 2 dans le cas de la planification en arabe.....	102
Tableau 39 : Résultats du test de Student pour la qualité globale des plans 2 dans le cas de la vidéo en français.....	102
Tableau 40 : Résultats du test de Student pour la qualité globale des plans 2 dans le cas de la vidéo en arabe.....	103
Tableau 41 : Résultats du test de Student pour la qualité globale des plans 2 dans le cas de la planification en français.....	103
Tableau 42 : Résultats du test de Student pour la qualité globale des plans 2 dans le cas de la planification en arabe.....	103
Tableau 43 : Corrélations entre plans 2 et textes en termes de qualité.....	104
Tableau 44 : Moyennes et écarts-types des scores de la qualité des textes.....	104
Tableau 45 : Résultats du test MANOVA pour la qualité des textes.....	105
Tableau 46 : Résultats des tests ANOVAs pour la qualité des textes.....	106
Tableau 47 : Résultats du test de Student pour la qualité sémantique des textes dans le cas de la vidéo en français.....	108
Tableau 48 : Résultats du test de Student pour la qualité sémantique des textes dans le cas de la vidéo en arabe.....	108
Tableau 49 : Résultats du test de Student pour la qualité sémantique des textes dans le cas de la planification en français.....	108
Tableau 50 : Résultats du test de Student pour la qualité sémantique des textes dans le cas de la planification en arabe.....	108
Tableau 51 : Résultats du test de Student pour la qualité globale des textes dans le cas de la vidéo en français.....	109
Tableau 52 : Résultats du test de Student pour la qualité globale des textes dans le cas de la vidéo en arabe.....	109

Tableau 53 : Résultats du test de Student pour la qualité globale des textes dans le cas de la planification en français.....	109
Tableau 54 : Résultats du test de Student pour la qualité globale des textes dans le cas de la planification en arabe.....	109
Tableau 55 : Comparaisons entre plans 1 et plans 2 en termes de niveau d'élaboration des arguments	112
Tableau 56 : Moyennes et écarts-types des arguments dans les plans 2	113
Tableau 57 : Résultats du test MANOVA pour le niveau d'élaboration des arguments dans les plans 2	114
Tableau 58 : Corrélations entre plans 2 et textes en termes de niveau d'élaboration des arguments	115
Tableau 59 : Moyennes et écarts-types des arguments dans les textes	116
Tableau 60 : Résultats du test MANOVA pour le niveau d'élaboration des arguments dans les textes	117
Tableau 61 : Comparaisons entre plans 1 et plans 2 en termes de niveau d'élaboration des contre-arguments	119
Tableau 62 : Moyennes et écarts-types des contre-arguments dans les plans 2.....	120
Tableau 63 : Résultats du test MANOVA pour le niveau d'élaboration des contre-arguments dans les plans 2.....	122
Tableau 64 : Résultats des tests ANOVAs pour le niveau d'élaboration des contre-arguments dans les plans 2.....	122
Tableau 65 : Résultats du test de Student pour le nombre de contre-arguments pertinents dans les plans 2 dans le cas de la vidéo en français.....	125
Tableau 66 : Résultats du test de Student pour le nombre de contre-arguments pertinents dans les plans 2 dans le cas de la vidéo en arabe.....	125
Tableau 67 : Résultats du test de Student pour le nombre de contre-arguments pertinents dans les plans 2 dans le cas de la planification en français	125
Tableau 68 : Résultats du test de Student pour le nombre de contre-arguments pertinents dans les plans 2 dans le cas de la planification en arabe	125

Tableau 69 : Résultats du test de Student pour le nombre de contre-arguments peu pertinents dans les plans 2 dans le cas de la vidéo en français.....	126
Tableau 70 : Résultats du test de Student pour le nombre de contre-arguments peu pertinents dans les plans 2 dans le cas de la vidéo en arabe.....	126
Tableau 71 : Résultats du test de Student pour le nombre de contre-arguments peu pertinents dans les plans 2 dans le cas de la planification en français	126
Tableau 72 : Résultats du test de Student pour le nombre de contre-arguments peu pertinents dans les plans 2 dans le cas de la planification en arabe	127
Tableau 73 : Résultats du test de Student pour le nombre de contre-arguments non pertinents dans les plans 2 dans le cas de la vidéo en français.....	127
Tableau 74 : Résultats du test de Student pour le nombre de contre-arguments non pertinents dans les plans 2 dans le cas de la vidéo en arabe.....	127
Tableau 75 : Résultats du test de Student pour le nombre de contre-arguments non pertinents dans les plans 2 dans le cas de la planification en français	128
Tableau 76 : Résultats du test de Student pour le nombre de contre-arguments non pertinents dans les plans 2 dans le cas de la planification en arabe	128
Tableau 77 : Corrélations entre plans 2 et textes en termes de niveau d'élaboration des contre-arguments	129
Tableau 78 : Moyennes et écarts-types des contre-arguments dans les textes	130
Tableau 79 : Résultats du test MANOVA pour le niveau d'élaboration des contre-arguments dans les textes	131
Tableau 80 : Comparaisons entre plans 1 et plans 2 en termes de niveau d'élaboration de l'intégration des arguments et contre-arguments	133
Tableau 81 : Moyennes et écarts-types des scores du niveau d'élaboration de l'intégration des arguments et contre-arguments dans les plans 2	134
Tableau 82 : Résultats du test MANOVA pour le niveau d'élaboration de l'intégration des arguments et contre-arguments dans les plans 2	135
Tableau 83 : Corrélations entre plans 2 et textes en termes de niveau d'élaboration de l'intégration des arguments et contre-arguments	136

Tableau 84 : Moyennes et écarts-types des scores du niveau d'élaboration de l'intégration des arguments et contre-arguments dans les textes	137
Tableau 85 : Résultats du test MANOVA pour le niveau d'élaboration de l'intégration des arguments et contre-arguments dans les textes	138
Tableau 86 : Satisfaction des participants quant au temps accordé à la production du plan 1	139
Tableau 87 : Satisfaction des participants quant au temps accordé à la production du plan 2	140
Tableau 88 : Satisfaction des participants quant au temps accordé à la production du texte	140
Tableau 89 : Satisfaction des participants quant au temps accordé au visionnement de la vidéo	141
Tableau 90 : Connaissances des participants sur le <i>topic</i>	141
Tableau 91 : Intérêt du <i>topic</i> pour les participants	142
Tableau 92 : Utilité de la vidéo pour les participants	142
Tableau 93 : Utilité du diagramme pour les participants.....	144
Tableau 94 : Utilité de la langue de planification pour les participants	146
Tableau 95 : Effet de la réflexion à haute voix sur les participants	149
Tableau 96 : Effet de la présence de l'expérimentatrice sur les participants	150

Table des figures

Figure 1 : Présentation schématique du modèle princeps de Hayes et Flower (1980, extrait de Garcia-Debanc & Fayol, 2002, p. 297).....	20
Figure 2 : Les ressources de la mémoire de travail utilisées par les systèmes de formulation, d'exécution et de contrôle, selon Kellogg (1996).....	25
Figure 3 : Modèle rédactionnel en L2, d'après Wang et Wen (2002).....	33
Figure 4 : Modélisation des processus rédactionnels en L2, d'après Zimmermann (2000)	37
Figure 5 : Modélisation du processus de formulation en L2, d'après Zimmermann (2000)	38
Figure 6 : Diagramme V d'argumentation (Nussbaum, 2008).....	58
Figure 7 : Moyennes de la durée, de la longueur et de la fluidité des plans 2.....	91
Figure 8 : Moyennes de la durée, de la longueur et de la fluidité des textes.....	93
Figure 9 : Moyennes des scores de la qualité sémantique, linguistique et globale des plans 2	96
Figure 10 : Interaction Langue de la vidéo * Langue de planification pour la qualité sémantique des plans 2	98
Figure 11 : Interaction Langue de la vidéo * Langue de planification pour la qualité linguistique des plans 2	99
Figure 12 : Interaction Langue de la vidéo * Langue de planification pour la qualité globale des plans 2	99
Figure 13 : Moyennes des scores de la qualité sémantique, linguistique et globale des textes	104
Figure 14 : Interaction Langue de la vidéo * Langue de planification pour la qualité sémantique des textes	106
Figure 15 : Interaction Langue de la vidéo * Langue de planification pour la qualité globale des textes	107
Figure 16 : Moyennes des arguments dans les plans 2.....	114
Figure 17 : Moyennes des arguments dans les textes.....	116
Figure 18 : Moyennes des contre-arguments dans les plans 2	121

Figure 19 : Interaction Langue de la vidéo * Langue de planification pour le nombre de contre-arguments pertinents dans les plans 2	123
Figure 20 : Interaction Langue de la vidéo * Langue de planification pour le nombre de contre-arguments peu pertinents dans les plans 2	124
Figure 21 : Interaction Langue de la vidéo * Langue de planification pour le nombre de contre-arguments non pertinents dans les plans 2	124
Figure 22 : Moyennes des contre-arguments dans les textes.....	130
Figure 23 : Moyennes des scores du niveau d'élaboration de l'intégration des arguments et contre-arguments dans les plans 2	134
Figure 24 : Moyennes des scores du niveau d'élaboration de l'intégration des arguments et contre-arguments dans les textes	137

Chapitre 1 : Problématique

1. Introduction

Dans le domaine de l'enseignement des langues secondes et étrangères (désormais L2) et de l'enseignement bilingue, « l'influence interlinguistique » (*cross-linguistic influence*) est un thème largement discuté dans la littérature (Yan, 2010). Cependant, après plusieurs décennies d'étude, les chercheurs n'ont pas pu parvenir à un consensus sur la présence, ou non, d'une influence, constructive ou destructive, du transfert des connaissances de la L1 (langue native ou première) sur l'apprentissage de la L2. Il existe trois courants théoriques contradictoires sur cette notion de transfert de la L1 : transfert négatif, pas de transfert et transfert positif.

La vision négative du transfert de la L1 est principalement représentée par deux théories : l'analyse contrastive et la rhétorique contrastive. Selon la théorie de l'analyse contrastive, la L1 a plus d'effets négatifs sur l'apprentissage de la L2 que d'effets positifs (Fries, 1945 ; James, 1980 ; Lado, 1957). Cette théorie s'appuie sur des fondements psychologiques et linguistiques. L'aspect psychologique est basé sur la théorie béhavioriste de l'apprentissage, tandis que l'aspect linguistique est lié à la linguistique structurale. Selon Fries (1945), l'un des premiers béhavioristes, l'interférence de la L1 est un problème majeur pour les apprenants d'une L2. De plus, la comparaison entre la langue native (L1) de l'apprenant et la langue cible (L2) est essentielle à la fois pour la pédagogie et pour la théorie. Lado (1957) a également mis l'accent sur l'importance de la langue native, considérée comme une cause majeure d'échec dans l'apprentissage de la L2. L'auteur a ensuite proposé l'hypothèse de l'analyse contrastive (*Contrastive Analysis Hypothesis*) pouvant expliquer le rôle joué par la L1 dans l'apprentissage d'une L2. Selon cette hypothèse, les compétences productives et réceptives des apprenants en L2 sont influencées par les *patterns* de leur L1, et les similarités et les différences entre ces deux langues constituent des prédicteurs importants de la facilité ou de la difficulté de l'apprentissage en L2.

L'hypothèse de l'analyse contrastive a donné naissance à la rhétorique contrastive (*Contrastive Rhetoric*), initialement proposée par Kaplan (1966). Celle-ci offre une vision interculturelle du transfert négatif de la L1 qui met l'accent sur les similarités et les différences structurales dans la rédaction en L1 et en L2 (Yan, 2010). Selon Grabe et Kaplan (1989), les différences dans les conventions culturelles de la L1 et de la L2 influencent négativement l'organisation du discours écrit en L2. De plus, lorsqu'ils rédigent en L1 et en

L2, les rédacteurs produisent des *patterns* rhétoriques distincts en raison de leur mode de pensée culturel en L1. La rhétorique contrastive s'intéresse ainsi aux caractéristiques textuelles selon la langue de rédaction et se donne pour objectif d'aider les apprenants à surmonter l'interférence de la L1 sur la production écrite en L2.

Dans les années 1960, inspirées par la linguistique chomskyenne, de sérieuses critiques ont été adressées à la vision traditionnelle du transfert négatif de la L1 (Karim & Nassaji, 2013). Selon Chomsky (1965), l'enfant naît avec une capacité spécifique et innée d'acquisition des langues. Cette acquisition n'est donc pas affectée par des facteurs externes, étant donné qu'elle est gouvernée par une série de mécanismes mentaux universels et innés. En s'inscrivant dans cette perspective, des chercheurs tels que Krashen (1984) et Dulay et Burt (1974) soutiennent l'idée que l'apprentissage d'une L2 par un adulte est très similaire à l'acquisition de la L1 par un enfant et que ce processus n'est pas affecté par le *background* en L1 des apprenants. Les auteurs précisent que l'apprentissage prend place principalement à travers une « hypothèse de construction créative » (*Creative Construction Hypothesis*) selon laquelle, les apprenants reconstruisent de manière graduelle et inductive les règles de la langue à laquelle ils sont exposés, au cours de l'acquisition. Selon Dulay, Burt et Krashen (1981), l'apprentissage de la L2 suit non seulement le même chemin que celui de la L1, mais les erreurs d'apprentissage de la L2 sont très similaires aux erreurs d'acquisition de la L1. Il s'agit essentiellement d'erreurs développementales et non de transfert.

Dans les années 1980, avec le développement de l'approche cognitive de l'apprentissage, une nouvelle vision positive du transfert de la L1 a vu le jour. Cette vision est représentée par la théorie de la « compétence sous-jacente commune » (*Common Underlying Proficiency*) de Cummins (1980). Cummins a proposé l'analogie du « double-iceberg » (*dual-iceberg*) pour décrire le transfert de la L1 des apprenants bilingues à la L2. Dans ce modèle, on peut constater à la surface, deux icebergs séparés, mais qui ont en réalité une base commune placée sous la surface. Les compétences en L1 et en L2 se chevauchent dans le secteur commun qui est sous la surface. Quant aux deux secteurs séparés (correspondant aux deux icebergs) placés en dessus, ils correspondent aux traits spécifiques liés à la structure de chaque langue (L1 et L2).

Comme l'indique l'appellation de double-iceberg, la L1 et la L2 présentent superficiellement deux compétences séparées, mais dans leur essence, elles se chevauchent et partagent certains principes universels abstraits et des contraintes communes à toutes les langues naturelles. Les apprenants expriment leur compétence langagière selon deux modalités : la

L1 et la L2, mais les compétences, les connaissances et les concepts développés en L1 peuvent facilement être transférés en L2. Le modèle de Cummins (1980) suppose donc l'existence d'une compétence sous-jacente commune à toutes les langues, permettant le transfert, entre les langues, des compétences liées à la littéracie, telles que les connaissances conceptuelles, la capacité de raisonnement, les stratégies de lecture et de compréhension et les compétences rédactionnelles.

Dans le domaine de la production écrite en L2, les chercheurs ont emprunté la théorie de Cummins (1980) pour rendre compte des similarités et de la possibilité de transfert des stratégies rédactionnelles de la L1 à la L2 (Arndt, 1987 ; Boshier, 1998 ; Cumming, Rebuffot & Ledwell, 1989 ; Jones & Tetroe, 1987 ; Moragné e Silva, 1988 ; Raimés, 1985, 1987 ; Skibniewsky, 1988 ; Uzawa, 1996 ; Whalen & Ménard, 1995). Selon cette vision, il existerait une compétence rédactionnelle sous-jacente commune aux deux langues du rédacteur en L2. Si celui-ci a acquis une compétence rédactionnelle dans sa L1, il pourrait la transférer en situation de production écrite en L2, à condition d'avoir un seuil minimum de compétence linguistique en L2 pour pouvoir effectuer le transfert de son savoir-écrire de la L1 à la L2.

Dans la lignée de ces travaux sur la notion de transfert des stratégies rédactionnelles, certains chercheurs se sont intéressés au phénomène de l'alternance des langues L1 et L2 (*language-switching*) dans l'activité rédactionnelle en L2, dans le but de déterminer les facteurs pouvant affecter son utilisation (Qi, 1998 ; Wang, 2003, Wang & Wen, 2002 ; Woodall, 2002 ; Zimmermann, 2000). Les résultats de ces recherches mettent en évidence l'utilisation mentale de la L1 par quasiment tous les rédacteurs adultes en L2, quel que soit leur niveau de compétence linguistique en L2. Cependant, le nombre d'occurrences de la L1 dans les verbalisations de ces rédacteurs ainsi que les motifs de son utilisation varient en fonction du niveau de maîtrise de la L2. Les rédacteurs de bon niveau l'utilisent de manière stratégique pour la génération et l'organisation des idées et le contrôle des processus rédactionnels, tandis que les rédacteurs de moins bon niveau l'utilisent, en plus, pour la génération du contenu du texte à partir de la traduction mot-à-mot de leurs phrases générées d'abord en L1 (Wang & Wen, 2002).

Cette traduction mot-à-mot s'effectuant mentalement, les chercheurs étaient en droit de supposer qu'elle entraînerait une surcharge cognitive de la mémoire de travail des rédacteurs en L2. Selon Kellogg (1996), la mémoire de travail sert à la fois d'espace de stockage de courte durée et de système de traitement de l'information à capacité limitée. Dans le cas de la production écrite, les processus rédactionnels (planification, mise en texte et révision),

ainsi que leur contrôle, adressent de nombreuses demandes au stockage temporaire et à la capacité de traitement ; c'est la mémoire de travail qui en assure « l'orchestration ». Étant donné les limites de la mémoire de travail, la traduction mentale peut mettre le rédacteur en état de forte surcharge cognitive, ce qui affecterait négativement la qualité de son écrit. D'où la naissance de recherches empiriques conçues pour étudier l'effet de l'utilisation de la L1 en phase de pré rédaction, pour alléger la surcharge cognitive de la mémoire de travail, sur la qualité du texte final écrit en L2.

Ces recherches s'inscrivent dans le cadre de l'approche par les processus, qui a pris le relais des approches traditionnelles basées sur l'enseignement de la grammaire et des *patterns* du discours. Contrairement à la vision traditionnelle de la rédaction comme le simple fait de disposer des idées dans des structures linguistiques correctes, la nouvelle vision considère la rédaction comme un haut processus individuel impliquant plusieurs phases : pré rédaction, planification, rédaction, révision et édition. Le rôle de l'enseignant est alors de guider les apprenants tout au long de ce processus et de leur fournir des aides pouvant soutenir chacune de ces phases.

Étant donné les rapports entre la L1 et la L2, à travers la vision positive de la notion de transfert et les résultats des recherches sur l'utilisation mentale de la L1 par les rédacteurs adultes en L2, de nombreux chercheurs se sont donné pour objectif d'étudier l'effet de l'utilisation de la L1 en phase de pré rédaction sur la qualité du texte produit en L2. À travers des protocoles expérimentaux introduisant la L1 comme variable indépendante, certains auteurs ont étudié l'effet de la production intégrale d'un premier jet en L1 à traduire ensuite en L2 lors de la production proprement dite (Cohen & Brooks-Carson, 2001 ; Kobayashi & Rinnert, 1992 ; Lifang, 2008). Les résultats ont révélé que la production d'une première version en L1 avant la production proprement dite en L2 ne pourrait être bénéfique que pour les apprenants de moins bon niveau (Kobayashi & Rinnert, 1992). En revanche, pour les étudiants de niveau intermédiaire, il semble que la production directe en L2 serait le choix le plus efficace (Cohen & Brooks-Carson, 2001). Par ailleurs, la moitié des étudiants de bon niveau et la majorité des étudiants de niveau intermédiaire (Cohen & Brooks-Carson, 2001) ou de moins bon niveau (Kobayashi & Rinnert, 1992) affirment penser souvent en L1 lorsqu'ils écrivent directement en L2. Selon van Weijen, van den Bergh, Rijlaarsdam et Sanders (2009), il serait donc difficile de comparer la production directe en L2 et la production d'un premier jet en L1 à traduire ensuite en L2, étant donné que les participants

confirment penser en L1 dans la condition de la production directe en L2 alors qu'ils ne sont pas censés le faire.

D'autres chercheurs ont étudié l'utilisation de la L1, non pour la production d'une première version en L1, mais pour la production d'un plan écrit en L1 sous forme de mots ou de bribes de phrases (Akyel, 1994 ; Friedlander, 1990). L'hypothèse sous-jacente à de telles recherches est étroitement liée à la théorie de la capacité limitée de la mémoire de travail du rédacteur (Kellogg, 1996). Selon Friedlander (1990), lorsqu'ils écrivent sur un *topic* lié à leur culture, les rédacteurs en L2 utilisent mentalement leur L1 pour récupérer les connaissances relatives à ce *topic*, étant donné que ces connaissances sont stockées dans la mémoire à long terme dans cette même langue. Cela implique une séquence d'activités mentales bilingue : chercher l'idée en mémoire en L1, traduire mentalement l'idée en L2, réfléchir à une autre idée similaire en L2, basculer vers la L1 et ainsi de suite (Beare & Bourdages, 2007). Étant donné les limites de la quantité d'informations pouvant être retenues en mémoire de travail et la rapidité d'oubli de ces informations, la traduction mentale peut contraindre la production du texte en limitant ce que les rédacteurs sont capables de retenir. D'où la proposition de Friedlander (1990) d'encourager les rédacteurs en L2 à réfléchir, dans un premier temps, sur leurs connaissances du *topic* pour produire un plan écrit dans leur L1 et à produire ensuite le texte en L2. Toutefois, selon l'auteur, le plan en question ne doit être réalisé en L1 que si le thème est lié à cette langue, c'est-à-dire si les connaissances sur ce thème ont été acquises dans la L1, car liées à la culture du rédacteur. En revanche, si le thème porte sur des connaissances apprises en L2, il est plus efficace de récupérer ces connaissances dans cette langue (L2).

Pour tester son hypothèse, Friedlander (1990) a réalisé une recherche expérimentale avec 28 étudiants chinois dans une université américaine. Les étudiants étaient répartis selon deux conditions : planification dans la langue du *topic* (en chinois L1 pour un *topic* lié à la culture chinoise et en anglais L2 pour un *topic* lié à la culture américaine) vs planification dans la langue non liée au *topic* (en chinois pour le *topic* américain et en anglais pour le *topic* chinois). Les résultats de l'analyse des plans et des textes ont validé l'hypothèse générale de l'auteur sur l'effet positif de la planification dans la langue liée au *topic* sur la qualité des plans et des textes. Les résultats de Friedlander sont en grande partie compatibles avec ceux de Lay (1982), qui avait souligné l'effet positif du recours à la L1 au cours de la rédaction en L2, lorsque le thème est lié à la culture du rédacteur.

Pour notre part, nous nous appuyons sur les résultats de la recherche de Friedlander (1990) pour émettre l'hypothèse générale d'un effet positif de la planification dans la langue utilisée pour s'informer sur le sujet de la rédaction, sur la qualité des plans et des textes argumentatifs produits par des étudiants algériens apprenant le français langue étrangère (FLE) dans une université algérienne. Les sous-processus de planification revêtent une grande importance dans le processus rédactionnel de tout type de texte (Bereiter & Scardamalia, 1987 ; Hayes & Flower, 1980 ; Kellogg, 1996) et notamment dans la production argumentative, où ils jouent un rôle décisif (Coirier, Chanquoy & Andriessen, 1999). D'où l'intérêt de focaliser l'attention sur les aides pouvant favoriser leur mise en œuvre efficiente. Une analyse des spécificités des processus de planification dans le cas de la production argumentative pourrait permettre de mieux cibler l'utilisation de la L1 lors de la planification de ce type de texte.

La littérature fournit des données issues de recherches expérimentales sur divers types d'aide à la planification et à la production de textes argumentatifs élaborés. La plupart de ces études ont pour objectif de favoriser la prise de conscience par les rédacteurs de la nécessité de prendre en compte la position adverse et de la réfuter. Les aides proposées s'inscrivent, pour la plupart, dans l'approche orientée vers les processus. Les auteurs partent de l'analyse des difficultés liées à chaque sous-processus de planification de ce type de texte, pour pouvoir y proposer des remédiations. Ces sous-processus correspondent aux opérations cognitives suivantes : (i) récupération des idées depuis la mémoire à long terme, (ii) évaluation et sélection des idées récupérées, et (iii) organisation des idées sélectionnées.

Selon Fayol (1996), le sous-processus de génération des idées dépend essentiellement de la base de connaissances des rédacteurs : la récupération de l'information, nécessaire à la production écrite, dépend de la quantité des connaissances disponibles, ainsi que de leur organisation en mémoire à long terme. Ainsi, pour soutenir le sous-processus de récupération des idées lors de la production argumentative, des chercheurs ont proposé la lecture de textes ressources (Nussbaum & Kardash, 2005) et la consultation d'une base de données hypermédia (Roussey, Barbier & Piolat, 2001). Les textes ressources et la base de données comportaient les deux positions adverses (pour et contre), mais sans pour autant présenter une forme de réfutation. Les résultats ont mis en évidence l'effet de ces aides à l'enrichissement de la base de connaissances des rédacteurs sur la qualité argumentative de leur texte.

Quant aux sous-processus d'évaluation et de sélection des idées récupérées depuis la mémoire à long terme, ils s'appuient essentiellement sur les objectifs de la tâche rédactionnelle, fixés par le rédacteur après lecture de la consigne rédactionnelle. Des recherches expérimentales ont mis en évidence les effets de consignes rédactionnelles explicitant les sous-objectifs de la tâche sur la qualité de textes argumentatifs produits par des rédacteurs lycéens ou universitaires (Ferretti, Marcarthur & Dowdy, 2000 ; Nussbaum & Kardash, 2005). Cependant, les résultats de ces études ont mis en évidence que seuls les rédacteurs sans croyances préalables extrêmes sur le thème du débat pouvaient bénéficier d'une consigne rédactionnelle précisant explicitement la nécessité de prendre en compte les contre-arguments de la position adverse et de les réfuter. Il ne suffirait donc pas que la consigne rédactionnelle demande aux étudiants de présenter les contre-arguments et de les réfuter. Il faudrait leur proposer d'autres outils capables de les engager explicitement dans la production et la réfutation de ces contre-arguments.

Selon Nussbaum et Schraw (2007), un organisateur graphique, visualisant une structure argumentative impliquant les deux positions opposées, peut aider les apprenants à prendre conscience de la nécessité de prendre en considération la position adverse dans leurs textes. Il s'agit, selon les auteurs, d'un outil qui favorise l'allègement de la mémoire de travail du rédacteur, lui permettant ainsi de coordonner et d'intégrer des arguments et des contre-arguments dans son texte. Pour favoriser la production argumentative « réflexive », Nussbaum (2008) a conçu un nouvel outil de planification : les diagrammes V d'argumentation (*Argumentation Vee Diagrams (AVDs)*), basés sur le concept théorique de l'intégration d'arguments et de contre-arguments. Pour tester l'efficacité de ce diagramme, l'auteur a conçu une recherche expérimentale avec des étudiants universitaires américains. Les résultats ont validé sa principale hypothèse sur l'effet positif de l'utilisation d'un diagramme pour la planification d'un texte argumentatif sur l'aptitude des étudiants à utiliser des stratégies d'intégration d'arguments et de contre-arguments dans leurs textes.

L'ensemble de ces résultats relatifs aux aides proposées par les spécialistes de l'argumentation en L1, nous semble particulièrement intéressant. En croisant ces résultats avec ceux des recherches présentées plus haut sur les effets de l'utilisation de la L1 sur la production écrite en L2, nous pourrions préciser les objectifs et les questions de la présente étude.

2. Objectifs et questions de recherche

Globalement, la présente étude vise à étudier l'effet de l'utilisation de la L1, en phase de planification, sur la production de textes argumentatifs en FLE par des étudiants algériens. Les recherches présentées plus haut permettent de regrouper les diverses aides pouvant être proposées aux étudiants en situation de production de ce type de texte. D'une part, l'utilisation de la L1 pour la production d'un plan écrit dans cette langue, avant la production proprement dite du texte en L2, est recommandée par Friedlander (1990) dans le cas de *topics* dont les connaissances ont été acquises en L1. D'autre part, la production de textes argumentatifs élaborés bénéficierait, *primo*, de l'enrichissement de la base de connaissances des rédacteurs *via* des textes ressources ou des supports hypermédia incluant le pour et le contre (Nussbaum & Kardash, 2005 ; Roussey, Barbier & Piolat, 2001). *Secundo*, elle serait optimisée par la formulation de consignes rédactionnelles demandant explicitement aux rédacteurs de prendre en considération la position adverse (Ferretti, Marcarthur & Dowdy, 2000 ; Nussbaum & Kardash, 2005). *Tertio*, elle serait favorisée par l'utilisation d'un diagramme visualisant la structure du texte argumentatif réflexif, censé intégrer des arguments et des contre-arguments (Nussbaum, 2008).

Ainsi, nous estimons que l'utilisation de la L1 peut avoir lieu lors des deux phases (i) d'enrichissement de la base de connaissances des rédacteurs sur le sujet du débat, et (ii) de planification à l'aide du diagramme d'intégration des arguments et contre-arguments. L'introduction de la L1 en tant que variable indépendante pour effectuer ces deux tâches conduit à poser plusieurs questions relatives à l'effet de chacun de ces deux facteurs pris isolément ainsi qu'à l'effet de leur interaction, à la fois, sur les plans et sur les textes. De plus, il semble pertinent de s'interroger également sur les liens pouvant exister entre plans et textes. Par conséquent, nous formulons les six questions de recherche suivantes :

1. Est-ce que l'enrichissement de la base de connaissances des étudiants, *via* le visionnement d'un reportage sur le sujet de débat, a un effet sur la qualité de leur plan ?
2. Est-ce que la langue (arabe L1 vs français L2) utilisée pour l'enrichissement de la base de connaissances des étudiants a un effet sur la qualité du plan et/ou sur celle du texte ?
3. Est-ce que la langue utilisée pour la planification, à l'aide du diagramme d'intégration des arguments et contre-arguments, a un effet sur la qualité du plan et/ou sur celle du texte ?
4. Faut-il planifier le texte dans la même langue utilisée pour l'enrichissement de la base de connaissances, afin de produire un plan et/ou un texte de meilleure qualité ?

5. Faut-il enrichir la base de connaissances des étudiants en utilisant la même langue prévue pour la planification, afin de produire un plan et/ou un texte de meilleure qualité ?
6. Y a-t-il des corrélations entre la qualité du plan et celle du texte qui en résulte ?

3. Principales hypothèses

Selon les travaux cités plus haut, il semble que tous les rédacteurs en L2, quel que soit leur niveau de maîtrise de la L2, alternent mentalement les deux langues L1 et L2 lorsqu'ils sont en situation de production écrite en L2 (Qi, 1998 ; Wang & Wen, 2002 ; Woodall, 2002). Selon Friedlander (1990), le passage d'une langue à une autre entraîne une forte surcharge cognitive de la mémoire de travail du rédacteur et une diminution de la qualité de son texte. La segmentation de l'activité rédactionnelle en deux phases : planification en L1 et production écrite en L2, pourrait contribuer à l'allègement de cette surcharge. Cependant, l'utilisation de la L1 ne peut être efficace que si le thème de la rédaction est lié à cette langue. En effet, la langue utilisée pour le stockage des connaissances en mémoire à long terme serait la même que celle utilisée pour leur récupération. Cette hypothèse s'accorde avec la théorie de Paivio (1991) qui suppose que les langues sont stockées séparément dans la mémoire du bilingue si elles ont été apprises à des périodes séparées. Les langues stockées séparément seraient rappelées séparément *via* la langue de stockage et peuvent interagir l'une avec l'autre à travers la traduction.

Ainsi, pour formuler les deux principales hypothèses théoriques, relatives aux questions de recherche 3 et 4, nous partons de l'hypothèse de Friedlander (1990) tout en l'élargissant. Si, selon l'auteur, il est recommandé de planifier en L1 dans le cas de *topics* liés à la culture du rédacteur, pour notre part, nous estimons qu'il s'agit davantage de liens entre la langue d'encodage des informations en mémoire et la langue de leur récupération, sans que ces informations aient forcément une connotation culturelle. Autrement dit, il faudrait planifier dans la même langue utilisée pour s'informer sur le sujet de la rédaction. De même, il serait plus efficace de se documenter sur le sujet du débat dans la langue prévue pour la planification.

En partant de ces données et du cadre théorique présenté plus haut, nous formulons ci-dessous les six principales hypothèses relatives, respectivement, à chacune des six questions de recherche.

1. Nous supposons que l'enrichissement de la base de connaissance des étudiants *via* le visionnement d'un reportage sur le sujet du débat, aura un effet positif sur la qualité

de leur plan. Les plans produits après le visionnement du reportage seront significativement meilleurs que ceux produits avant.

2. Nous nous attendons à ce que le visionnement du reportage en français soit plus bénéfique à la qualité des plans et des textes que son visionnement en arabe. En effet, la version française du reportage fournira aux étudiants plus de vocabulaire et de structures grammaticales leur permettant de mieux exprimer leurs idées. Les étudiants ayant regardé le reportage en français produiront des plans et des textes significativement meilleurs que ceux qui l'auront visionné en arabe.
3. Nous émettons l'hypothèse d'un effet positif de la planification en arabe comparativement à la planification en français. En effet, la planification en arabe permettra la génération de plus d'idées en phase de planification. Les groupes appelés à planifier en arabe produiront des plans et des textes significativement meilleurs que ceux produits par les étudiants qui auront planifié en français.
4. Nous supposons que la planification dans la langue du visionnement du reportage entrainera la production de plans et de textes de meilleure qualité, étant donné qu'elle évitera aux étudiants de passer par la traduction mentale. Les étudiants qui auront planifié dans la langue du reportage produiront des plans et des textes significativement meilleurs.
5. Nous nous attendons à ce que le visionnement du reportage dans la langue prévue pour la planification engendre la production de plans et de textes de meilleure qualité. En effet, les étudiants qui auront regardé le reportage dans la langue prévue pour la planification seront moins exposés à la surcharge cognitive due à la traduction mentale et produiront donc significativement de meilleurs plans et textes.
6. Nous supposons l'existence de corrélations significatives entre la qualité du plan et celle du texte. Si le plan est de bonne qualité, le texte le sera aussi et, inversement, si le plan est de moins bonne qualité, le texte le sera également.

4. Justification de la recherche

Dans la tradition scolaire en Algérie, il est vivement déconseillé d'utiliser la langue arabe (dans toutes ses variantes : arabe dialectal ou arabe classique) en classe de français. L'enseignant veille à ce que toutes les activités de la classe soient effectuées en français, et les apprenants sont invités à s'exprimer et à s'adresser à l'enseignant en français. Il est clair qu'une telle pratique est héritée de la conception béhavioriste de l'apprentissage des langues, évoquée plus haut. Cependant, les travaux des spécialistes en psychologie cognitive de la

production verbale écrite ont remis en question le bien-fondé d'une telle vision. Depuis l'apparition de la notion de surcharge cognitive, elle est davantage évoquée dès qu'il s'agit d'expliquer les difficultés d'apprentissage de la compétence rédactionnelle. Il serait ainsi pertinent d'explorer les moyens permettant d'alléger cette surcharge et de les adapter au contexte de la classe de langue.

S'il s'avère qu'il existe un lien entre la langue d'encodage des informations en mémoire à long terme et celle de leur récupération, il serait donc inutile d'interdire aux apprenants d'utiliser leur L1, s'ils l'avaient utilisée pour s'informer sur le sujet de la rédaction. Au contraire, leur imposer de réfléchir en français ne pourrait servir, dans ce cas, qu'à surcharger davantage leur mémoire de travail, dans la mesure où ils continueront à réfléchir dans leur L1 et à recourir à l'alternance langagière mentale. D'où l'intérêt de cette recherche qui pourrait contribuer à apporter un éclairage sur les effets de l'utilisation de la langue arabe classique pour la planification de textes argumentatifs à rédiger en FLE.

Certes, la littérature abonde de recherches sur la production écrite en L2 et sur la notion de transfert de la L1 à la L2. Cependant, il semble que très peu de recherches ont étudié l'effet de la langue de planification selon la langue du *topic*. Nous avons pu recenser seulement deux études publiées sur cette question de recherche (Akyel, 1994 ; Friedlander, 1990). Les deux portent sur la production de textes explicatifs. De plus, leurs résultats sont contradictoires. Il est donc utile de conduire des recherches dans ce domaine, pour pouvoir enrichir la littérature spécialisée et fournir des résultats relatifs à la production d'un autre type de texte, en l'occurrence le texte argumentatif.

La production argumentative est en effet un mode d'écriture qui constitue une part importante de l'expérience académique des apprenants des langues à l'université (Zhu, 2001). Indépendamment de leur spécialité, les étudiants en L2 sont appelés à prendre position sur un sujet controversé d'actualité ou sur la politique internationale, supporter une décision managériale ou évaluer un modèle développé pour résoudre un problème particulier. Selon Dewey (1916), la capacité de communiquer sur des sujets controversés est capitale pour pouvoir participer à la prise de décision démocratique.

Toutefois, les données de la recherche révèlent que les apprenants ne parviennent pas toujours à utiliser des stratégies argumentatives adéquates et à les adapter à la situation de communication (Felton & Kuhn, 2001), ni à produire des textes argumentatifs convaincants (Ferretti, Lewis & Andrews-Weckerly, 2009). Selon notre propre expérience

professionnelle, en produisant des textes argumentatifs, les apprenants adolescents se contentent de produire une thèse supportée par trois arguments, ou plus, sans se soucier de la position adverse. De plus, il semble que la maîtrise de la compétence rédactionnelle, censée se développer avec l'âge, soit défectueuse même chez les rédacteurs adultes, étudiant à l'université (Coirier, Chanquoy & Andriessen, 1999 ; Felton & Herko, 2004 ; Ferretti, Lewis & Andrews-Weckerly, 2009 ; Nussbaum, 2008 ; Nussbaum & Schraw, 2007 ; Stein & Miller, 1993). D'ailleurs, la majorité des recherches présentées dans le cadre théorique de cette étude portent sur des étudiants universitaires, l'objectif étant de déterminer leurs difficultés dans le domaine de la production argumentative en L1 ou dans celui de la production écrite en L2. D'où le choix des étudiants universitaires algériens comme population d'étude pour notre recherche. La confrontation des résultats de la présente étude avec ceux des autres recherches sera ainsi possible.

5. Contexte linguistique de l'étude

Le paysage linguistique algérien se caractérise par la présence de trois langues : la langue arabe, la langue berbère (dite amazigh) et la langue française. Le terme de langue arabe désigne à la fois deux types de langue : une langue arabe parlée (langue de masse) et une langue arabe écrite (langue d'élite). La langue arabe parlée, ou dialecte algérien, prend diverses variantes selon les régions du pays. C'est la langue utilisée pour la communication quotidienne entre Algériens. La langue arabe écrite est communément appelée classique, c'est la langue du Coran. Elle est utilisée par l'ensemble des pays du monde arabe pour la scolarisation des enfants et pour l'administration des cours dans les lycées et les universités publics. Elle est largement utilisée dans la presse, les médias et la littérature. Toutefois, cette langue ne serait pas la langue maternelle des Algériens, bien qu'étant langue nationale du pays. D'un point de vue historique, c'est le berbère, deuxième langue nationale, qui est considéré comme langue maternelle des Algériens et des autres pays du Maghreb. En effet, le berbère était la principale langue parlée en Afrique du Nord avant la conquête arabe du VII^e siècle (Grandguillaume, 2010).

Le berbère, avec diverses variantes et appellations, est fortement présent dans la société algérienne dans les régions berbérophones. Dans les Aurès (dont fait partie Batna, ville où s'est effectuée la présente étude), le berbère prend le nom de chaoui. En Grande Kabylie, il est dit amazigh ou kabyle. Au Mzab, il est appelé langue mozabite. Comme la langue arabe parlée, le berbère fait de nombreux emprunts à la langue française. De plus, il est très courant

d'entendre dans les échanges quotidiens des Algériens diverses formes d'alternance codique impliquant à la fois le berbère, l'arabe dialectal, voire classique, et le français. C'est pourquoi l'Algérie peut être considérée comme un pays multilingue.

Dans les régions berbérophones, à l'exception de la Kabylie où le kabyle est quasiment pratiqué par toute la population de la région, le berbère est beaucoup plus parlé par les personnes âgées, notamment celles qui n'ont pas été scolarisées pendant la colonisation française du pays et les premières années de l'indépendance. Quant aux nouvelles générations, notamment dans les villes (par opposition aux villages périphériques), elles comprennent plus ou moins parfaitement le berbère, mais ne le parlent que très peu, voire pas du tout. Il est courant dans les régions des Aurès d'assister à une conversation ordinaire entre parents et enfants où les parents s'expriment en berbère et les enfants en arabe dialectal.

Il est ainsi difficile de dire avec précision quelle langue est à considérer comme langue maternelle de ces locuteurs, d'origine berbère, comprenant plus ou moins parfaitement le berbère, mais ne le parlant pas et parlant plutôt l'arabe dialectal. Les appellations de langue maternelle, native ou première peuvent donc créer des équivoques dans le contexte de la présente étude. Comme nous considérons que l'arabe dialectal et l'arabe classique représentent deux variantes d'une même langue, nous pouvons désigner celle-ci par langue première (L1), tout en évitant l'appellation de langue maternelle, qui peut dans le cas des locuteurs d'origine berbère, correspondre à la langue berbère. L'appellation de langue première (L1) désigne donc, dans cette étude, la langue arabe, qui prend la forme d'arabe dialectal à l'oral et d'arabe classique à l'écrit.

Dès leur entrée à l'école primaire, les enfants sont appelés à apprendre la langue arabe classique, première langue de scolarisation, à laquelle ils s'étaient déjà plus ou moins habitués grâce aux chaînes de télévision arabophones (notamment les chaînes destinées aux enfants). Ils commencent ensuite à apprendre le français, première langue étrangère, à la 3^e année primaire, et l'anglais, deuxième langue étrangère, trois ans plus tard, à la 1^e année moyenne. Au bout de quatre ans d'enseignement moyen, les apprenants arrivent au lycée où ils peuvent apprendre, en plus du français et de l'anglais (qui restent obligatoires), l'espagnol ou l'allemand s'ils se spécialisent en lettres et langues étrangères. À l'issue de l'enseignement secondaire, tous les jeunes algériens auront appris le français pendant 10 ans. Après obtention du baccalauréat, ils peuvent s'orienter vers diverses filières, mais ils resteront plus ou moins en contact avec la langue française, grâce à un enseignement bilingue

arabo-français notamment pour les filières scientifiques, ou à la présence, dans leur cursus, d'un module de langue (français ou anglais), s'ils poursuivent d'autres études.

Officiellement, le français est dit première langue étrangère en Algérie, mais certains contestent cette appellation et préfèrent l'appeler langue seconde, vu la forte présence de cette langue dans le parler quotidien de la population, mais aussi dans les discours officiels des responsables politiques. Selon Chartrand et Paret (2005), ce qui distingue la langue seconde de la langue étrangère c'est le statut de la langue dans le pays où elle est enseignée et l'utilisation que peuvent en faire les apprenants. La langue seconde a un statut officiel dans le pays des apprenants et peut être parlée de façon authentique en dehors de l'école. Quant à la langue étrangère, elle est apprise en classe, mais elle n'est pas parlée par la communauté environnante et ne jouit pas d'un statut officiel dans ce pays. Comme la langue française présente un statut particulier en Algérie, il serait donc moins précis de la qualifier de langue étrangère, qui est son statut officiel. Toutefois, selon Cuq (2003), il est possible d'utiliser le terme de L2 pour désigner, à la fois, les langues secondes et étrangères. Ainsi, nous utiliserons indifféremment les deux appellations FLE (Français Langue Étrangère) et français L2 au cours de cette étude.

Chapitre 2 : Cadre théorique

Ce chapitre présente le cadre théorique sous-jacent à la présente étude. Il comprend trois grandes sections, composées chacune de plusieurs sous-sections. La première section présente les approches pédagogiques d'enseignement de la production écrite en L2. Il est à noter que les études réalisées dans ce domaine viennent des États-Unis d'Amérique et qu'elles concernent donc l'enseignement de l'anglais L2. Cependant, ces recherches représentent les courants de pensée dominants dans le domaine de l'apprentissage des langues de par le monde. Nous passons en revue les différentes approches pédagogiques de l'enseignement de la production écrite en L1 et en L2, allant des approches traditionnelles à l'approche par les processus.

La deuxième section présente un état des lieux de la recherche sur la production écrite en L2 à l'ère de l'approche par les processus. Les quatre sous-sections composant cette deuxième partie comprennent une présentation des modèles de référence des recherches en production écrite, une synthèse des travaux ayant étudié les similarités et les différences entre la production écrite en L1 et en L2, une présentation de deux modèles rédactionnels spécifiques à la production écrite en L2 et, enfin, une revue de la littérature sur l'utilisation de la L1 dans la production écrite en L2.

La dernière section est consacrée aux spécificités des processus rédactionnels mis en œuvre lors de la production argumentative. Nous présentons d'abord les travaux qui précisent les difficultés spécifiques à la production de ce type de texte, pour ensuite passer en revue les aides proposées par les chercheurs du domaine pour une mise en œuvre efficace des processus de planification d'un texte argumentatif.

1. Enseignement de la production écrite en L2 : l'approche par les processus

1.1. Approches pédagogiques traditionnelles

L'enseignement de la production écrite dans les classes de langue a une courte histoire, comparativement à l'enseignement des langues étrangères, qui est une profession ancienne (Deqi, 2005). L'enseignement de la rédaction, précisément en anglais L2 (langue seconde ou étrangère) remonte en effet aux années 1970, où l'arrivée de grands nombres d'étudiants étrangers dans les universités nord-américaines et dans d'autres pays anglo-saxons a fait naître le besoin de les équiper de compétences rédactionnelles solides. Cependant, sous l'influence d'une théorie béhavioriste de l'apprentissage et d'une vision structuraliste du

langage, les difficultés des apprenants de l'anglais L2 en matière de rédaction étaient alors vues exclusivement comme des problèmes de langue qu'il fallait résoudre par une pratique axée sur le renforcement des structures grammaticales et du vocabulaire, et ce, par le biais d'exercices de répétition de *patterns* phrastiques.

Une telle approche s'est rapidement révélée inadéquate : les étudiants ayant de bonnes connaissances grammaticales n'arrivaient toujours pas à produire des textes satisfaisants, notamment lorsqu'il s'agissait de produire des essais plus créatifs (Leki, 1992). Il a alors été admis que les difficultés des apprenants devaient plutôt être attribuées à un défaut de compréhension de l'organisation des structures de niveau phrastique dans un discours écrit. Les enseignants ont alors tenté de déterminer les *patterns* typiques du discours anglais et les cours de rédaction fournissaient aux étudiants l'opportunité de combiner les structures de niveau phrastique pour former des paragraphes et les paragraphes pour former des textes complets, en suivant les structures et les modèles fournis. Ces deux approches, l'une basée sur la grammaire et l'autre sur la production de *patterns*, se référaient également à une approche traditionnelle de la rhétorique, selon laquelle celle-ci était définie comme une méthode d'organisation des unités syntaxiques dans de larges *patterns* (Silva, 1993).

Vers le milieu des années 1970 et le début des années 1980, ces deux approches ont commencé à susciter l'insatisfaction des enseignants. Des chercheurs tels que Zamel (1976, 1982, 1983, 1987) et Raimes (1983, 1985) ont interrogé la validité de ces approches appliquées à l'enseignement de la rédaction en L2. De tels questionnements étaient en effet inspirés par le courant alors dominant dans l'enseignement de la composition en L1 aux locuteurs anglophones natifs : l'approche orientée vers les processus.

1.2. L'approche par les processus dans l'enseignement de la composition en L1

Née à la fin des années 1930 dans le nord de l'Amérique, l'approche par les processus a atteint son apogée dans les années 1960 et 1970 (Johns, 1990). Le développement de cette approche a été favorisé par l'insatisfaction des enseignants vis-à-vis des approches traditionnelles basées sur le produit (le texte). Celles-ci étaient critiquées car elles visaient principalement l'enseignement de la littérature et non la rédaction proprement dite. Le choix des sujets de rédaction était l'apanage des enseignants, qui évaluaient ensuite les produits des apprenants alors qu'ils ne les avaient pas aidés dans leur activité d'écriture (Deqi, 2005).

La centration sur l'usage correct de la grammaire et du style était critiquée comme insuffisante, car elle ne pouvait favoriser le développement des compétences rédactionnelles.

Contrairement à la vision traditionnelle de la rédaction comme le simple fait de disposer des idées dans des structures linguistiques correctes, la nouvelle vision considère la rédaction comme un haut processus individuel compliqué de « découverte de soi » (Reid, 1993) impliquant plusieurs phases : pré rédaction, planification, rédaction, révision et édition. Le rôle de l'enseignant est alors de guider les apprenants tout au long de ce processus.

Les apprenants bénéficient désormais de beaucoup de temps et de liberté pour explorer les sujets qui les intéressent personnellement. De plus, ils sont assistés pendant les différentes phases du processus rédactionnel par la pratique de stratégies efficaces. Pendant la phase de pré rédaction, ils pratiquent des activités censées les aider à générer des idées telles que le brainstorming ou l'utilisation de la technique des questions *wh*¹. Ils peuvent écrire plusieurs versions de leur essai sur le même sujet. Le *feedback* de l'enseignant et la révision par pairs doivent se focaliser sur le sens pour permettre au rédacteur d'améliorer son texte en passant par la clarification de ses idées. La correction des erreurs de langue est effectuée à la fin, en phase d'édition.

Cette approche a par ailleurs suscité un vif intérêt des chercheurs, ce qui a donné naissance à une nouvelle méthode de collecte des données : les protocoles verbaux. À travers des études de cas, les chercheurs recueillaient les verbalisations des rédacteurs qui devaient ainsi penser à haute voix pendant qu'ils produisaient leurs textes. Les pédagogues et les chercheurs des années 1970 étaient enthousiasmés par la découverte du « mystère » de la rédaction (Deqi, 2005). Ces études ont abouti à des résultats intéressants et ont consolidé l'approche par les processus qui sera également utilisée dans l'enseignement de la production écrite en L2.

1.3. L'approche par les processus dans l'enseignement de la production écrite en L2

L'approche par les processus a été introduite pour la première fois dans l'enseignement de la production écrite en L2 par Zamel (1976), qui est partie du postulat de la similarité des stratégies utilisées par les rédacteurs en L1 et en L2, du moins ceux de niveau supérieur. Ainsi, les rédacteurs en L2 devraient bénéficier d'un enseignement centré sur les processus rédactionnels au lieu de reproduire des structures syntaxiques et discursives, dont la maîtrise n'a qu'un rôle minime dans le processus expressif et créatif de la rédaction.

¹ *What? Where? Who? When? Why?*

Zamel (1976) a exhorté les enseignants à rompre avec les approches traditionnelles de l'enseignement de la production écrite en L2 et à opter pour de nouvelles approches plus efficaces utilisées dans l'enseignement de la composition aux locuteurs anglophones natifs. L'acte d'écrire devrait, selon elle, résulter d'un réel besoin d'exprimer, dans un environnement d'encouragement, ses propres sentiments, expériences ou réactions. Dans son article de 1982, intitulé « *Writing: The process of discovering meaning* », elle a mis l'accent sur la nécessité de reconnaître l'importance de la génération, de la formulation et de l'affinage des idées ainsi que de la révision, qui doit être considérée comme une composante essentielle du processus rédactionnel. Les apprenants doivent en effet apprendre à voir leur propre texte comme étant celui de quelqu'un d'autre pour pouvoir l'améliorer.

Selon Deqi (2005), l'appel de Zamel a été reçu avec un grand enthousiasme dans les milieux éducatifs. Les enseignants empruntaient des techniques des classes de composition en anglais L1. Ils fournissaient à leurs apprenants beaucoup de temps et de liberté pour écrire sur des sujets de leur choix. Ils les encourageaient à explorer, exprimer et partager leurs croyances, valeurs et expériences par écrit. La fluidité primait sur la précision. La révision était mise en avant grâce à la relecture par les pairs et au *feedback* de l'enseignant. L'enseignement de stratégies efficaces à chaque phase du processus rédactionnel est ainsi devenu crucial dans la classe de production écrite en L2 (Reid, 1993).

L'approche par les processus n'a pas seulement modifié les pratiques pédagogiques en matière d'enseignement/apprentissage de la production écrite en L2, mais elle a aussi été à l'origine de la naissance d'un nouveau champ de recherche. L'introduction de cette approche, pour la première fois, par Zamel (1976) dans l'enseignement de la rédaction en L2 était basée sur son hypothèse de la similarité des processus rédactionnels en L1 et en L2. Cette hypothèse n'ayant pas encore été testée ni validée, l'auteur a appelé les chercheurs à étudier la nature de l'activité rédactionnelle en anglais L2 et à analyser les processus qu'elle implique. Selon Silva (1993), de telles recherches s'imposent si l'on veut comprendre la nature et la spécificité de l'activité rédactionnelle en L2. Les résultats peuvent en effet aider les praticiens de la rédaction en L2 à prendre des décisions « intelligentes » sur l'adoption ou l'adaptation des pratiques de la classe de composition en L1.

2. L'approche par les processus dans la recherche sur la production écrite en L2

Depuis le début des années 1980, les chercheurs ont manifesté plus d'intérêt pour les processus rédactionnels en L2. Ils se sont largement inspirés des modèles classiques de la

production écrite en L1 pour déterminer les similarités et les différences entre l'activité rédactionnelle en L1 et en L2 et parvenir à une modélisation spécifique de cette dernière.

2.1. Modèles de référence

Le cadre théorique ayant servi d'appui à la recherche sur la production écrite en L2 regroupe les modèles classiques de la production écrite en L1 : (i) le modèle princeps de Hayes et Flower (1980), décrivant les processus cognitifs mis en œuvre lors de l'activité rédactionnelle en L1, (ii) le modèle développemental de Bereiter et Scardamalia (1987), analysant les stratégies rédactionnelles utilisées par les rédacteurs experts vs novices, et (iii) le modèle de Kellogg (1996), spécifiant le rôle de la mémoire de travail dans l'activité rédactionnelle. Ces modèles sont en effet fréquemment cités dans les travaux sur la production écrite en L2 (Roca de Larios, Marin & Murphy, 2001).

2.1.1. Le modèle de Hayes et Flower (1980)

À la suite d'expériences effectuées auprès de sujets adultes anglophones, les psychologues américains Hayes et Flower (1980) ont pu mettre au point un modèle pour décrire les processus qui interviennent au cours de l'activité rédactionnelle. Leur modèle a été élaboré à partir de la technique de la réflexion à haute voix (*think aloud*) qui consiste à demander au sujet écrivant de rédiger tout en expliquant oralement comment il s'y prend. Après l'analyse des protocoles verbaux ainsi recueillis, au cours de l'activité des scripteurs, les auteurs ont élaboré le premier modèle de production de textes (Alamargot & Chanquoy, 2002).

Hayes et Flower distinguent trois composantes majeures dans l'activité rédactionnelle : l'environnement de la tâche, la mémoire à long terme et les processus rédactionnels (voir figure 1). L'environnement de la tâche est tout ce qui est externe au scripteur. Il inclut le texte déjà produit, trace sur laquelle le scripteur peut s'appuyer, et les consignes de rédaction précisant le thème, les destinataires et les motivations de l'écrit à produire. Les connaissances stockées en mémoire à long terme concernent le domaine auquel renvoie le texte (connaissances référentielles), le type de texte (connaissances linguistiques et rhétoriques) et les caractéristiques des lecteurs (connaissances pragmatiques). Ces deux premières composantes (l'environnement de la tâche et la mémoire à long terme) sont utilisées par une troisième qui est le processus rédactionnel lui-même. Celui-ci regroupe trois processus : la planification, la mise en texte et la révision, en plus d'une instance de contrôle qui en commande l'enchaînement.

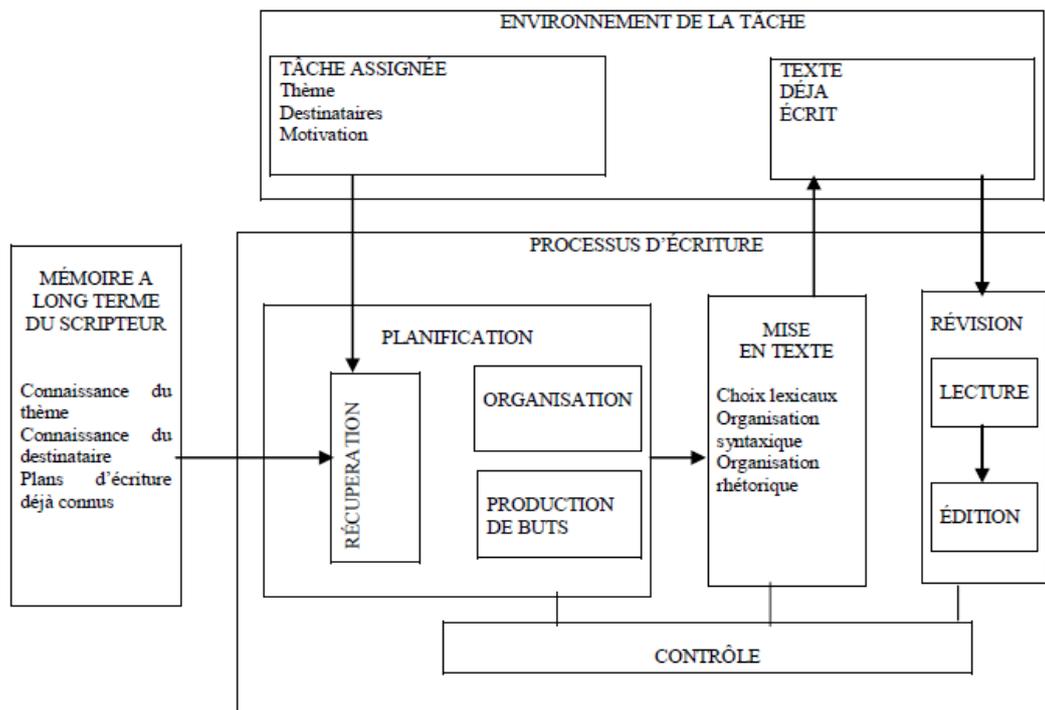


Figure 1 : Présentation schématique du modèle princeps de Hayes et Flower (1980, extrait de Garcia-Debanc & Fayol, 2002, p. 297)

Ce modèle a largement été diffusé de par le monde et est encore considéré comme un modèle de référence dans le domaine de la production verbale écrite. Depuis, plusieurs autres modèles ont été élaborés pour préciser davantage le déroulement complet de l'activité rédactionnelle ou ses aspects développemental, affectif ou dynamique (Bereiter & Scardamalia, 1987 ; Hayes, 1996 ; Galbraith, 1999 ; Kellogg, 1996). Cependant, la plupart de ces modèles incluent, sous diverses appellations, les trois principales composantes que sont la planification, la mise en texte (ou mise en mots ou traduction) et la révision (Alamargot & Chanquoy, 2002).

Les opérations de planification permettent de définir le but du texte et d'établir un plan-guide de l'ensemble de la production. Elles comprennent trois sous-processus : (i) la génération des idées, qui consiste à récupérer les informations depuis la mémoire à long terme ou des sources externes, (ii) la sélection et l'évaluation des informations récupérées, (iii) l'organisation des idées, qui consiste à choisir un ordre de présentation de ces informations. Le processus de traduction (ou mise en mots) comprend les opérations de linéarisation des informations et leur codage linguistique : le plan résultant des opérations de planification est traduit en un texte linéaire correct (orthographiquement et grammaticalement) et adéquat

(pragmatiquement). Le processus de révision se subdivise, quant à lui, en deux opérations : (i) la lecture, qui permet de repérer les erreurs et les contradictions et d'évaluer l'adéquation du texte avec les buts poursuivis, et (ii) l'édition (ou la correction), qui consiste à corriger les erreurs détectées ou, éventuellement, à réorganiser la structure mentale initiale ou encore à réécrire tout ou une partie du texte pour en élaborer la version définitive.

Toutes les opérations intervenant dans le processus rédactionnel fonctionnent sous l'égide d'une instance de contrôle « qui comporte un système de règles procédurales permettant l'activation récursive et stratégique et l'interaction des trois processus tout au long de l'activité » (Alamargot & Chanquoy, 2002, p. 47). En effet, le processus rédactionnel, tel qu'il est conçu par Hayes et Flower, fonctionne comme un système dont tous les éléments sont interdépendants. « En aucun cas, le schéma ne doit être lu de façon linéaire comme un enchaînement d'opérations réalisées successivement » (Garcia-Debanc, 1986, p. 28). Au contraire, le processus rédactionnel est interactif.

Même si l'analyse des protocoles verbaux a pu montrer que certains processus dominant à certains moments de l'activité rédactionnelle (la génération des idées vers le début et l'édition plutôt vers la fin), « le scripteur efficace se caractérise par des allers et retours permanents entre les différents niveaux » (Garcia-Debanc, 1986, p. 28). Malgré l'interdépendance de tous les processus, Hayes et Flower mettent essentiellement l'accent sur les opérations de planification, celles-ci occupant plus des deux tiers du temps d'écriture des scripteurs experts. Est expert celui qui arrive à en mobiliser toutes les composantes tout au long de la tâche de rédaction (Olive & Piolat, 2003).

Malgré sa place prépondérante, le modèle princeps de Hayes et Flower (1980) n'a pas été exempt de critiques. Ces critiques sont formulées soit par d'autres auteurs, soit par l'un des auteurs mêmes du modèle, qui est Hayes (1996). La première critique qui lui est adressée est qu'il s'agit avant tout d'un modèle d'expert : il ne peut ainsi décrire les débuts de la production écrite, ni la construction progressive de l'expertise rédactionnelle (Alamargot & Chanquoy, 2002). Aussi les questions relatives à l'apprentissage de la production de l'écrit ont-elles été sinon ignorées du moins peu abordées dans ce modèle (Fayol, 2007). La deuxième critique qui est adressée au modèle princeps de Hayes et Flower concerne la focalisation de ses auteurs sur les processus de planification et de retour sur le texte au détriment de celui de la mise en texte. Ce processus est en effet une composante « quasi-vidée » dans ce modèle (Fayol, 2007).

Par ailleurs, d'après Alamargot et Chanquoy (2002), une autre critique concerne le peu d'informations fourni par les auteurs du modèle quant à la dynamique du déroulement des traitements, et ce, en rapport avec la capacité limitée des ressources attentionnelles du scripteur. En réponse à cette critique, les recherches ultérieures « se sont alors donné pour objectif de préciser le rôle joué par la mémoire de travail (MDT), comme interface avec la mémoire à long terme (MLT) lors de l'activité de production de texte » (Marin & Legros, 2007, p. 98).

Enfin, selon Reuter (1996), le modèle premier de Hayes et Flower reprend les grandes étapes de la conception rhétorique classique de l'écriture sous une forme plus moderne et dans une schématisation sophistiquée. Cependant, pour répondre à cette critique, Plane (1996) rappelle que les auteurs américains se sont, dès le début, démarqués de la conception classique de l'écriture, en mettant particulièrement l'accent sur le caractère récursif des processus cognitifs sous-jacents à l'activité rédactionnelle.

En dépit de toutes ces critiques, le modèle de Hayes et Flower (1980) a le mérite d'être le premier. En outre, c'est le modèle qui a pu être utile à l'enseignement de la production écrite, en L1 comme en L2, et ce, entre autres, en inspirant Bereiter et Scardamalia (1987) à engager des études sur les stratégies de planification chez les adolescents par opposition aux adultes experts.

2.1.2. Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987)

Pour déterminer davantage les caractéristiques de l'expertise rédactionnelle, les chercheurs canadiens Bereiter et Scardamalia (1987) ont élaboré un modèle développemental qui décrit l'activité rédactionnelle chez les adolescents (entre 9 et 16 ans) et chez les adultes. Dans ce modèle, les adolescents, appelés novices, ont davantage recours à la « stratégie des connaissances rapportées » (*Knowledge telling strategy*), alors que les adultes, appelés experts, utilisent la « stratégie des connaissances transformées » (*Knowledge transforming strategy*).

Dans la première, il s'agit de produire un texte en transcrivant les idées au fur et à mesure de leur récupération en mémoire à long terme, sans réorganisation de la forme linguistique ni du contenu conceptuel. Ne pouvant se distancier de leur mode de pensée, les rédacteurs novices s'appuient uniquement sur leurs connaissances personnelles et ne se préoccupent pas de s'informer davantage sur le sujet de la rédaction. De plus, ils sont insoucieux de leur destinataire et de ses attentes, et se ne préoccupent pas non plus de lui présenter un contenu

organisé et compréhensible. Les textes résultant de cette stratégie « minimaliste » sont le plus souvent constitués d'une juxtaposition d'énoncés qui reflète la structuration des connaissances en mémoire (Alamargot & Chanquoy, 2002).

Dans la deuxième stratégie, les rédacteurs experts procèdent, avant toute formulation, à la réorganisation de la structure des connaissances relatives au thème du texte, en fonction des paramètres textuels et contextuels (Alamargot & Chanquoy, 2004). Autrement dit, ils modifient et adaptent le contenu conceptuel et la forme linguistique en fonction du destinataire, des buts et de l'intention communicative de départ. Au lieu de se contenter des quelques bribes de connaissances qu'il possède sur le sujet à traiter, le rédacteur expert se met à la recherche du matériel nécessaire à la construction de son message. De plus, il est censé travailler et retravailler son plan et réviser à maintes reprises la forme et le contenu, afin de proposer aux lecteurs un message organisé et compréhensible.

Selon Bereiter et Scardamalia (1987), l'évolution de l'expertise rédactionnelle consiste en un passage progressif de la première à la seconde stratégie. Les auteurs précisent que ce passage serait sous la double dépendance du développement, avec l'âge, de la capacité à planifier et surtout de l'empan de la mémoire de travail.

2.1.3. Le modèle de Kellogg (1996)

Une des critiques adressées au modèle princeps de Hayes et Flower (1980) concerne le peu d'informations qu'il fournit sur la dynamique du déroulement des traitements, notamment en rapport avec la capacité limitée des ressources attentionnelles du rédacteur (Alamargot & Chanquoy, 2002). Les recherches ultérieures (Hayes, 1996 ; Kellogg, 1996) se sont alors proposé de souligner la relation entre mémoire de travail (MDT) et activité rédactionnelle.

Selon Kellogg (1996), la réalisation de tâches cognitives telles que la rédaction et la lecture implique l'utilisation des connaissances et des expériences stockées en mémoire à long terme (MLT) et leur traitement en mémoire de travail (MDT). Celle-ci sert donc à la fois d'espace de stockage de courte durée et de système de traitement de l'information à capacité limitée. Lorsqu'on est en situation de production écrite, les sous-processus de planification, mise en texte et révision, ainsi que leur contrôle, adressent de nombreuses demandes au stockage temporaire et à la capacité de traitement. Selon Kellogg (1996), c'est la mémoire de travail qui en assure « l'orchestration ».

Pour bâtir son fameux modèle illustrant le rôle de la mémoire de travail dans l'activité rédactionnelle, Kellogg (1996) a fait appel au modèle de la mémoire de travail de Baddeley

(1986), souvent utilisé dans la recherche sur la lecture, la parole et l'audition. Baddeley distingue trois systèmes dans la mémoire de travail : (i) l'administrateur central (*central executive*), un système polyvalent à capacité limitée, (ii) la boucle phonologique (*phonological loop*), un système esclave consacré au traitement de l'information auditive et verbale, et (iii) le bloc-notes visuo-spatial (*visuo-spatial sketchpad*), un système esclave destiné au traitement de l'information visuelle et spatiale.

Ces deux systèmes esclaves ont une capacité de traitement limitée, mais peuvent fonctionner indépendamment de l'administrateur central. Si, par exemple, les exigences de la tâche pour le stockage et le traitement d'informations phonologiques dépassent la capacité du système esclave de la boucle phonologique, celui-ci peut adresser une demande aux ressources centrales. L'administrateur central a ainsi plusieurs fonctions. Il peut venir en aide aux deux systèmes esclaves, comme dans le cas du calcul ou de la résolution de problèmes. Il peut également jouer le rôle de régulateur lorsque plusieurs comportements compétitifs sont activés en même temps. Il sélectionne ainsi les schémas moteurs prioritaires et inhibe les autres pour assurer un comportement approprié.

Partant de ce modèle, Kellogg (1996) a proposé son propre modèle rédactionnel comprenant trois « systèmes », composés chacun de deux processus basiques : (i) la formulation, qui comprend la planification et la traduction, (ii) l'exécution, composée de la programmation et de l'exécution, et (iii) le contrôle, comprenant la lecture et l'édition. Comme représenté par la figure 2, le flux de l'information est indiqué par des flèches entre les processus basiques et les systèmes. Le produit de la planification sert d'entrée pour la traduction, et le résultat de la traduction est alors envoyé à la programmation. Toutefois, le résultat de la planification et de la traduction peut également alimenter le processus de révision avant l'exécution de mouvements moteurs.

L'auteur précise que la lecture du modèle ne doit pas faire penser que le rédacteur formule d'abord son texte intégralement, l'exécute et puis le contrôle. Ces systèmes sont plutôt activés simultanément tant que les demandes faites à l'administrateur central ne dépassent pas les limites de sa capacité. De plus, l'auteur met l'accent sur l'interaction entre ces systèmes. Certaines corrections peuvent être effectuées avant l'exécution et font ainsi appel à une nouvelle mise en œuvre des processus basiques de planification et de traduction. De plus, lorsque l'exécution d'un mot ou d'un syntagme est bien maîtrisée par le rédacteur, elle peut avoir lieu simultanément avec la formulation d'un nouveau contenu ou le contrôle du texte déjà écrit. Cela est possible, car l'exécution est relativement automatique et n'exige

que peu de ressources attentionnelles, comparativement au contrôle qui en exige plus. Quant au système de formulation, le modèle de Kellogg le présente comme celui qui fait appel le plus à la capacité de la MDT.

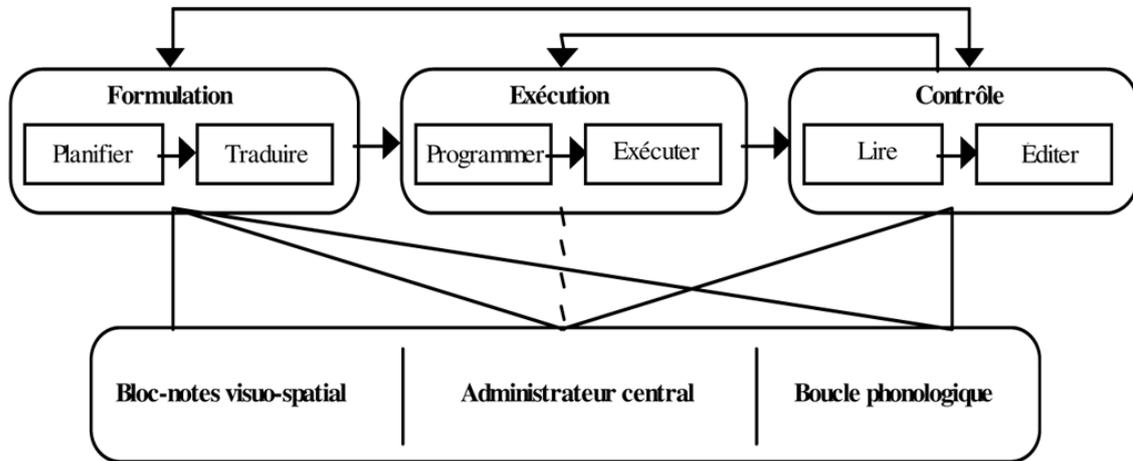


Figure 2 : Les ressources de la mémoire de travail utilisées par les systèmes de formulation, d'exécution et de contrôle, selon Kellogg (1996)

Les lignes droites qui relient chaque système avec les composantes de la mémoire de travail (voir figure 2), indiquent qu'au moins un processus basique exige des ressources. Il apparaît en effet que le système de formulation adresse d'importantes exigences à l'administrateur ainsi qu'aux deux systèmes esclaves (bloc-notes visuo-spatial et boucle phonologique).

Le travail de réflexion sur ce qui va être dit dans le texte est souvent difficile et pèse lourdement sur les réserves limitées de la capacité centrale. La planification peut s'effectuer en visualisant des idées, des schémas organisés, des graphiques et des plans. Elle peut aussi recouvrer des images visuelles. Le rédacteur active donc le bloc-notes visuo-spatial. Traduire l'idée en phrase acceptable nécessite l'activation de la boucle phonologique : le rédacteur se parle à lui-même sous forme de langage intérieur, ou produit des phrases sous forme d'avant-texte en utilisant sa « voix intérieure ». Outre les ressources de la boucle phonologique, le processus de traduction fait aussi intervenir l'administrateur central lorsque le rédacteur s'efforce de trouver les termes et les structures phrastiques convenables, ce qui se traduit par de longues pauses reflétant un important effort cognitif.

Quant aux processus basiques de programmation et d'exécution, le modèle les présente comme les moins coûteux cognitivement, comme l'indique la ligne en pointillés sur la figure 2. De plus, seule la programmation adresse des demandes à l'administrateur central,

l'exécution de mouvements musculaires étant automatisée. Il est à noter toutefois que cela ne concerne que le rédacteur habile qui maîtrise parfaitement l'écriture (manuelle ou dactylographiée). Pour un novice, les exigences peuvent en effet être considérables.

De son côté, le système de contrôle exige, *via* son processus basique de lecture, des ressources à la fois de la boucle phonologique et de l'administrateur central. Cependant, c'est le processus de révision qui exige le plus de ressources de l'administrateur central. La révision revêt plusieurs formes allant de la détection d'une erreur de programmation motrice jusqu'à la révision de l'organisation textuelle. Ces formes varient probablement quant à leurs exigences respectives en ressources centrales, mais lorsqu'elles sont prises ensemble, elles devraient engager lourdement l'administrateur central.

Le tableau 1 résume les exigences des six processus de base en ressources. Hormis l'exécution des mouvements moteurs qui est supposée automatique, les cinq autres processus adressent des demandes à l'administrateur central. Autrement dit, même si un rédacteur habile utilise des ressources minimales pendant l'exécution manuelle ou dactylographiée, les processus de planification, de traduction, de lecture et de révision lui imposent une forte charge cognitive. Hayes et Flower (1980) l'avaient déjà souligné : le rédacteur est « un penseur » en état permanent de surcharge cognitive, étant obligé de jongler avec les contraintes et les processus pour produire un texte écrit. Cette surcharge cognitive est particulièrement critique chez les apprentis-scripteurs (Garcia-Debanc, 1986). D'où l'unanimité des chercheurs à attribuer les difficultés des scripteurs en apprentissage à une très forte surcharge cognitive.

Tableau 1 : Les ressources de la MDT utilisées par les six processus de base, selon Kellogg (1996)

Processus de base	Ressources de la mémoire de travail		
	Bloc-notes visuo spatial	Administrateur central	Boucle phonologique
Planification	+	+	
Traduction		+	+
Programmation		+	
Exécution			
Lecture		+	+
Révision		+	

Pour alléger cette surcharge cognitive, il convient d'utiliser des stratégies qui canalisent l'administrateur sur un ou deux processus à la fois. Selon Kellogg (1996), cela devrait en

améliorer l'efficacité et le rendement, à la fois, au niveau de la qualité du texte et de la fluidité de la production. Une recherche antérieure de Kellogg (1988) avait démontré l'effet de la préparation d'un sommaire préalable à la production du brouillon sur la réduction de la surcharge cognitive permettant de concentrer la capacité centrale sur la traduction. Les résultats ont en effet validé cette hypothèse, la qualité du texte et la fluidité de la production ayant augmenté dans la condition « sommaire » comparativement à la condition « contrôle ».

Il ressort de la présentation des trois modèles classiques de la production écrite en L1 (Bereiter & Scardamalia, 1987 ; Hayes & Flower, 1980 ; Kellogg, 1996) que le producteur de textes est exposé à une forte surcharge cognitive due aux multiples contraintes de la tâche et à l'obligation de jongler avec différents processus. De plus, il semble que les auteurs soient unanimes quant à la grande importance des processus de planification et sur le poids qu'ils pèsent sur les ressources de la mémoire de travail, et ce, en raison des difficultés d'articuler l'espace du contenu (quoi dire ?) avec l'espace rhétorique (comment le dire ?) (Bereiter & Scardamalia, 1987). Ces difficultés semblent plus importantes lorsqu'il s'agit de produire un texte en L2, d'où les recherches comparatives de l'activité rédactionnelle en L1 et en L2, ayant pour objectif de déterminer les spécificités des processus rédactionnels en L2.

2.2. Production écrite en L1 vs en L2 : similitudes et différences

Afin d'analyser les processus cognitifs impliqués dans l'activité de production écrite en L2, les chercheurs, à commencer par Zamel (1982), se sont mis à étudier les similarités et les différences entre l'activité rédactionnelle en L1 et en L2. Globalement, deux types de recherche ont été réalisés : (i) comparaison des processus de rédacteurs anglophones natifs vs non natifs, experts et non experts, (ii) comparaison des processus rédactionnels en L1 vs L2 (anglais) chez les mêmes rédacteurs non natifs, selon leur niveau d'expertise rédactionnelle. Selon Raimès (1985), le grand nombre de ces recherches donne peu de raisons de se plaindre des défauts des études sur la rédaction en L2, mais le fait qu'elles soient pour la plupart des études de cas, portant sur un nombre limité de participants, rend difficile la possibilité de généraliser leurs résultats. Toutefois, selon Barbier (2004), et malgré la variété de ces résultats, leur comparaison a permis d'engendrer « un certain nombre de données stables » (p. 194). La méta analyse de Silva (1993) et la revue de question de Sasaki (2000) présentent une synthèse de ces données.

2.2.1. Méta-analyse de Silva (1993)

Silva (1993) a réalisé une méta-analyse de 72 études portant sur la comparaison des processus rédactionnels en L1 et en L2, publiées dans les années 1980 et le début des années 1990. Parmi ces recherches, 41 ont comparé les processus de rédacteurs anglophones natifs et non natifs, 27 ont étudié les processus mis en œuvre par les mêmes rédacteurs en situation de production écrite en L1 vs en L2 (anglais) et 4 ont conjugué les deux types de comparaison. Les participants à ces études étaient issus de différents pays, avec diverses L1. Les langues dominantes étaient l'arabe, le chinois, le japonais et l'espagnol. Les sujets étaient pour la plupart des étudiants de premier cycle, en fin d'adolescence et au début de la vingtaine, d'un niveau de maîtrise de l'anglais L2 assez avancé. Quant aux tâches rédactionnelles qu'ils étaient appelés à accomplir, il était question d'en effectuer une pour les études inter-sujets (natifs vs non natifs), et deux pour les études intra sujets (écrire en L1 vs en L2 chez les mêmes sujets). Les types de texte impliqués dans ces recherches étaient variés : expositif, argumentatif et narratif. Les participants devaient produire leurs essais en 20, 30 ou 60 minutes, en classe pour la plupart, et en laboratoire pour certains.

Globalement, les résultats ont mis en évidence la similarité des *patterns* du processus rédactionnel en L1 et en L2. Les rédacteurs en L1 et en L2 mettent en œuvre un processus récursif, impliquant trois sous-processus : planification, transcription et révision, pour développer leurs idées et trouver les moyens appropriés, rhétoriques et linguistiques, pour les exprimer. Toutefois, une analyse plus approfondie a révélé des différences à la fois au niveau de ces sous-processus et au niveau des caractéristiques des textes produits (fluidité, précision, qualité et structure).

En effet, la composition en L2 est plus contraignante, plus difficile et moins efficace. Les rédacteurs en L2 planifient moins (aux niveaux global et local) et ont plus de difficulté avec la définition des objectifs et la génération et l'organisation des idées. Le processus de transcription est plus pénible, moins fluide et moins productif, en raison du manque de ressources lexicales. Les rédacteurs en L2 relisent moins leur propre texte et se focalisent plus sur les corrections de surface. Quant aux textes produits en L2, les résultats montrent qu'ils sont moins fluides (peu de mots), moins précis (beaucoup d'erreurs) et moins efficaces (recevant des scores inférieurs). Au niveau discursif, les textes rédigés en L2 semblent moins réussis : l'orientation des lecteurs semble moins appropriée et moins acceptable.

2.2.2. Revue de question de Sasaki (2000)

Dans une revue de question plus récente, Sasaki (2000) a analysé une quinzaine d'études ayant introduit comme variables indépendantes l'expertise rédactionnelle en L1, le niveau de compétence linguistique en L2 et l'utilisation de la L1 dans la rédaction en L2. La comparaison des processus rédactionnels des rédacteurs anglophones natifs vs non natifs, selon leur niveau d'expertise, a mis en évidence les *patterns* suivants :

- (i) Les rédacteurs experts en L2 sont similaires à leurs homologues natifs en termes de planification et de révision, dans la mesure où ils ont tendance à planifier plus et à réviser plus à un niveau discursif (Cumming, 1989 ; Raimés, 1987 ; Zamel, 1982, 1983).
- (ii) Les rédacteurs non experts en L2 sont similaires à leurs homologues en L1, dans la mesure où ils ont tendance à planifier moins et à réviser plus au niveau du mot et de la phrase (Raimés, 1985, 1987 ; Zamel, 1983), mais ils diffèrent d'eux en ce sens qu'ils sont relativement moins préoccupés par les révisions de surface (Raimés, 1985, 1987).
- (iii) Il existerait une « expertise rédactionnelle », indépendante de la compétence linguistique en L2, affectant les rédacteurs en L2 (Bosher, 1998 ; Cumming, 1989 ; Raimés, 1985, 1987).
- (iv) Les *patterns* attentionnels des étudiants et leurs comportements de résolution de problème diffèrent selon leur niveau d'expertise rédactionnelle en L1 et selon le type de tâche dans laquelle ils sont impliqués (Cumming, 1989).
- (v) L'utilisation de la L1 lors de la production écrite en L2 peut entraîner une amélioration de la qualité du texte produit en L2 (Lay, 1982).

Quant aux *patterns* ayant émergé de la comparaison des processus rédactionnels en L1 vs en L2 chez les mêmes sujets, Sasaki (2000) les synthétise comme suit :

- (i) Les stratégies rédactionnelles en L1 et en L2, que les rédacteurs soient experts ou non, sont basiquement similaires, ce qui montre que les stratégies rédactionnelles en L1 peuvent être transférées en situation de production écrite en L2 (Arndt, 1987 ; Cumming et al., 1989 ; Jones & Tetroe, 1987 ; Moragné e Silva, 1988 ; Skibniewsky, 1988 ; Uzawa, 1996 ; Whalen & Ménard, 1995).
- (ii) Comparativement à leurs processus rédactionnels en L1, les processus rédactionnels en L2 des étudiants, notamment les opérations de haut niveau

cognitif, sont négativement affectés par le manque de compétence linguistique en L2 (Moragné e Silva, 1988 ; Whalen & Ménard, 1995).

- (iii) La qualité des textes produits en L2 est fortement liée à la qualité des stratégies rédactionnelles en L1/L2 plutôt qu'à la compétence linguistique des rédacteurs (Cumming et al., 1989 ; Jones & Tetroe, 1987 ; Whalen & Ménard, 1995).

Il ressort de ces études trois résultats particulièrement intéressants pour la recherche sur la production écrite en L2. Premièrement, comme l'avait souligné la méta analyse de Silva (1993), les processus cognitifs mis en œuvre dans l'activité rédactionnelle seraient les mêmes, que l'on écrive en L1 ou en L2. Ce sont les fameux processus de planification, de mise en texte et de révision. Deuxièmement, l'utilisation de la L1 lors de la production écrite en L2 aurait un effet positif sur la qualité du texte produit. Ce résultat est particulièrement intéressant vu sa pertinence dans le cadre de la présente étude, nous y reviendrons ultérieurement. Troisièmement, et bien que certaines études aient mis en évidence un effet négatif du manque de compétences linguistiques sur la gestion des processus de haut niveau, il semble qu'il y ait une expertise rédactionnelle qui caractériserait le rédacteur indépendamment de son niveau de compétence linguistique en L2.

2.2.3. Expertise rédactionnelle et compétence linguistique

Au-delà des différences quantitatives et qualitatives soulignées par Silva (1993), les chercheurs sont donc unanimes quant à la similarité des trois processus de haut niveau sous-jacents à l'activité rédactionnelle en L1 et en L2. Si la production écrite en L2 requiert un minimum de connaissances linguistiques et discursives dans cette langue, permettant au scripteur d'exprimer ses idées sous une forme linguistique correcte, elle nécessite également la mise en œuvre des processus cognitifs de planification, mise en texte et révision permettant d'atteindre les buts fixés, comme en L1 (Barbier, 2004).

Ces processus de haut niveau sont activés par les rédacteurs en situation de production écrite en L2 même s'ils ne sont pas correctement articulés avec les processus de bas niveau, relatifs à la formulation linguistique (Jones & Tetroe, 1987). C'est d'ailleurs ce qui fait la spécificité de la production écrite en L2, selon Barbier (2004), car les rédacteurs doivent maintenir un certain nombre de leurs compétences rédactionnelles générales tout en n'ayant à leur disposition qu'une base de connaissances linguistiques limitée. La notion de « compétence sous-jacente commune » (*common underlying proficiency*) proposée par Cummins (1980) permet de rendre compte de ce phénomène. Selon cet auteur, il existerait une compétence

rédactionnelle générale que l'on peut mettre en œuvre, quelle que soit la langue de rédaction. Cela implique la notion d'interdépendance entre les compétences rédactionnelles en L1 et en L2. Si un rédacteur a acquis des compétences rédactionnelles dans sa langue native, il pourrait les transférer en situation de production écrite en L2.

La notion de « seuil de compétence » (*threshold hypothesis*) de Cummins (1980) est utilisée par plusieurs auteurs pour expliquer la possibilité d'effectuer un tel transfert en dépit d'une base de connaissances linguistiques limitée. En effet, pour écrire en L2, il faut avoir un certain seuil de compétence linguistique dans cette langue pour pouvoir transférer son savoir-écrire en L1. Si le bilan de la méta-analyse de Silva (1993) souligne des différences quantitatives et qualitatives entre les processus et les textes produits en L1 et en L2, c'est justement en raison des contraintes liées à la maîtrise linguistique en L2, notamment dans le cas de langues (L1 et L2) ayant peu de cognats communs (Henry, 1996). Ces contraintes entraînent en effet des limitations dans la quantité des idées produites, ainsi que dans l'exécution des stratégies rédactionnelles et des *patterns* rhétoriques.

Inversement, d'autres études ont mis en évidence le lien entre l'augmentation de la maîtrise linguistique en L2 et l'activation de compétences rédactionnelles autres que celles déjà existantes en L1. Le rédacteur expert en L2 procède en effet à une restructuration de ses compétences rédactionnelles en L1 pour répondre aux conventions stylistiques et rhétoriques de la langue cible (Valdes, Haro & Echevarriarza, 1992). Selon Barbier (2004), la production écrite en L2 est, par conséquent, un mode de communication spécifique qui exige de nouvelles habiletés communicatives et qui peut même entraîner une réorganisation profonde des compétences existantes en L1.

Comme en témoignent les travaux cités ci-dessus, la production écrite en L2 a fait l'objet d'un très grand nombre de recherches datant du début des années 1980. Selon Barbier (2004), faire une synthèse de ces travaux est une tâche particulièrement complexe, vu l'hétérogénéité des approches méthodologiques adoptées et la grande variété des profils des rédacteurs ayant participé à ces études. Ainsi, aucune théorie cohérente et unifiante de l'ensemble de ces données disponibles dans la littérature sur la production écrite en L2 n'a pu être élaborée. Cependant, ces travaux ont eu le mérite de mieux faire comprendre la nature de l'activité rédactionnelle en L2 et de fournir une base aux recherches plus récentes, qui se sont proposé d'en élaborer des modélisations spécifiques.

2.3. Modélisation des processus rédactionnels en L2

Des modèles spécifiques des processus rédactionnels en L2 ont été proposés par Wang et Wen (2002) et Zimmermann (2000). Les auteurs se sont inspirés des modèles existants en L1 (Hayes & Flower, 1980) et ont également utilisé la méthode des protocoles verbaux pour concevoir leur modèle respectif. Ces deux modélisations s'intéressent particulièrement aux liens qui s'opèrent entre les traitements langagiers en L1 et en L2 lors de la production écrite en L2. Celle-ci apparaît dans ces modèles comme une activité bilingue qui implique l'utilisation de ces deux langues comme sources de traitement. De plus, les processus de formulation, jugés insuffisamment pris en charge par les modèles rédactionnels en L1, y retrouvent une place centrale.

2.3.1. Modèle de Wang et Wen (2002) : une conception bilingue des processus de haut niveau

Wang et Wen (2002) se sont inspirés du modèle princeps de Hayes et Flower (1980), sur la composition en L1, et ont utilisé la méthode des protocoles verbaux pour analyser les processus rédactionnels de 16 étudiants universitaires chinois apprenant l'anglais L2. Ils ont ainsi pu concevoir un modèle spécifique décrivant l'activité rédactionnelle en L2, composé, à l'image du modèle de Hayes et Flower, de trois principales dimensions : l'environnement de la tâche, les processus de composition et la mémoire à long terme (voir figure 3). La langue dominante lors de la mise en œuvre de chacune des composantes de ce modèle est indiquée moyennant une forme géométrique : (i) la forme carrée est réservée aux composantes réalisées en L2 uniquement, (ii) la forme rectangulaire concerne les opérations dominées par la L2, et (iii) la forme elliptique montre les processus mis en œuvre en L1 uniquement. Seul l'environnement de la tâche relève de l'utilisation exclusive de la L2 : (i) l'entrée (l'input), correspondant aux consignes de la tâche, et (ii) la sortie (l'output), qui est le texte produit. Les deux autres composantes impliquent l'utilisation des deux langues avec la dominance de l'une ou de l'autre.

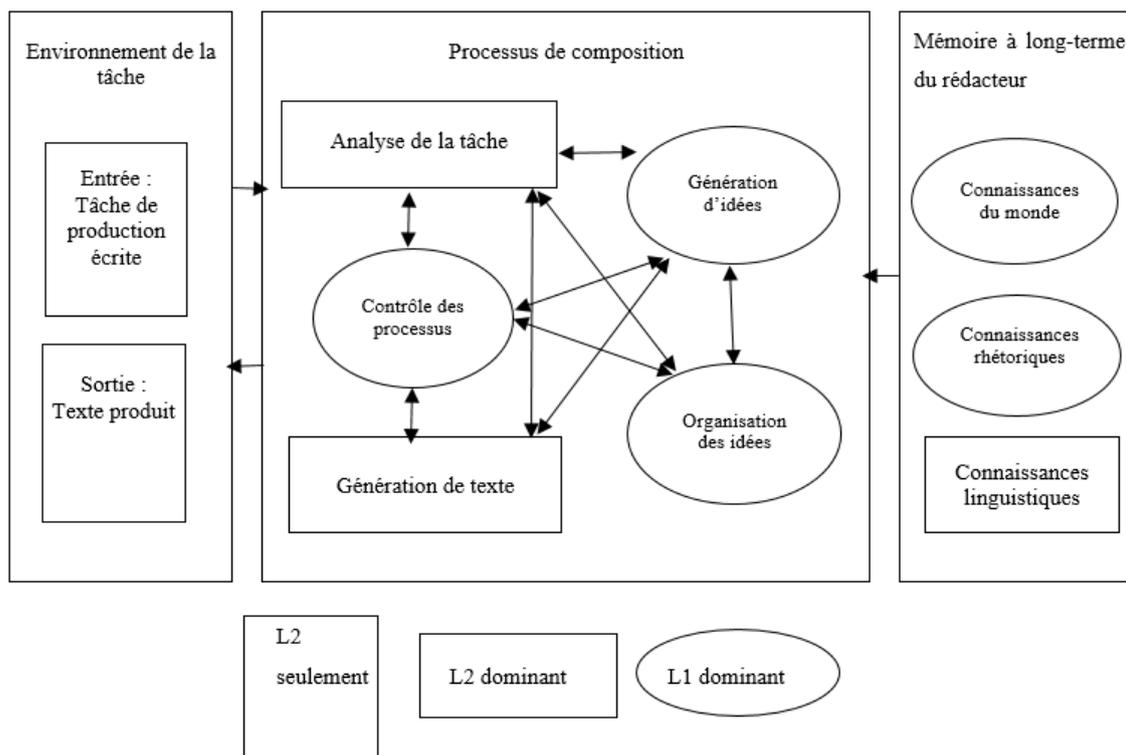


Figure 3 : Modèle rédactionnel en L2, d'après Wang et Wen (2002)

Concernant les processus de composition, les auteurs du modèle soulignent qu'ils diffèrent de ceux décrits dans le modèle de Hayes et Flower (1980), malgré la similarité de la terminologie utilisée. Les auteurs rappellent que les processus de planification, de mise en texte et de révision, tels qu'ils apparaissent dans le modèle de Hayes et Flower, donnent une fausse impression de linéarité, d'où les nombreuses critiques adressées à ce modèle. En se basant sur divers aspects des protocoles de leurs participants, Wang et Wen identifient cinq catégories d'activités rédactionnelles : l'analyse de la tâche, la génération d'idées, l'organisation des idées, la génération du texte et le contrôle des processus. Ces opérations sont reliées les unes aux autres par des flèches bidirectionnelles soulignant ainsi leur nature récursive.

Les activités d'analyse de la tâche peuvent avoir lieu avant et/ou pendant la production du brouillon. Avant de commencer la rédaction, les rédacteurs lisent d'abord les consignes de la tâche et les analysent pour bien les comprendre. Parfois, ils reviennent sur ces consignes pendant la production de leur brouillon pour s'assurer que ce qu'ils écrivent correspond bien à ce qui est demandé. Cette activité est décrite à l'aide d'un rectangle, ce qui signifie que sa mise en œuvre est dominée par l'utilisation de la L2. Quant à la génération des idées et leur organisation, elles peuvent avoir lieu pendant la planification et/ou la mise en texte. Elles

reposent principalement sur l'utilisation de la L1. La génération du texte, de son côté, peut suivre la génération des idées et/ou leur organisation. Parfois, elle peut avoir lieu immédiatement après les activités d'analyse de la tâche. Elle est réalisée essentiellement en L2. Tout au long de la production, les rédacteurs pourraient contrôler consciemment ou inconsciemment leurs processus rédactionnels. Selon les auteurs du modèle, les rédacteurs en L2 préfèrent utiliser leur L1 pour décider de ce qu'il faut faire après, ou pour se rappeler les mots et les contraintes temporelles de la tâche.

La troisième composante de ce modèle concerne la mémoire à long terme du rédacteur. Les auteurs précisent que cette composante est conçue à partir du modèle de Hayes et Flower. Pendant la mise en œuvre des processus de composition, ne sont pas seulement activés les systèmes langagiers du rédacteur, mais aussi des schémas de contenus, mémorisés en mémoire à long terme. Cette composante n'est pas visible, mais elle fonctionne tout au long du processus rédactionnel en fournissant aux rédacteurs des connaissances du monde (informations liées au sujet de la rédaction), des connaissances rhétoriques (informations sur la manière d'organiser les idées) et des connaissances linguistiques (syntaxiques et lexicales). Les connaissances du domaine et les connaissances rhétoriques sont dominées par l'utilisation de la L1, du moment que les résultats révèlent que les pensées produites lors de la génération et l'organisation des idées sont dominées par l'utilisation de la L1. Quant aux connaissances linguistiques, elles sont dominées par la L2 étant donné que c'est dans cette langue que les phrases sont construites.

Selon Barbier (2004), ce modèle, qui conçoit la production écrite en L2 comme un processus bidirectionnel et interactif, nous renvoie à la notion de transfert entre la L1 et la L2 (évoquée précédemment). Le principal apport de ce modèle réside dans cette conception bilingue des processus rédactionnels. Cet aspect nous paraît particulièrement intéressant dans le cadre de cette recherche, notamment en lien avec la théorie de la capacité limitée de la mémoire de travail (Kellogg, 1996). Il peut en effet fournir un appui théorique à l'hypothèse d'une surcharge cognitive causée par la nécessité de jongler entre les deux langues. Une telle hypothèse nécessite toutefois une analyse approfondie des processus de formulation mis en œuvre lors de la production écrite en L2. Comme le rappelle Barbier (2004), l'articulation de ces processus avec les autres opérations constitue toute la particularité de la production écrite en L2.

2.3.2. Modèle de Zimmermann (2000) : les processus de formulation

Les processus de formulation ont été très peu étudiés dans le cadre des langues secondes, et les recherches rapportées dans la littérature ont été pendant longtemps limitées à l'analyse des différences relatives à la transcription et au débit de la production (Barbier, 2004). En effet, Whalen et Ménard (1995) notent que leurs participants universitaires anglais natifs apprenant le français L2 produisent des segments plus courts lorsqu'ils écrivent en français que lorsqu'ils écrivent en anglais (2.29 de mots en moins par segment). Par ailleurs, l'étude des pauses indique que la production en L2 est plus fragmentée, comportant un nombre de pauses plus important (Ransdell, Arecco & Levy, 2001), notamment lors de la mise en œuvre du processus de transcription (Roca de Larios, Marin & Murphy, 2001). De plus, ces pauses apparaissent, non aux frontières propositionnelles comme en L1, mais au sein des propositions et aux frontières inter-mots et intra-mots (Barbier, 1998). Ces interruptions ne sont pas sans conséquences sur la fragmentation des idées des rédacteurs en L2. Ceux-ci risquent ainsi une forte surcharge cognitive due à leurs préoccupations linguistiques, ce qui limiterait la mise en œuvre des processus conceptuels de haut niveau.

Selon Barbier (2004), les processus de formulation présentent actuellement plus d'intérêt pour les chercheurs en L2, comme en témoigne la recherche de Zimmermann (2000). Selon cet auteur, le modèle de Hayes et Flower (1980) ne rend pas compte de manière précise de ces processus dans le cas de la production écrite en L2. Il propose ainsi un modèle alternatif décrivant les sous-processus de formulation, ainsi que leur articulation. En utilisant la méthode des protocoles verbaux, l'auteur a analysé les processus d'étudiants universitaires allemands en situation de production écrite en anglais L2. L'analyse des données lui a permis de proposer, à la fois, (i) une modélisation globale des processus rédactionnels en L2, et (ii) une modélisation spécifique des processus de formulation lors de la production écrite en L2.

Selon l'auteur, il est admis, depuis le modèle de Hayes et Flower (1980), que les processus rédactionnels se chevauchent et qu'ils ont un caractère récursif. Les rédacteurs peuvent, par exemple, mentionner une bonne formulation durant la planification globale et la noter pour « plus tard ». D'autre part, une boucle de révision peut avoir pour résultat non seulement une nouvelle formulation, mais une reconsidération des composantes du plan de rédaction. Étant donné que presque tous les sous-processus peuvent, en principe, être mis en œuvre à n'importe quel moment, l'auteur se demande s'il était justifiable de modéliser les processus rédactionnels comme une séquence linéaire de phases.

Une vision raffinée de la production de phrases individuelles ou de courts paragraphes peut amener à répondre par oui et non, à la fois. L'auteur explique que ses données indiquent que plusieurs sous-processus n'ont pas de « places privilégiées ». Cela est particulièrement valable pour tous les types d'activités de contrôle (comme par exemple le fait de se demander si telle idée est bonne). Ces activités peuvent avoir lieu fréquemment pendant les formulations provisoires, lors des séquences de réparation et probablement durant la révision, spécialement en lien avec la résolution des problèmes linguistiques en L2. Cependant, leur localisation exacte ne peut être prédictible. La situation est différente dans le cas des autres sous-processus. Ceux-ci semblent avoir des positions d'occurrence typiquement « privilégiées » et sont effectués dans des structures séquentielles minimales. En effet, les rédacteurs semblent avoir tendance à en finir d'abord avec ce qu'ils veulent dire (planification locale) et à passer ensuite à la formulation du texte.

La modélisation de Zimmermann est une tentative de représenter ces tendances. Les modèles global (voir figure 4) et de formulation (voir figure 5) sont des modèles partiels dans un double sens : (i) ils négligent les facteurs externes du contexte (tels que les connaissances des rédacteurs, le thème et le destinataire) contenus dans le modèle de Hayes et Flower (1980), car il n'y a rien à ajouter à ces aspects, et (ii) ils se focalisent sur la production de phrases individuelles. Le modèle global place la formulation entre la planification et la révision et indique où apparaissent, plus typiquement, les activités de résolution des problèmes liés à la L2, à savoir dans la formulation et les séquences de réparation, mais sans pour autant en déterminer une place fixe (voir figure 4).

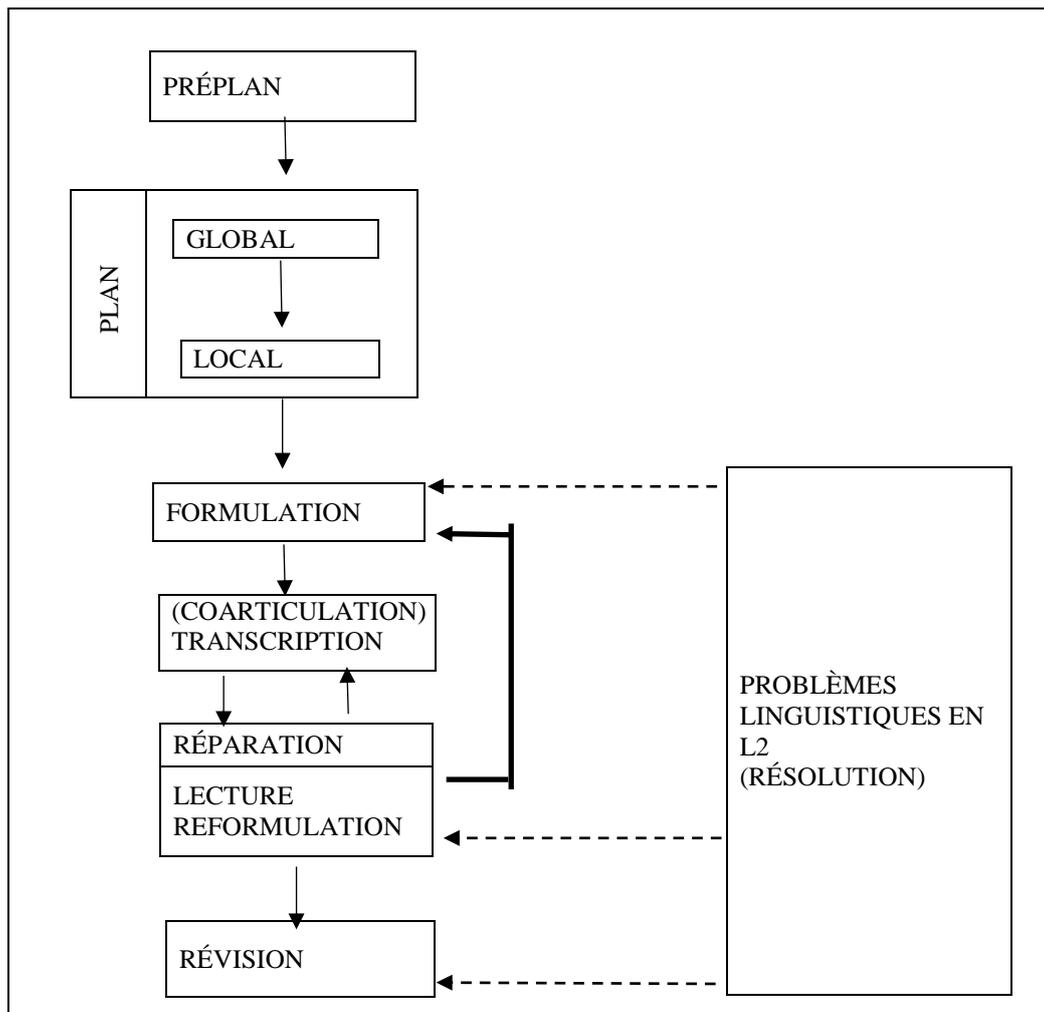


Figure 4 : Modélisation des processus rédactionnels en L2, d'après Zimmermann (2000)

Le processus de formulation est composé d'un sous-processus central (illustré en gris sur la figure 5) et de sous-processus périphériques. Le modèle comporte les processus les plus typiques, présentés tels qu'ils apparaissent dans les protocoles des participants. Un sous-processus « typique » n'a pas lieu obligatoirement. Le seul acte obligatoire observable dans le processus complexe, mental et physique, de la rédaction est sans doute l'acte mécanique d'écriture lui-même. Tous les autres sous-processus présents dans ce modèle sont plutôt fréquents dans les données collectées, et sont donc appelés ici « typiques ».

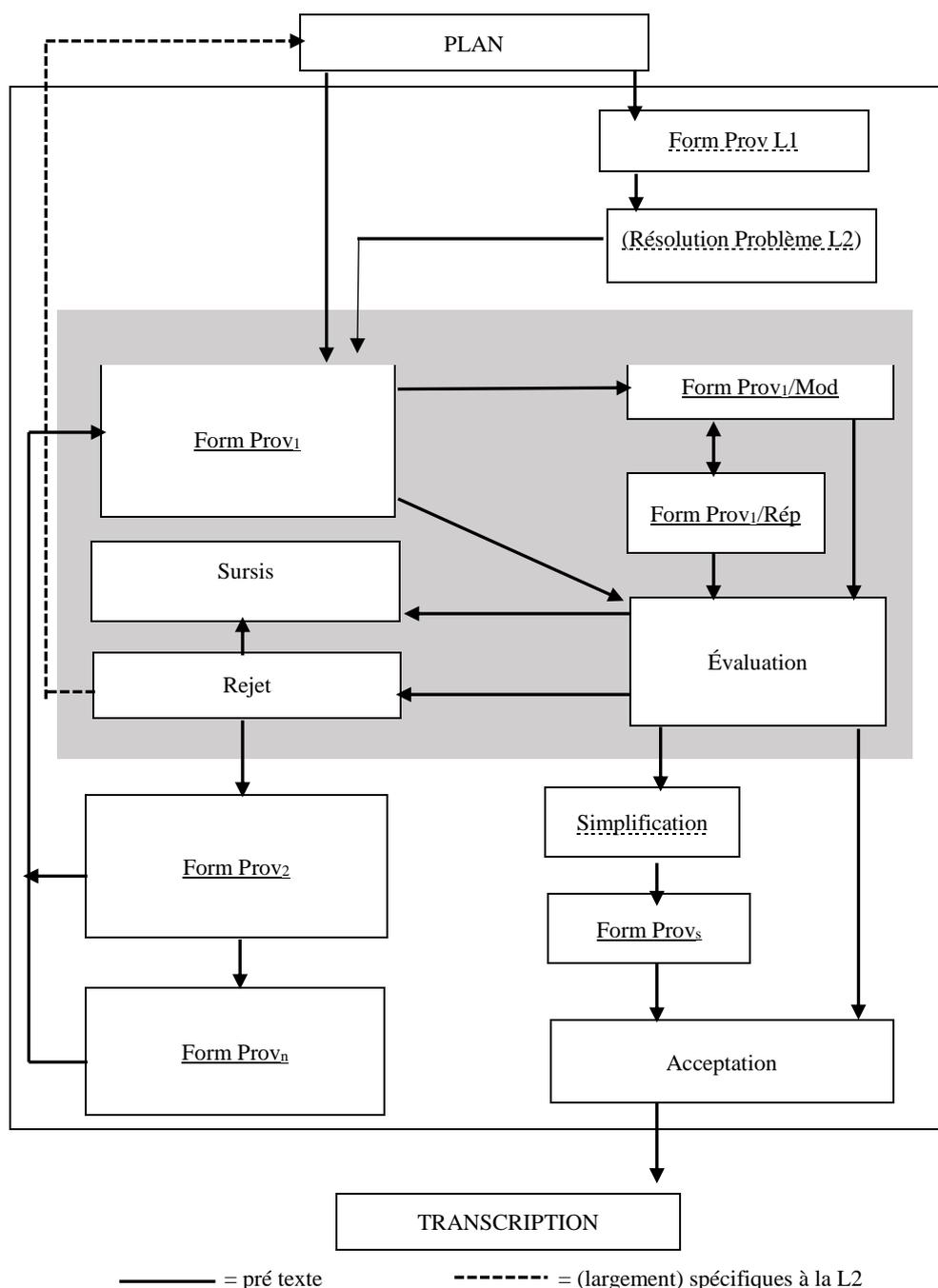


Figure 5 : Modélisation du processus de formulation en L2, d'après Zimmermann (2000)

Dans les données de l'auteur, les séquences les plus fréquentes de sous-processus impliqués dans la rédaction de phrases ou, juste, de quelques mots sont les suivantes :

1. Expression d'une formulation provisoire (Form Prov₁), suivie d'une évaluation, puis d'une acceptation (viennent ensuite la transcription avec coarticulation et la réparation).

2. Souvent, il n'y a qu'une seule formulation provisoire qui est légèrement modifiée (Form Prov₁/Mod) et/ou répétée (Form Prov₁/Rep) avant d'être acceptée ; les modifications et les répétitions semblent ne pas se produire dans des séquences préférentielles.
3. Le résultat de l'évaluation est souvent le rejet, et parfois la simplification et la mise en attente pour un traitement ultérieur (sursis).
4. Tandis que les formulations provisoires simplifiées (Form Prov_s) sont acceptées malgré leur défaut - ouvertement observé -, le rejet déclenche une ou plusieurs nouvelles formulations provisoires alternatives (Form Prov_{2, n}) qui sont souvent traitées par la séquence centrale (voir la flèche de retour sur la figure 5).
5. Les formulations provisoires en L2 (typiquement les premières) peuvent être précédées d'une formulation provisoire en L1 (Form Prov L1) et suivies de l'identification des problèmes liés à la L2 et l'activation de stratégies (Résolution Problème L2). Ces sous-processus sont présentés entre parenthèses, car ils sont très rares dans les données recueillies par l'auteur.

Il ressort de cette modélisation trois points principaux. D'abord, la notion de pré texte comprend les sous-catégories (soulignées d'un trait continu sur la figure 5) : formulation provisoire, modifiée, répétée. Les sous-processus additionnels, à savoir, l'évaluation, le rejet, l'acceptation, le sursis et la simplification ne sont pas des sous-catégories du pré texte en raison de leur statut réflexif de méta-processus. Par ailleurs, les seuls processus clairement spécifiques à la rédaction en L2 (soulignés en pointillés) semblent être : les formulations provisoires en L1 et la résolution de problèmes liés à la L2. En revanche, les formulations provisoires simplifiées ont seulement une fréquence plus élevée dans la production en L2 des mêmes types de texte comparativement à la production en L1, chez les mêmes participants. Le modèle les place ainsi parmi les sous-processus spécifiques à la rédaction en L2. Enfin, la position de la résolution de problèmes liés à la L2 n'est pas prédictible, tandis que les formulations provisoires en L1 précèdent celles en L2. Cela implique que, qualitativement, rien n'est spécifique à la rédaction en L2 dans le noyau du processus rédactionnel.

L'auteur conclut que ses données fournissent très peu de preuves sur le fait que la production en L2 consisterait largement à traduire des formulations provisoires en L1, tel que suggéré clairement par les données de Krings (1992, cité dans Zimmermann, 2000). Toutefois, ce qui revient fréquemment dans les processus rédactionnels des participants de Zimmermann,

ce sont les réflexions en L1 sur « quoi » et « comment » écrire. Selon l'auteur, ces résultats rejoignent ceux de Raab (1992, cité dans Zimmermann, 2000), selon lesquels les formulations provisoires en L1 constituent seulement 5 à 8% de l'ensemble des sous-processus, contre 50% des formulations provisoires en L2.

En résumé, l'étude de Zimmermann (2000) montre qu'il y a très peu de sous-processus spécifiques à la rédaction en L2. Hormis les formulations provisoires en L1, qui sont finalement rarement observées dans ses données, les processus mis en œuvre lors de l'activité rédactionnelle en L1 et en L2 sont similaires. Selon Barbier (2004), la spécificité de la rédaction en L2 est donc limitée au mode d'activation de ces processus, avec une multitude de formulations provisoires due au manque de maîtrise de la langue cible, mais aussi à la complexité de la gestion de l'ensemble de la tâche rédactionnelle en L2 comparativement à la L1.

Un appel à la théorie de la capacité limitée de la mémoire de travail (Kellogg, 1996) permet de souligner la forte surcharge cognitive subie par le rédacteur de textes en L2, qui est ainsi appelé à mettre en œuvre des traitements cognitifs bilingues (Wang & Wen, 2002) et à passer par plusieurs tentatives de formulation en L2, parfois précédées par des formulations provisoires en L1 (Zimmermann, 2000). D'où l'intérêt de l'approche orientée vers les processus, qui repose sur la segmentation de l'activité rédactionnelle pour soutenir chacune de ses phases. Le but est d'alléger cette surcharge cognitive et d'assurer la mise en œuvre efficace de chaque sous-processus rédactionnel.

Vu l'aspect bilingue des processus de planification mis en œuvre lors de l'activité rédactionnelle en L2, il semble tout à fait pertinent de se demander si l'utilisation explicite de la L1 en phase de planification peut être bénéfique à l'allègement de la mémoire de travail et ainsi à la qualité du texte produit. L'utilisation de la L1 dans la production écrite en L2 constitue en effet un domaine largement étudié dans la littérature spécialisée.

2.4. La L1 dans la production écrite en L2

S'il y a unanimité sur la similarité des processus rédactionnels en L1 et en L2, les chercheurs s'accordent à souligner tout de même la différence fondamentale entre les deux : il s'agit de l'aspect bilingue de l'activité rédactionnelle en L2 (Wang & Wen, 2002). Que les rédacteurs soient experts ou novices, il semble qu'ils basculent entre leur L1 et la L2 afin de surmonter les problèmes particuliers auxquels ils se heurtent lorsqu'ils écrivent en L2 (Wang, 2003). Plusieurs recherches ont rapporté que les rédacteurs adultes utilisent leur L1 pour diverses

raisons et que cette utilisation est affectée par plusieurs facteurs (Qi, 1998 ; Wang & Wen, 2002 ; Woodall, 2002). D'autres recherches se sont proposé d'étudier l'effet de l'utilisation de la L1 pour la production d'un brouillon à traduire ensuite en L2 (Kobayashi & Rinnert, 1992 ; Cohen & Brooks-Carson, 2001) ou pour la production d'un plan écrit en L1 avant la production proprement dite en L2 (Akyel, 1994 ; Friedlander, 1990). Nous présentons dans cette section une revue de la littérature relative à ce domaine de recherche.

2.4.1. Alternance des langues lors de la production écrite en L2

Plusieurs recherches ont étudié les facteurs liés à l'utilisation de l'alternance des langues (*language-switching*) L1 et L2 lors de la production écrite en L2. Qi (1998) a étudié le comportement de *language-switching* dans les processus de réflexion d'une personne bilingue engagée dans des tâches de composition en L2. L'auteur a mené une étude de cas sur une seule participante chinoise ayant appris l'anglais pendant 10 ans et vivant au Canada depuis 3 ans. La participante était appelée à effectuer trois ensembles de tâches incluant la composition d'un texte en anglais L2, la traduction d'un texte du chinois à l'anglais et la résolution d'un problème mathématique en anglais. Chaque ensemble consistait en deux tâches correspondant à deux niveaux différents de demande en connaissances (faible vs haut). Pour la production, la rédaction d'une lettre informelle représentait la tâche à faible niveau de demande en connaissances, tandis que la production d'un texte expositif correspondait à la tâche à haut niveau d'exigence en connaissances. L'analyse des protocoles verbaux a révélé que le *language-switching* est essentiellement affecté par le niveau de complexité de la tâche. C'est durant les tâches à haut niveau de demande en connaissances que la participante a le plus recours à sa L1. L'analyse a également révélé que celle-ci utilise la L1 pour capturer le début d'une idée, développer une pensée, vérifier la pertinence d'un mot ou d'une phrase et minimiser la surcharge de la mémoire de travail.

Dans une autre recherche plus récente, Wang et Wen (2002) ont étudié également l'effet de la complexité de la tâche sur l'utilisation du *language-switching*, avec en plus l'introduction du niveau de compétence linguistique en L2 comme second facteur. L'étude a porté sur 16 femmes chinoises, étudiant l'anglais dans une université en Chine, et ayant différents niveaux de maîtrise de l'anglais (4 étudiantes de 1^e année, 4 de 2^e année, 4 de 3^e année et 4 de 4^e année). Elles étaient appelées à produire deux types de texte tout en réfléchissant à haute voix. La production d'un texte narratif représentait la tâche la moins difficile, tandis que la production d'un texte argumentatif correspondait à la tâche la plus exigeante.

Les résultats ont indiqué qu'à l'exception d'un seul protocole verbal, qui était entièrement en anglais, les 31 autres protocoles étaient en chinois et en anglais. Les auteurs ont catégorisé l'utilisation de la L1 en 5 formes de *language-switching* : génération du texte (*text-generation*), génération d'idées (*idea-generation*), examen de la tâche (*task-examining*), organisation des idées (*idea-organizing*) et contrôle de processus (*process-controlling*). Les résultats ont révélé que les rédactrices, toutes confondues, avaient tendance à utiliser leur L1 pour la génération du texte et la génération des idées plus que pour les autres catégories. En revanche, elles ont utilisé la L2 plus que leur L1 lors de la construction des phrases. De plus, les résultats ont indiqué que l'utilisation de la L1 était plus présente dans la tâche narrative que dans la tâche argumentative. Ce résultat contredit celui de Qi (1998) selon lequel l'utilisation de la L1 était plutôt liée aux tâches difficiles.

Enfin, Wang et Wen (2002) ont trouvé que l'utilisation de la L1 était affectée par le niveau de compétence linguistique en L2. Plus ce niveau était élevé, moins on utilisait la L1. De plus, ce sont précisément les activités de génération du texte qui ont connu une forte diminution d'utilisation de la L1 chez les rédactrices compétentes en L2. La mise en œuvre de ces activités change avec le développement de la maîtrise de la L2 : les moins compétentes construisent leurs phrases en L1 et les traduisent ensuite en L2, tandis que les plus compétentes génèrent leur texte directement en L2. Celles-ci utilisent leur L1 de manière stratégique pour trouver un mot plus précis ou pour se rappeler l'usage de la langue leur permettant une meilleure formulation. Par ailleurs, les résultats de cette étude ont indiqué que les participantes de niveau avancé en L2 utilisaient leur L1 pour les autres activités : le contrôle des processus, la génération et l'organisation des idées.

Dans une autre recherche, Woodall (2002) a également étudié l'effet de la difficulté de la tâche et du niveau de maîtrise de la L2, mais a introduit un 3^e facteur : la famille de langue à laquelle appartient chacune des L1 et L2 du rédacteur. Cette étude est différente des autres en raison de la variété des L2 de ses 28 participants. Ceux-ci étaient des étudiants, de niveau intermédiaire vs avancé, apprenant l'anglais, le japonais ou l'espagnol (L2) dans une université américaine. Ils étaient appelés à accomplir deux tâches de différents niveaux de difficulté : production d'une lettre personnelle (tâche facile) et production d'un texte argumentatif (tâche plus difficile). L'analyse des protocoles verbaux a indiqué que les étudiants de niveau intermédiaire en L2 utilisaient plus fréquemment leur L1 que ceux de niveau avancé et que les tâches les plus difficiles entraînaient une augmentation de la durée d'utilisation de la L1. Pour les étudiants dont la L1 et la L2 étaient de même origine (*cognate*

language) (anglais L1/espagnol L2 ou espagnol L1/anglais L2), l'utilisation de la L1 pendant une longue période était liée à une meilleure qualité des textes en L2. En revanche, pour les étudiants de langues L1 et L2 non-cognates, le *language-switching* était lié à des textes de moins bonne qualité.

Il ressort de ces trois études que les rédacteurs adultes, quel que soit leur niveau de maîtrise de la L2, alternent mentalement les deux langues L1 et L2 lorsqu'ils écrivent en L2 (Qi, 1998 ; Wang & Wen, 2002 ; Woodall, 2002). Cependant, cette utilisation varie selon le niveau de difficulté de la tâche (Qi, 1998 ; Wang & Wen, 2002 ; Woodall, 2002), le niveau de maîtrise de la L2 (Wang & Wen, 2002 ; Woodall, 2002) et les liens entre les langues L1 et L2 (Woodall, 2002). Les résultats sont parfois contradictoires, en raison des différences méthodologiques entre les recherches. Cependant, les auteurs s'accordent à dire que ce sont les rédacteurs les moins compétents en L2 qui recourent le plus à leur L1, non seulement pour la génération et l'organisation des idées ou le contrôle des processus, comme c'est le cas pour les rédacteurs compétents, mais aussi, et surtout, pour la génération du texte à partir de la traduction mot-à-mot de leurs phrases générées d'abord en L1 (Wang & Wen, 2002). Ce résultat a poussé certains chercheurs à concevoir des protocoles expérimentaux pour étudier l'effet de la production en L1 d'un premier jet du texte à traduire ensuite en L2.

2.4.2. Utilisation de la L1 pour la production intégrale du texte

Certains chercheurs ont exploré les stratégies impliquées dans la production d'un texte en L2 par traduction littérale d'un brouillon rédigé en L1. Selon ces études, la traduction pourrait être bénéfique, en termes d'organisation et de complexité, pour le texte final en L2, notamment pour les étudiants de faible niveau de compétence en L2 (Lifang, 2008). La première recherche dans ce domaine a été réalisée par Kobayashi et Rinnert (1992) avec 48 étudiants japonais de 4^e année universitaire, de deux niveaux de compétence en L2. Les participants du premier groupe ont écrit leur essai en japonais L1 et l'ont ensuite traduit en anglais L2, tandis que les participants du second groupe ont produit directement leur texte en anglais L2. Le lendemain, les tâches ont été inversées et les participants ont produit un deuxième texte sur un autre sujet.

Les résultats ont montré que les compositions écrites dans la condition « traduction » faisaient preuve d'un haut niveau de complexité syntaxique et qu'elles étaient meilleures en termes de contenu, de style et d'organisation. Cependant, ce sont les étudiants de moins bon niveau en anglais qui ont le plus tiré profit de la traduction. De plus, les participants de bon

niveau en anglais L2 ont commis davantage d'erreurs (interférences sémantiques) dans la condition « traduction » que dans la condition « production directe en L2 ». En revanche, pour les participants de moins bon niveau, aucune différence significative n'a été trouvée sur ce plan. Lorsque les étudiants ont été interrogés sur leurs préférences, 77% d'entre eux ont dit préférer la composition directe en L2. Quant à ceux qui préféraient la traduction, ils ont précisé que la production d'un premier jet en L1 leur permettait de développer plus facilement leurs idées et d'exprimer leurs pensées et leurs opinions plus clairement. De plus, 55% des participants de bon niveau en anglais et 87% des moins bons ont dit que lorsqu'ils écrivaient directement en anglais, ils utilisaient mentalement le japonais (L1) pendant la moitié du temps, ou plus. Kobayashi et Rinnert (1992) ont conclu que la traduction pourrait être une stratégie bénéfique, du moins pour les étudiants de moins bon niveau en L2.

Dans une recherche similaire, Cohen et Brooks-Carson (2001) ont étudié les stratégies rédactionnelles utilisées par des bilingues en situation de rédaction directe en L2 vs traduction d'un brouillon produit en L1. La recherche a porté sur 39 étudiants, de niveau intermédiaire (3^e semestre), apprenant le français L2 dans une université américaine. 25 étudiants étaient américains natifs ; 10 bilingues espagnol-anglais et 4 natifs d'autres pays. Les participants étaient appelés à réaliser deux tâches rédactionnelles : écrire directement en français vs écrire d'abord dans leur langue native ou dominante (anglais ou espagnol), puis traduire en français. Quatre échelles de notation multi traits ont été conçues pour évaluer l'expression, les transitions, les propositions et la grammaire. Les protocoles verbaux rétrospectifs ont également été recueillis et analysés.

Les résultats ont indiqué que deux tiers des participants ont obtenu les meilleurs scores dans la tâche de production directe, tandis qu'un tiers a obtenu les meilleurs scores dans la tâche de traduction. Par ailleurs, aucune différence significative n'a été trouvée au niveau de l'échelle de grammaire, les différences provenaient des échelles de l'expression, des transitions et des propositions. L'analyse des protocoles verbaux a révélé que 80% des étudiants réfléchissaient « souvent » ou « toujours » en L1 lorsqu'ils écrivaient directement en L2. Selon les auteurs, ce résultat confirme celui de Kobayashi et Rinnert (1992). Cohen et Brooks-Carson (2001) ont conclu que, comme leur étude visait à simuler les situations rencontrées par les étudiants dans les évaluations académiques typiques, les résultats suggéraient aussi que la production directe en français L2 pourrait être le choix le plus efficace pour certains apprenants quand ils sont sous la pression du temps.

Il ressort de ces deux recherches que la production d'une première version en L1 avant la production proprement dite en L2 ne pourrait être bénéfique que pour les apprenants de moins bon niveau (Kobayashi & Rinnert, 1992). En revanche, pour les étudiants de niveau intermédiaire, il semble que la production directe en L2 soit le choix le plus efficace (Cohen & Brooks-Carson, 2001). La moitié des étudiants de bon niveau et la majorité des étudiants de niveau intermédiaire (Cohen & Brooks-Carson, 2001) ou de moins bon niveau (Kobayashi & Rinnert, 1992) affirment penser souvent en L1 lorsqu'ils écrivent directement en L2. Selon certains chercheurs (Friedlander, 1990), cette activité de traduction mentale entraînerait une surcharge de la mémoire de travail du rédacteur. L'utilisation de la L1 pour la planification du texte, avant sa production proprement dite en L2, serait ainsi un moyen d'allègement de cette surcharge cognitive.

2.4.3. Utilisation de la L1 pour la planification

Selon certains chercheurs (Friedlander, 1990 ; Lifang, 2008), la première recherche « sérieuse » qui s'était intéressée à l'utilisation de la L1 et à son rôle dans la production écrite en L2 serait celle de Lay (1982). Basée sur l'analyse des textes et des protocoles verbaux de quatre étudiants chinois, dans une université américaine, en situation de production écrite en anglais L2, cette recherche visait à étudier, entre autres, l'utilisation de la L1 et les éventuels *patterns* de son utilisation. L'auteur a trouvé que ses participants avaient tendance à basculer vers leur L1 lorsqu'ils écrivaient sur un sujet étudié ou acquis en L1. Lay a aussi rapporté que la L1 servait plutôt d'aide pour ses participants dans la mesure où ceux-ci utilisaient le chinois lorsqu'ils se trouvaient « coincés » en anglais pour trouver un mot clé, par exemple. L'auteur a également noté que plus on utilisait sa L1, meilleure était la qualité des textes en termes d'organisation et d'idées.

Partant des résultats de cette recherche, Friedlander (1990) a conçu une expérimentation pour étudier l'effet de la planification préalable en L1, dans le cas de thèmes liés à cette langue, sur la qualité des textes produits en L2. L'hypothèse de la recherche était que les rédacteurs en L2 allaient planifier leur écrit plus efficacement, produire de meilleurs textes avec plus de contenu et créer des textes plus efficaces s'ils planifiaient dans la langue liée à l'acquisition des connaissances sur le domaine du *topic*. Selon Hu (2003), l'hypothèse de Friedlander s'accorde avec celle de Paivio (1991) concernant la mémoire bilingue et qui suppose que les langues sont stockées séparément dans la mémoire du bilingue si elles ont été apprises à des périodes séparées. Les langues stockées séparément seraient rappelées

séparément *via* la langue de stockage et peuvent interagir l'une avec l'autre à travers la traduction.

Selon Friedlander, les rédacteurs utilisent leur L1 pour récupérer les connaissances sur le sujet de la rédaction lorsqu'il est lié à cette langue, et si on les forçait à traduire mentalement en L2 avant la rédaction du texte ou pendant la planification, on leur imposerait davantage de contraintes, additionnelles et non nécessaires, et ils seraient exposés à une forte surcharge de leur mémoire de travail. Étant donné les limites de la quantité d'informations pouvant être retenues en mémoire de travail et la rapidité d'oubli de ces informations, la traduction mentale peut contraindre la production du texte en limitant ce que les rédacteurs sont capables de retenir. D'où la proposition de l'auteur d'encourager les rédacteurs en L2 à réfléchir sur leurs connaissances du *topic* (lié à la L1) pour produire un plan écrit dans leur L1 et à traduire ensuite en L2, lors de la production proprement dite. Le plan peut consister en l'énumération de points ou de bribes de phrases, à partir des informations récupérées depuis la mémoire à long terme.

Pour tester cette hypothèse l'auteur a réalisé une recherche avec 28 étudiants chinois dans une université américaine. Les participants étaient appelés à produire en anglais et en chinois deux textes sur deux *topics* différents, l'un sur une expérience en Chine (une fête traditionnelle chinoise) et l'autre sur une situation à l'université américaine (leur difficulté d'adaptation au système culturel et éducatif de l'université). Avant la production proprement dite du texte en anglais pour tous les participants, il fallait d'abord produire un plan, comprenant des mots isolés ou des phrases courtes. Un groupe devait produire le plan en anglais pour le sujet de l'université américaine et en chinois pour la fête chinoise ; c'est la condition « *match* ». L'autre groupe était appelé à planifier en anglais pour la fête chinoise et en chinois pour le sujet de la vie à l'université américaine ; c'est la condition « *mismatch* ».

Les résultats de l'analyse des plans et des textes ont révélé que les plans et les textes produits dans la condition *match* étaient significativement mieux notés et plus longs que ceux produits dans la condition *mismatch*. De plus, les rédacteurs ont récupéré plus de détails sur la fête chinoise en planifiant en chinois. En revanche, aucune différence significative n'a été trouvée pour le nombre de détails rappelés, en anglais et en chinois, sur le sujet de l'université américaine. Selon l'auteur, il ressort de ce résultat que les sujets liés au chinois bénéficieraient mieux de la planification en chinois. En revanche, pour les sujets liés à la L2, la planification peut se faire en L1 ou en L2. En discutant les implications pédagogiques de son étude, l'auteur suggère d'encourager les apprenants des langues à utiliser leur L1 pour

la planification des textes portant sur des sujets liés à leur culture. De plus, il précise que la traduction de la L1 à la L2 peut constituer une aide pour les apprenants lorsqu'ils sont appelés à écrire sur des sujets dont les connaissances ont été acquises en L1.

Dans une recherche similaire, mais introduisant le niveau de compétence en L2 comme facteur, Akyel (1994) a obtenu des résultats différents. Son étude a porté sur 28 étudiants turcs apprenant l'anglais L2 dans une université turque. Les étudiants étaient d'un niveau de compétence en L2 intermédiaire vs avancé. Chaque participant devait produire trois textes sur trois *topics* : un sujet lié à la culture turque, un autre lié à la culture britannique/américaine et un sujet neutre. Les étudiants ont été répartis en 2 groupes. Le premier groupe était appelé à planifier ses textes en turc L1, tandis que le second devait planifier en anglais L2.

Les résultats ont révélé, sans surprise, que les participants de niveau avancé ont produit de meilleurs plans et textes comparativement aux participants de niveau intermédiaire. Cependant, la langue utilisée pour la planification n'avait pas d'effet sur la qualité des plans des étudiants de niveau avancé, et ce, pour les trois sujets de rédaction. En revanche, les étudiants de niveau intermédiaire ayant utilisé l'anglais L2 pour la planification ont produit des plans de meilleure qualité, et ce, pour les deux sujets liés à la culture turque et à la culture britannique/américaine. De plus, la langue de planification n'a aucun effet sur les textes résultant de ces plans, et ce, pour l'ensemble des trois groupes et pour les trois *topics*. Ces résultats contredisent largement ceux de Friedlander (1990), d'où la nécessité de réaliser plus de recherches dans ce domaine.

Pour notre part, nous nous appuyons sur les résultats de la recherche de Friedlander (1990) pour émettre l'hypothèse générale d'un effet positif de l'utilisation de la L1 (arabe) pour la planification de textes argumentatifs en L2 (français) d'étudiants algériens apprenant le français langue étrangère (FLE) dans une université algérienne. Les sous-processus planification jouent en effet un rôle décisif dans la production argumentative, d'où l'intérêt de focaliser l'attention sur les aides pouvant favoriser leur mise en œuvre efficiente. Une analyse des spécificités du processus rédactionnel dans le cas de la production argumentative pourrait permettre de mieux cibler ces aides.

3. Argumentation et processus rédactionnel

Selon Coirier, Chanquoy et Andriessen (1999), l'argumentation est un mode de raisonnement qui vise à agir, non sur des représentations objectives, mais plutôt sur des opinions, des

croyances, des jugements et des préférences subjectives. Cela impose donc de choisir des arguments recevables par le destinataire, pouvant le persuader et/ou le convaincre, mais aussi et surtout de se représenter les éventuels contre-arguments que celui-ci pourrait opposer, pour pouvoir les réfuter. Il s'agit de la plus grande difficulté spécifique à la production de ce type de texte.

3.1. Difficulté spécifique à la production argumentative : représentation des contre-arguments et leur réfutation

Les chercheurs sont unanimes sur le fait que la principale difficulté liée à la production de textes argumentatifs réside dans la représentation, par le rédacteur, des arguments allant à l'encontre de son propre point de vue (Pouit & Golder, 2002). La représentation des contre-arguments du destinataire est pourtant une composante clé du processus argumentatif. Pour la plupart des psycholinguistes, un texte argumentatif élaboré est celui qui ne comporte pas seulement un point de vue sur un sujet controversé, supporté par un ou plusieurs arguments, mais qui prend aussi en considération la position opposée. Il s'agit de présenter des arguments censés réfuter les contre-arguments du destinataire et/ou d'apporter des restrictions à la position défendue (Adam, 1992). En effet, si la visée argumentative est de faire changer au destinataire son point de vue sur le sujet en question, le locuteur ne peut prétendre l'ignorer (Grize, 1990). Une fois la position adverse reconnue, il s'agit ensuite de la réfuter ou du moins de la rendre moins convaincante, en montrant que les arguments qui la sous-tendent sont invalides ou non recevables.

D'un point de vue développemental, les données de la littérature montrent un désaccord sur l'âge correspondant à la maîtrise de la production écrite d'une argumentation élaborée. Selon Golder (1992a, b) les enfants sont capables de produire des textes argumentatifs élaborés, comportant deux points de vue, vers l'âge de 13-14 ans, tandis que pour Pierault-le Bonniec et Valette (1987), cette compétence se met en place vers l'âge de 16-17 ans. Malgré ce désaccord, les résultats de ces recherches convergent en soulignant une forme de progression, allant de la production de textes argumentatifs « supportés » à la production de textes « contre argumentatifs » élaborés (Brassart, 1990 ; De Bernadi & Antolini, 1996 ; van Wijk, 1998). La première forme consiste à prendre position sur un sujet donné et à présenter un ou plusieurs arguments en faveur de cette position. La seconde consiste à présenter aussi la position adverse, tout en la réfutant. Il s'agit d'une habileté qui s'installe avec l'âge.

Toutefois, il semble que cette tendance à n'étayer que sa propre position a également été retrouvée parmi les adultes (Andriessen, Coirier, Roos, Passerault & Berterboul, 1996 ; Stein & Miller, 1993). Par ailleurs, plusieurs études récentes analysent la production de textes argumentatifs par des jeunes lycéens et des étudiants universitaires, censés faire preuve d'une maîtrise de la deuxième forme d'argumentation, à savoir l'argumentation (ou la contre argumentation) élaborée. Il ressort de ces études que même à l'âge de 18 ans et plus, la production argumentative élaborée n'est pas encore parfaitement maîtrisée (Felton & Herko, 2004 ; Ferretti, Lewis & Andrews-Weckerly, 2009 ; Nussbaum, 2008 ; Nussbaum & Schraw, 2007).

Selon Felton et Herko (2004), les apprenants adolescents maîtrisent parfaitement le genre discursif argumentatif à l'oral. Lorsqu'ils sont engagés dans une conversation verbale, en face-à-face, ils sont passionnés par l'argumentation de leur point de vue et sont capables de réfuter les arguments de leurs interlocuteurs. Cependant, en passant à l'écrit, ces mêmes apprenants ne peuvent produire des textes argumentatifs élaborés, ils ont des difficultés à reconnaître la position adverse, et lorsqu'ils y arrivent, ils ne peuvent la réfuter. L'interprétation donnée par les auteurs repose sur les deux stratégies de Bereiter et Scardamalia (1987), décrites plus haut.

En écrivant, les jeunes scripteurs ont en effet tendance à transposer leurs idées de l'oral à l'écrit. Écrire de cette manière implique que le rédacteur « raconte » ce qu'il sait sur le thème à débattre, tout en utilisant les règles et les conventions de la conversation orale. Les textes narratifs ou explicatifs résultant d'une telle stratégie peuvent être assez réussis, ressemblant à des productions orales dans un seul tour de conversation. Toutefois, cette stratégie de connaissances racontées ne peut répondre aux exigences de la production argumentative. Pour être complète, l'argumentation doit inclure des éléments qui, souvent, émergent seulement au cours de plusieurs tours de conversation entre les partenaires en désaccord.

Dans une conversation, les locuteurs peuvent attendre d'élaborer un argument en réponse à leurs opposants, car ils n'ont pas besoin de renforcer une revendication que l'adversaire est en train de concéder. Cette stratégie est efficace dans un dialogue, permettant une économie de temps et d'effort de la part du locuteur. En revanche, en situation de production écrite, les rédacteurs doivent prédire les objections potentielles des opposants et les traiter à l'avance. Ils doivent clarifier les limites de leur position, en présentant des réserves et des restrictions, et ils doivent défendre leurs revendications tout en reconnaissant les contre-arguments et en les réfutant.

Les rédacteurs sont en quelque sorte engagés dans un dialogue interne qui nourrit deux facettes d'un sujet donné. Pendant la rédaction, au lieu de « raconter » simplement leurs propres arguments, les rédacteurs doivent utiliser une stratégie pouvant les aider à transformer ce dialogue interne en un seul énoncé de position. C'est la stratégie des connaissances transformées (*transforming knowledge strategy*). Felton et Herko (2004) concluent que le contexte dialogique implique un processus d'argumentation interactif qui permet aux adolescents de produire une argumentation élaborée. C'est ce contexte qui fait défaut en situation de production écrite, et qui fait que ces adolescents deviennent incapables de construire une telle argumentation élaborée en écrivant. Le rôle des enseignants est de proposer des aides procédurales pouvant compenser l'absence de ce contexte dialogique interactif. Relativement aux processus rédactionnels, de telles aides se situeraient davantage au niveau des sous-processus de planification.

3.2. Aides à la mise en œuvre des sous-processus de planification

La littérature fournit des données issues de recherches expérimentales sur divers types d'aide à la planification et à la production de textes argumentatifs élaborés. La plupart de ces études ont pour objectif de favoriser la prise de conscience par les rédacteurs de la nécessité de prendre en compte la position adverse et de la réfuter. Les aides proposées s'inscrivent, pour la plupart, dans l'approche orientée vers les processus. Les auteurs partent de l'analyse des difficultés liées à chaque sous-processus de planification de ce type de texte, pour pouvoir y proposer des remédiations. Ces sous-processus correspondent aux opérations cognitives suivantes : (i) détermination des objectifs de la tâche rédactionnelle et récupération des idées depuis la mémoire à long terme, (ii) évaluation et sélection des idées récupérées, et (iii) organisation des idées sélectionnées.

3.2.1. Aide à la génération des idées : enrichissement de la base de connaissances

La familiarité du *topic* revêt une grande importance dans la production de tout type de texte. Si le rédacteur n'a pas assez de connaissances sur le sujet de la rédaction, son texte sera faible en contenu. Selon Fayol (1996), le sous-processus de génération des idées dépend essentiellement de la base de connaissances des rédacteurs : la récupération de l'information, nécessaire à la production écrite, dépend de la quantité des connaissances disponibles, ainsi que de leur organisation en mémoire à long terme.

Un exemple, donné par l'auteur, illustre cette idée. Supposons que l'on demande à deux individus donnés de produire, chacun, deux descriptions : l'une portant sur un domaine qu'ils

connaissent bien ; l'autre sur un domaine qu'ils connaissent moins bien. Si c'était leurs compétences à l'écrit et leur maîtrise du langage qui seules comptaient, ils devraient produire des textes de même qualité. Or, l'analyse des textes produits fait ressortir que ce qui détermine principalement la qualité des textes semble être moins la maîtrise du langage que la connaissance préalable du domaine évoqué.

Par conséquent, si l'enseignant vise à évaluer la capacité de ses apprenants à produire du texte écrit, précise l'auteur, il faudrait qu'il s'assure préalablement que ceux-ci maîtrisent bien le thème de la production demandée. Faute de quoi, l'évaluation porterait plutôt sur leur base de connaissances. Toutefois, il est toujours possible de demander aux apprenants d'écrire sur des domaines qu'ils connaissent moins bien, à condition de procéder préalablement à l'enrichissement de leur base de connaissances à travers une recherche documentaire réalisée par le rédacteur ou la lecture de textes ressources proposés par l'enseignant.

Dans le cas précis de l'argumentation, l'enrichissement de la base de connaissances du rédacteur revêt une importance particulière. Grâce à la lecture de textes ressources comportant le « pour » et le « contre », les rédacteurs peuvent en retour inclure plus d'arguments et de contre-arguments dans leurs propres textes. Ils peuvent également mieux se distancier de leur propre vision pour nuancer leurs propos, en apportant des réserves et des restrictions à leur position, et en réfutant les contre-arguments de la position opposée qu'ils auraient décelés dans ces textes.

Roussey, Barbier et Piolat (2001) ont réalisé une étude sur la production d'un texte argumentatif, par des enfants français de 11-12 ans, sur le thème du transport de produits pétroliers par voie maritime. Il s'agissait d'un texte dont l'introduction et la conclusion, l'une allant à l'encontre de l'autre, étaient imposées aux rédacteurs (tâche alpha-oméga). Le but était d'obliger les enfants à traiter les deux positions opposées. La recherche a testé, entre autres, l'hypothèse d'un effet de l'enrichissement de la base de connaissances des enfants *via* une banque de données hypermédia, aménagée spécialement pour cette expérimentation, sur l'intégration, par ceux-ci, des deux positions adverses dans leur texte, avec étayage de chacune d'elles. Globalement, les résultats ont mis en évidence que « l'utilisation de la base de données hypertextuelle permet à la grande majorité des élèves de prendre en compte les deux points de vue opposés en étayant, même a minima, celui présenté en introduction. » (Roussey, Barbier & Piolat, 2001, p. 161).

Dans une recherche précédente (Bounouara, 2010), nous avons étudié l'effet de la lecture de textes ressources sur la production de textes argumentatifs en français langue étrangère par des lycéens algériens. Les deux groupes (expérimental *vs* contrôle) ont produit un premier jet d'un texte argumentatif sur le thème de l'utilisation du téléphone portable en classe. Le groupe expérimental a ensuite reçu trois courts textes ressources, que nous avons composés tout en veillant à ce que chaque texte comporte des arguments pour et d'autres contre. Les participants des deux groupes devaient ensuite améliorer leur premier jet en en produisant une deuxième version. Les participants du groupe expérimental ont utilisé les notes qu'ils avaient prises en lisant les textes ressources, tandis que les participants du groupe témoin ont dû réécrire leur texte sans lecture de ces textes. Les résultats de l'analyse des propositions sémantiques ajoutées (composant les arguments et les contre-arguments) lors de la production du deuxième jet ont mis en évidence l'effet de la lecture des textes ressources sur le nombre de ces ajouts, mais aussi, et surtout, sur leur niveau de pertinence.

Dans une autre recherche, qui concerne cette fois-ci des étudiants universitaires américains, Nussbaum et Kardash (2005) ont étudié l'effet de la lecture d'un texte argumentatif, à propos de la violence à la télévision, sur la contre-argumentation et la qualité des textes produits par ces étudiants en anglais (L1). Le texte présentait des arguments et des contre-arguments liés à ce sujet, mais sans pour autant comporter des réfutations ou des concessions. Un questionnaire initial a permis aux auteurs d'identifier les croyances préalables des participants sur le thème du débat. Les résultats ont révélé que les participants qui ont bénéficié de la lecture du texte source ont produit des textes de meilleure qualité, comportant plus de contre-arguments et de réfutations. Cependant, le texte a été bénéfique seulement pour les étudiants ayant des attitudes antérieures moins extrêmes.

Dans cette recherche, les auteurs ont également étudié l'interaction du facteur Texte (texte *vs* pas de texte) avec le facteur But (persuasion *vs* non persuasion). Dans la condition « non persuasion », les auteurs ont demandé aux participants d'exprimer leur point de vue, tandis que dans la condition « persuasion », la consigne était d'écrire une lettre pour convaincre et persuader un destinataire précis. Les résultats ont indiqué que le fait de demander aux étudiants d'écrire pour persuader a un effet négatif : il a entraîné une diminution de la qualité dans la condition « pas de texte », il a annulé l'effet du texte sur la génération des contre-arguments et il a diminué le nombre de raisons appuyant les contre-arguments. En revanche, dans la condition « non persuasion », la lecture du texte source a entraîné une amélioration de la prise en compte des contre-arguments.

La détermination des objectifs de la tâche rédactionnelle, à travers les consignes, constitue récemment un facteur d'étude important dans plusieurs recherches anglo-saxonnes sur la production argumentative. Lors de la formulation de la consigne rédactionnelle, les auteurs demandent aux participants soit d'exprimer leur point de vue, soit de s'adresser à un destinataire pour le persuader, en présentant et en réfutant ses contre-arguments. Le but est d'amener les rédacteurs à considérer le destinataire et à produire plus de contre-arguments réfutés. La détermination des objectifs est l'une des composantes du processus de planification. C'est une opération cognitive qui peut précéder celle de la récupération des idées depuis la mémoire à long terme, comme elle peut également, et surtout, épauler les opérations d'évaluation et de sélection des idées récupérées.

3.2.2. Aide à l'évaluation et à la sélection des idées : détermination des objectifs

Plusieurs arguments récupérés peuvent être rejetés par le rédacteur et ne pas apparaître dans le texte, et ce, *via* les processus d'évaluation et de sélection. Selon Coirier, Chanquoy et Andriessen (1999), ces deux processus sont en fait indissociables du processus de récupération, l'un pouvant contrôler ou contraindre l'autre, en fonction des stratégies individuelles et des contraintes pragmatiques. Bien que ces deux processus soient une composante essentielle du processus rédactionnel de tout type de texte, leur rôle est capital dans la production argumentative. Ils impliquent essentiellement l'utilisation de critères appropriés et valables, par rapport à la situation communicative, pour l'évaluation et la sélection des arguments pertinents.

Il n'est pas simple, rétorquent les auteurs, d'élaborer une définition unique pour des concepts tels que justesse, utilité et pertinence. Un argument peut être pertinent pour un thème particulier, mais pas dans tous les contextes, or l'argumentation est essentiellement liée au contexte de sa production. Des aspects spécifiques à l'argumentation entrent en jeu, tels que l'orientation des arguments, leur importance dans le processus de raisonnement, leur acceptabilité générale et notamment leur recevabilité par le destinataire.

La prise en compte du destinataire est à juste titre considérée comme une contrainte de poids dans les processus d'évaluation et de sélection des arguments récupérés. Le rédacteur est tenu d'effectuer un choix stratégique des arguments plus facilement acceptables ou du moins considérés comme pertinents par le destinataire. Les objectifs définis pour la tâche rédactionnelle entrent ici en jeu. Par exemple, selon que le but est de gagner l'adhésion du destinataire ou de parvenir à un compromis, les idées seront évaluées et sélectionnées

autrement (Golder, 1992a). L'objectif de « gagner » peut en effet amener le rédacteur à ne retenir que les idées qui soutiennent sa position.

Les sous-processus d'évaluation et de sélection des idées récupérées depuis la mémoire à long terme s'appuient ainsi essentiellement sur les objectifs de la tâche rédactionnelle, fixés par le rédacteur après lecture de la consigne rédactionnelle. Deux recherches expérimentales ont mis en évidence les effets de consignes rédactionnelles explicitant les sous-objectifs de la tâche sur la qualité de textes argumentatifs produits par des rédacteurs relativement novices (Ferretti, Marcarthur & Dowdy, 2000 ; Nussbaum & Kardash, 2005).

Ferretti, Marcarthur et Dowdy (2000) ont comparé les effets du but « général » de persuader et du but « élaboré » déterminant les sous-objectifs spécifiques, sur la production de textes argumentatifs en anglais L1 par des élèves de 4^e et de 6^e, ayant des troubles d'apprentissage vs n'ayant pas ces troubles. Dans la condition « but élaboré », les élèves devaient justifier leur point de vue avec des arguments, et devaient aussi critiquer et réfuter les arguments du point de vue alternatif. Ces élèves, qu'ils soient de 4^e ou de 6^e, ont produit plus de propositions alternatives, d'arguments alternatifs et de réfutations, que ceux de la condition « but général ». De plus, les élèves de 6^e dans la condition « but élaboré » ont produit des textes plus persuasifs, comportant un grand nombre d'éléments argumentatifs comparativement aux élèves de 6^e dans l'autre condition et aux élèves de 4^e dans les deux conditions. En outre, les résultats ne montrent pas de différence significative entre les élèves de 4^e dans les deux conditions. Que l'objectif précisé dans la consigne rédactionnelle soit général ou élaboré, cela n'affecte pas les productions argumentatives des plus jeunes élèves.

Suite à cette première recherche, Nussbaum et Kardash (2005) ont conduit deux expérimentations s'inscrivant dans cette même lignée. La première recherche ayant été présentée dans la section précédente, car en lien avec la lecture de textes ressources, nous nous contentons de décrire ci-dessous la deuxième étude. Celle-ci a porté sur la production de textes argumentatifs en anglais L1, par des étudiants universitaires dans trois conditions. Dans la condition « contre-argument/réfutation », les étudiants devaient fournir les raisons appuyant leur point de vue et les raisons qui font que d'autres gens pourraient être en désaccord avec eux, et procéder ensuite à leur réfutation. Dans la condition « raison », les participants étaient appelés à fournir les raisons qui soutiennent leur point de vue. Dans la condition « contrôle », les étudiants devaient écrire des textes pour exprimer leur opinion sur un sujet controversé.

Les résultats ont indiqué que les étudiants ont produit plus de contre-arguments et de réfutations dans la condition « contre-argument/réfutation » que dans la condition « raison », et que les étudiants de la condition « raison » ont produit plus de raisons soutenant leur position que dans la condition « contrôle ». De plus, les résultats ont révélé que les étudiants ayant des croyances préalables extrêmes à propos du sujet controversé ont généré peu de points de vue alternatifs sur ce sujet, comparativement aux étudiants ayant des croyances préalables moins extrêmes.

Selon les auteurs, ce dernier résultat amène à prendre avec précaution la détermination des objectifs impliquant l'intégration de contre-arguments et leur réfutation. Il semble en effet que l'une des raisons pour lesquelles les étudiants tiennent à renforcer leur position sans tenir compte de la position adverse soit liée à leurs croyances. Ces étudiants ne pourraient pas comprendre ou croire que le fait de prendre en compte les contre-arguments de leurs adversaires et de les réfuter peut améliorer la qualité persuasive de leurs textes. Les auteurs proposent ainsi de concevoir un enseignement pouvant corriger les représentations des étudiants sur la fonction des arguments et l'utilité de la prise en considération des contre-arguments. De plus, il ne suffirait pas que la consigne rédactionnelle demande aux étudiants de présenter les contre-arguments et de les réfuter. Il faudrait leur proposer d'autres outils capables de les engager explicitement dans la production et la réfutation de ces contre-arguments. L'utilisation de diagrammes d'intégration d'arguments et de contre-arguments en est un exemple.

3.2.3. Aide à l'organisation des idées : utilisation de diagrammes

Après sélection des idées récupérées, le rédacteur est appelé à les organiser en les reliant l'une à l'autre selon une structure hiérarchique cohérente constituant sa macrostructure. Selon van Dijk & Kintsch (1983), deux principes peuvent guider ce processus d'organisation. Le premier consiste à exploiter les contraintes liées aux idées, comme par exemple les relations logiques entre elles ou leur succession selon un ordre chronologique. Cela correspond à la stratégie des connaissances racontées, de Bereiter et Scardamalia (1987), décrite plus haut. Le second principe, renvoyant à la stratégie des connaissances transformées, consiste à utiliser des stratégies rhétoriques pour imposer aux idées sélectionnées une structure précise. Un exemple dans le cas de l'argumentation est l'organisation basée sur l'orientation argumentative : regrouper les arguments d'un côté et les contre-arguments de l'autre ou opposer chaque argument à son contre-argument.

Le rôle fondamental du processus d'organisation apparaît clairement dans le cas de l'argumentation par opposition aux autres types de texte, tels que le récit. Lors de la production de textes narratifs, l'organisation des connaissances récupérées s'appuie sur leur ordre chronologique et est épaulée par l'activation en mémoire du schéma prototypique narratif ; ce qui conduit à la production d'un texte cohérent et compréhensible par le destinataire. À l'inverse, le texte argumentatif requiert l'organisation des idées sélectionnées selon un ordre non prédéfini et sans possibilité systématique de s'appuyer sur un schéma mental prototypique.

Il existe certes des modèles dits d'argumentation, tels que celui de Toulmin (1958), mais il s'agit plus d'un moyen permettant d'aider les enseignants dans l'évaluation des textes argumentatifs produits par les apprenants, que d'un schéma prototypique destiné à faciliter la production écrite argumentative. En effet, le modèle de Toulmin précise les composantes d'un raisonnement argumentatif : conclusion (prise de position), preuve, garantie (inférence), fondement (appuyant la garantie), restrictions (ou contre-arguments). Cependant, selon Coirier, Chanquoy et Andriessen (1999), de telles composantes ne sont pas systématiquement utilisées par les adultes dans leur argumentation. De plus, elles sont ambiguës et difficilement identifiables. Selon Fulkerson (1996), l'enseignement de ce modèle aux apprenants ne suffit pas à entraîner une amélioration de la qualité de leurs textes.

Quant aux rédacteurs experts, lorsqu'ils produisent leurs textes, un schéma mental argumentatif les guide. Le schéma « position-arguments » semble se développer en premier, suivi, pour certains rédacteurs, par le schéma « argument-contre-argument-réfutation » ou le schéma « pour-contre » (Nussbaum & Schraw, 2007). Selon Piolat, Roussey et Gombert (1999), ces deux derniers schémas sont complexes et ne se développent que pendant l'âge de l'adolescence. Cependant, Nussbaum et Schraw (2007) confirment que la plupart des adolescents, et même les étudiants universitaires, n'utilisent pas forcément ces schémas sans que la consigne rédactionnelle l'exige explicitement.

C'est pourquoi, les chercheurs se sont orientés vers l'utilisation d'outils visuels tels que les organisateurs graphiques. Selon Nussbaum et Schraw (2007), un organisateur graphique, visualisant une structure argumentative impliquant les deux positions opposées, peut aider les apprenants à activer, à renforcer et à affiner leurs schémas mentaux existants, ou à en développer de nouveaux. Il s'agit, selon les auteurs, d'un outil qui favorise l'allègement de la mémoire de travail du rédacteur, lui permettant ainsi de coordonner et d'intégrer des arguments et des contre-arguments dans son texte.

La notion d'intégration d'arguments et de contre-arguments dans un texte argumentatif a été proposée par Nussbaum et Schraw (2007) pour rendre compte d'un processus argumentatif plus efficace qui implique, non seulement la prise en compte des contre-arguments et leur réfutation, mais aussi l'évaluation, le pesage et la combinaison d'arguments et de contre-arguments pour soutenir une prise de position finale. Trois stratégies d'intégration sont possibles. Premièrement, la stratégie de pesage (*weighing strategy*) consiste à examiner les deux positions opposées pour dire ensuite laquelle comporte les arguments les plus forts (par exemple : est-ce que les avantages l'emportent sur les inconvénients ?). Deuxièmement, la stratégie de synthèse (*synthesis strategy*) consiste à trouver une position finale entre les deux partis adversaires (par exemple, trouver une solution créative si bien que les bénéfices sont réalisés, tandis que les préjudices sont minimisés). Troisièmement, la stratégie de réfutation (*refutation strategy*) consiste à montrer qu'un ou plusieurs arguments d'un parti particulier sont faux, non pertinents ou insuffisamment soutenus.

Selon Nussbaum (2008), la production persuasive, souvent enseignée aux apprenants, les engage à exprimer leur point de vue et à le soutenir par un ou plusieurs arguments. Elle est à l'origine de la fameuse structure du texte à cinq paragraphes. L'inconvénient est qu'elle ne favorise pas la prise en compte des contre-arguments. D'où la nouvelle tendance à enseigner aux apprenants un genre différent de production argumentative, appelé par l'auteur : la production « réflexive ». C'est ce type de production qui favorise l'intégration d'arguments et de contre-arguments. La production réflexive consiste à explorer et à intégrer divers aspects d'un sujet dans le but de parvenir à une conclusion raisonnée. Contrairement à la production persuasive, où le rédacteur commence par une conclusion et la défend ensuite, dans la production réflexive, la conclusion vient à la fin. La production réflexive permet une exploration profonde d'une question ou d'un problème et fournit aux étudiants l'opportunité de pratiquer une grande variété d'opérations de réflexion critique.

Pour favoriser la production réflexive, Nussbaum (2008) a conçu un nouvel outil de planification : les diagrammes V d'argumentation (*Argumentation Vee Diagrams (AVDs)*), basés sur le concept théorique de l'intégration d'arguments et de contre-arguments (voir figure 6). Comme son nom l'indique, ce diagramme a la forme d'un grand « V », destiné à faciliter la planification du texte, en énumérant les arguments, d'un côté, et les contre-arguments, de l'autre. La section de l'intégration est placée en-dessous du V, de sorte que les étudiants ne soient pas tentés de la mettre au début. De plus, elle comprend deux questions critiques destinées à favoriser l'utilisation de stratégies d'intégration : (i) « Quel parti est le

plus fort, et pourquoi ? » (*Which side is stronger, and why ?*), (ii) « Y a-t-il un compromis ou une solution créative ? » (*Is there a compromise or creative solution ?*). Par ailleurs, il est possible d'utiliser des stratégies de réfutation en dessinant une flèche entre l'argument et le contre-argument qui le réfute.

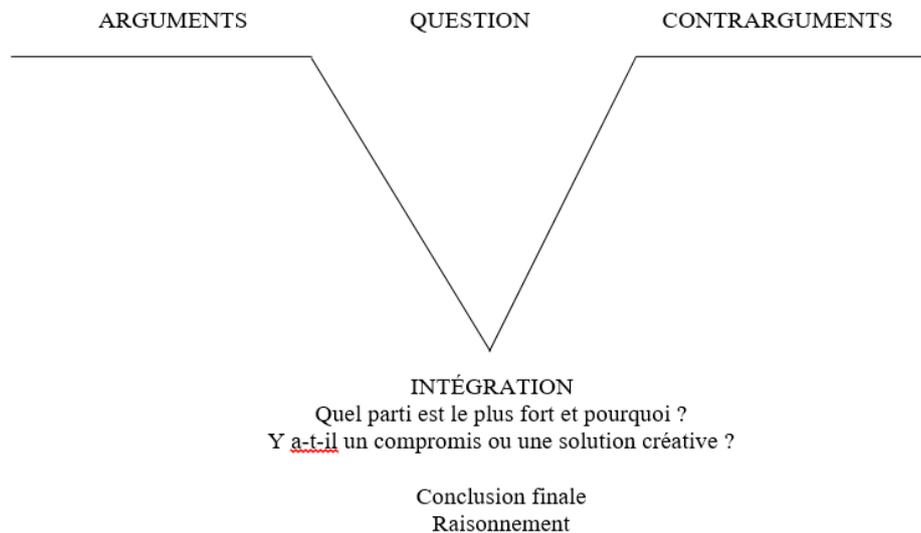


Figure 6 : Diagramme V d'argumentation (Nussbaum, 2008)

Dans une recherche conçue pour tester l'efficacité de ce diagramme, Nussbaum (2008) a réparti aléatoirement 45 étudiants universitaires américains en deux groupes. Chaque groupe a rédigé quatre textes argumentatifs en anglais L1 sur une période de 4 semaines. Chaque semaine, les participants étaient appelés à produire un texte argumentatif en deux phases. La planification du texte devait s'effectuer en 8 minutes, sans utilisation du diagramme pour le groupe contrôle *vs* avec utilisation du diagramme pour le groupe expérimental. La production proprement dite du texte avait ensuite lieu pendant 30 minutes. De plus, le groupe expérimental a bénéficié, avant la production des textes 2 et 3, d'une session d'entraînement à l'utilisation du diagramme, impliquant un enseignement des critères de pesage des arguments. Cependant, pour la production du dernier texte (4), le groupe expérimental n'a pas utilisé le diagramme. Le but était d'étudier l'intériorisation et le transfert des stratégies d'intégration au fil des quatre sessions.

Les résultats ont indiqué que l'utilisation du diagramme et l'enseignement des stratégies d'intégration d'arguments et de contre-arguments ont eu un effet sur l'utilisation des stratégies d'intégration. Cependant, les textes produits par le groupe expérimental témoignaient plus d'une stratégie de pseudo-intégration que d'une vraie stratégie

d'intégration. En effet, les étudiants choisissaient un parti (pour ou contre) et l'appuyaient par les arguments les plus forts pour eux ; les contre-arguments sont ainsi ignorés. L'effet du diagramme et de l'enseignement a disparu lorsque les étudiants ont produit leur dernier texte sans utiliser le diagramme. L'auteur propose d'étudier la possibilité d'un transfert avec un enseignement de plus longue durée (un semestre, par exemple).

En discutant ses résultats, Nussbaum (2008) précise que le cadre théorique qui a servi de base à son étude était la théorie néo-piagétienne, qui postule que le développement du raisonnement consiste à coordonner et à intégrer des éléments disparates dans la mémoire de travail. Toutefois, parler de la mémoire de travail dans le domaine de la production écrite renvoie systématiquement à la notion de surcharge cognitive, présentée plus haut. Cette surcharge étant plus importante dans le cas de la production écrite en L2, vu l'aspect bilingue des processus de haut niveau (Wang & Wen, 2002) et la nécessité de passer par de multiples tentatives de formulation en L2, parfois précédées par des formulations provisoires en L1 (Zimmermann, 2000), il semble alors que l'allègement de cette surcharge cognitive *via* l'utilisation de la L1 en phase de planification peut entraîner une amélioration de la qualité argumentative du texte en L2. D'où l'un des objectifs de la présente étude qui vise à étudier l'effet de l'utilisation de la L1 lors de la planification de textes argumentatifs en FLE, à l'aide du diagramme de Nussbaum, sur la qualité des plans et des textes produits par des étudiants algériens.

Chapitre 3 : Méthode

Ce chapitre décrit la méthode de conception du protocole expérimental. Pour commencer, nous précisons d'abord le plan expérimental et les facteurs étudiés. Certaines informations préliminaires sur les participants sont présentées dans ce chapitre avant que ne soient présentées, dans le chapitre suivant, leurs caractéristiques précises, issues des réponses au questionnaire pré expérimental. Nous présentons ensuite le matériel expérimental utilisé dans le cadre de cette étude : *topic*, diagramme, vidéo et questionnaires pré et post expérimentaux. Puis, nous présentons la procédure expérimentale et les consignes des différentes tâches. À la fin de ce chapitre, nous présentons les variables dépendantes et leurs indicateurs, la grille et la procédure d'analyse ainsi que les tests statistiques utilisés.

1. Protocole expérimental : vue générale

L'expérimentation est basée sur un plan factoriel inter-sujets 2x2. Les deux facteurs sont : Langue de la vidéo, à deux modalités : français *vs* arabe, et Langue de planification, à deux modalités : français *vs* arabe. Les variables dépendantes sont la qualité du plan et celle du texte. La production d'un premier plan en français est suivie du visionnement de la vidéo : soit en français, soit en arabe. Il est ensuite question de retravailler le premier plan pour en produire un second : en français *vs* en arabe, et de produire enfin le texte final en français.

2. Participants

Les participants à cette expérimentation sont des étudiants universitaires inscrits régulièrement, pendant l'année universitaire 2012-2013, au département de français, faisant partie de la faculté des lettres et langues de l'université de Batna. Il s'agit d'étudiants de 2^e et de 3^e année poursuivant un cursus de LMD en didactique du français ou en sciences du langage. Ils étaient pour la plupart de sexe féminin et leur âge s'étendait de 19 à 33 ans (22 ans en moyenne).

La participation à l'expérimentation était totalement volontaire et, suivant le code de la pratique de la recherche, une autorisation préalable a été obtenue du staff du département ainsi que des étudiants eux-mêmes. Un appel (verbal) à participation individuelle à cette expérimentation a en effet été diffusé sous notre demande par quelques enseignants du département auprès de leurs étudiants. Les étudiants qui ont accepté de participer à cette recherche devaient inscrire leurs coordonnées (nom et numéro de téléphone) pour être contactés ultérieurement par l'expérimentatrice (nous-même).

Avant le jour prévu pour la passation, 22 étudiants, parmi les 72 ayant répondu favorablement à l'appel à participation, ont abandonné pour diverses raisons (personnelles pour la plupart). De plus, deux autres participants ont abandonné le jour même de la passation, l'une pour des soucis de santé et l'autre, ayant un penchant plutôt littéraire, pour le peu d'intérêt éprouvé pour le *topic* et pour l'expérimentation. Ainsi, le nombre de participants ayant effectivement participé et mené l'expérimentation jusqu'au bout était de 48 étudiants. Ils ont été répartis en quatre groupes expérimentaux (G1, G2, G3 et G4). Plusieurs informations concernant leur origine, leur profil linguistique, leur niveau de maîtrise du français, leurs sources d'information et leur profil rédactionnel ont été collectées par le biais du questionnaire pré expérimental et seront présentées dans le chapitre suivant.

3. Matériel expérimental

Cette section présente le matériel expérimental utilisé dans cette recherche. Nous présentons d'abord le questionnaire pré expérimental ayant servi à collecter les informations requises sur les participants. Nous précisons ensuite le type de texte et le *topic* choisis et justifions leur choix, puis nous présentons le diagramme, proposé comme aide à la planification, et la vidéo contenant le reportage censé alimenter la base de connaissances des participants sur le *topic*. Nous présentons enfin le questionnaire post expérimental, de satisfaction.

3.1. Questionnaire pré expérimental

Afin de recueillir des informations précises et détaillées sur les caractéristiques des participants, nous avons conçu un questionnaire pré expérimental, composé de cinq parties comprenant, chacune, plusieurs items (trois à sept) sous forme de questions fermées à choix unique (voir Annexe 1). Seule la première partie exigeait des participants de compléter les informations demandées : le nom, le prénom, la date et le lieu de naissance ainsi que le lieu de résidence. Le nom et le prénom étaient exigés pour pouvoir rassembler les différentes copies qui seront produites par le même participant (les deux questionnaires pré et post expérimentaux, les deux plans, la prise de notes et le texte) et aussi pour pouvoir recontacter les participants en cas de besoin (écriture illisible ou erreur²). En revanche, nous ne citerons en aucun cas ces noms dans cette thèse ou dans les publications qui en seront issues (principe

² En réponse à la question sur la date de naissance, certains ont plutôt mis la date de passation de l'expérimentation.

d'anonymat). C'est ce que nous avons dû rappeler aux participants ayant manifesté une certaine inquiétude de devoir mettre leurs noms sur les différents supports de cette recherche.

Dans la 2^e partie de ce questionnaire, les participants étaient appelés à évaluer leur propre niveau en français, en matière de maîtrise des règles de la langue, d'expression écrite et d'expression orale. Une échelle de Likert de 4 niveaux correspondant aux réponses suivantes a été proposée : faible, moyen, bon, très bon. Le participant devait souligner la réponse convenable.

La troisième partie du questionnaire interrogeait les participants sur leur profil linguistique. Ils devaient préciser s'ils étaient d'origine berbère ou non, s'ils parlaient le chaoui et s'ils parlaient le français en dehors de la fac. Pour ces deux derniers items, ils devaient souligner la réponse adéquate parmi les quatre proposées : jamais, rarement, parfois, souvent.

La quatrième partie était destinée à recueillir des informations sur les sources d'information des participants et comprenait les quatre items suivants : Lisez-vous des journaux en arabe ? Lisez-vous des journaux en français ? Regardez-vous des chaînes télévisées en arabe ? Regardez-vous des chaînes télévisées en français ? Pour chaque question, il fallait choisir une des réponses suivantes (déjà proposées pour les items précédents) : jamais, rarement, parfois, souvent.

Ces mêmes réponses ont fait l'objet de l'échelle proposée pour répondre aux sept items de la cinquième et dernière partie de ce questionnaire. Celle-ci interrogeait les participants sur leur profil rédactionnel. Lorsqu'ils écrivent un texte en français, écrivent-ils directement, sans planification préalable ? Cherchent-ils des idées dans leur tête en arabe pour les traduire au fur et à mesure en français ? Font-ils mentalement un plan de leur texte en français avant de se mettre à la rédaction ? Font-ils un plan mental en arabe avant de rédiger le texte en français ? Produisent-ils un plan écrit en français, sous forme d'idées principales ou mots-clés, avant d'écrire le texte ? Produisent-ils un plan écrit en arabe avant de rédiger le texte en français ? Écrivent-ils au brouillon un premier jet en arabe pour le traduire ensuite en français ?

Les réponses aux items composant les cinq parties de ce questionnaire pré expérimental seront présentées dans le chapitre réservé à la présentation des résultats. En effet, ces réponses ont fait l'objet d'une analyse statistique descriptive, pour la plupart, mais aussi inférentielle pour certaines d'entre elles.

3.2. Type de texte et *topic*

L'expérimentation porte sur un sujet de débat peu familier dans le contexte algérien. Il s'agit du débat sur l'introduction des réseaux sociaux à l'école pour en faire un outil pédagogique. Le choix de ce sujet s'est fait en tenant compte des objectifs de cette recherche. Si l'on veut tester l'effet de la langue de l'enrichissement de la base de connaissances des scripteurs sur le sujet de la rédaction, il faut qu'ils aient un manque de connaissances sur ce sujet. Cela nous permet de manipuler expérimentalement la langue d'encodage des nouvelles informations dans la mémoire des participants. Un item du questionnaire post expérimental était destiné à recueillir des informations pouvant confirmer le peu de familiarité de ce sujet pour les participants. Effectivement, 94% de l'ensemble des participants ont rapporté ne pas avoir beaucoup d'informations sur ce sujet de débat (voir résultats du questionnaire post expérimental).

Lors de la conception de la consigne de rédaction, nous avons veillé à formuler une situation-problème nécessitant de la part des participants une réaction *via* la rédaction d'un texte de type précis. Il s'agit d'un texte argumentatif à plan dialectique, nécessitant la présentation d'arguments et de contre-arguments, leur discussion et leur confrontation avec prise de position argumentée. La consigne comporte en effet trois parties distinctes : une introduction pour amener le sujet, une situation-problème et des consignes précisant le plan de rédaction.

L'introduction donne des informations sur le débat suscité par l'introduction des réseaux sociaux à l'école, dans les pays développés :

Les réseaux sociaux (notamment Facebook) sont aujourd'hui omniprésents dans la vie des individus, quel que soit leur âge. Dans plusieurs pays du monde, des voix réclament leur introduction à l'école pour en faire un outil pédagogique. Cependant, nombreux sont ceux qui en soulignent les multiples dangers.

La situation-problème anticipe sur l'arrivée de ce débat en Algérie et invite les participants à exprimer leur avis sur cette polémique, à laquelle l'Algérie sera sans doute confrontée, vu la démocratisation de l'internet et l'explosion de l'utilisation de ces réseaux partout en Algérie :

Ce sujet suscite un vif débat dans les milieux éducatifs (enseignants et parents) et politiques à l'étranger. L'Algérie sera sans doute bientôt concernée et ne pourra pas éviter ce débat. Devra-t-on introduire les réseaux sociaux dans nos écoles et encourager les élèves à les utiliser en classe ? Qu'en pensez-vous ?

Enfin, les consignes demandent aux participants de commencer d'abord par réfléchir aux arguments des partisans et des opposants, de les présenter ensuite tout en les discutant et de donner enfin leur propre point de vue :

Réfléchissez aux différents arguments qui peuvent être avancés par ceux qui sont pour et ceux qui sont contre. Présentez ces différents arguments tout en les discutant et dites ensuite quel est votre propre point de vue.

3.3. Diagramme

Avant la rédaction proprement dite du texte, les participants étaient appelés d'abord à passer par une phase de planification du contenu de leur futur texte. Ils ont pour cela bénéficié de l'utilisation du diagramme V d'intégration des arguments et contre-arguments (Nussbaum, 2008) comme aide procédurale à la planification. Il s'agit d'un diagramme sous forme d'un grand V disposé au milieu d'une page et comportant des sous-titres à chaque extrémité, destinés à guider le participant dans son utilisation (voir Annexe 2).

En haut à gauche, le sous-titre « Arguments (des partisans) » invite les participants à mettre en dessous (à gauche du V) les arguments en faveur de l'introduction des réseaux sociaux à l'école. En haut au centre, est imprimée la « QUESTION » posée dans ce débat, à savoir : « Devra-t-on introduire les réseaux sociaux dans nos écoles et encourager les élèves à les utiliser en classe ? ». La question occupe ainsi l'intérieur du V. En haut à droite, le sous-titre « Contre-arguments (des opposants) », invite les participants à rédiger en dessous (à droite du V), les contre-arguments censés réfuter les arguments des partisans. Enfin, au pied du « V », le sous-titre « Intégration (votre avis) » invite les participants à exprimer leur propre point de vue dans un encadré disposé en bas du V. Cet encadré est précédé des questions suivantes :

Quel est, selon vous, le parti le plus fort ? Celui des pour (arguments) ou celui des contre (contre-arguments) ? Pourquoi ?

Y a-t-il, à votre avis, une possibilité de compromis (accord entre les deux partis) ou une solution au problème posé ?

Ce diagramme est utilisé pour la production de deux plans : l'un (plan 1) à produire avant le visionnement de la vidéo, en français pour tous les participants ; l'autre (plan 2) à produire après, en français ou en arabe selon la condition expérimentale. Notons que le même diagramme sous-titré en français est utilisé pour la planification en arabe.

3.4. Vidéo

La vidéo utilisée pour enrichir la base de connaissances des participants sur le sujet à débattre dans leur texte comporte un reportage présenté par la chaîne télévisée Euronews, le 11 avril 2011. Le reportage est réalisé initialement en anglais, mais il est aussi disponible dans plusieurs langues grâce au doublage partiel, qui permet d'entendre la voix d'origine des

différentes personnes prenant la parole dans le reportage en anglais. En effet, la voix des doubleurs ne masque pas totalement celle de ces personnes et les sous-titres présentant les lieux et les personnages restent affichés en anglais. Les versions française et arabe de ce reportage sont disponibles en ligne sur le site de la chaîne (voir transcription intégrale, effectuée par nous-même, des deux versions placées en annexes 3 et 4, respectivement). Dans la version arabe, le doublage est effectué en arabe classique, mais avec un accent de l'arabe du Golfe.

D'une durée de 8 minutes, ce reportage présente le débat sur l'introduction des réseaux sociaux dans les écoles des pays développés, avec l'intervention de différents protagonistes. Le contenu du reportage est organisé en 3 parties. Après une brève introduction, faite en studio par la présentatrice, on nous emmène dans une école élémentaire canadienne utilisant les réseaux sociaux dans les classes. Divers témoignages positifs sont alors présentés par des enseignants et des élèves pour énumérer les avantages de cette utilisation. Voici des exemples d'arguments évoqués :

- Rencontrer les élèves et les professeurs d'autres pays rend l'apprentissage beaucoup plus riche et plus personnel et vous en saurez toujours plus qu'avec n'importe quel livre. (Curtis Wagner, enseignant, école de St Angela)
- Les élèves montrent plus d'intérêt, sont plus excités quand on a un copain à l'autre bout du monde et qu'on peut se parler comme si on habitait à côté. (David, étudiant)
- Les élèves créent aussi des vidéos sur les sujets abordés en classe comme le racisme et ils les partagent avec le monde grâce à internet. (Présentatrice)
- C'est excitant d'utiliser la technologie pour envoyer des messages importants au monde. (Marissa, étudiante)

Après un retour en studio pour mettre en évidence l'existence d'une controverse sur ce sujet, le reportage présente une courte interview avec un développeur d'outils pédagogiques informatiques qui évoque certains dangers liés à l'introduction des réseaux sociaux à l'école et recommande plus de prudence pour les éviter.

La dernière partie du reportage nous emmène à une autre école, allemande cette fois-ci, qui utilise également les réseaux sociaux. Les témoignages présentés par une élève, trois enseignants et une assistante d'éducation mettent l'accent sur les multiples inconvénients et dangers de cette utilisation. En voici quelques exemples :

- Il y a vingt ans la Stasi espionnait les gens et maintenant on peut voir que les enfants le font librement qu'ils s'exposent. Finalement la Stasi et Facebook c'est pareil. (Une étudiante, dont on n'a pas précisé le nom dans le reportage)
- Ce serait un peu naïf de croire que le gouvernement et les entreprises ne s'intéressent pas à ce que nous écrivons sur ces réseaux. (Christian Schmitz, enseignant d'anglais)
- Facebook c'est comme déchirer une page de votre journal intime et l'exposer sur la place publique de manière à ce que tout le monde la voie. Quand les enfants sont sur

Facebook, ils pensent que c'est un espace d'intimité, mais en réalité tout est divulgué. (Andrea Vogelgesang, assistante d'éducation)

- Ce qui m'intéresse c'est le temps que les gens passent connectés sur internet et en tant qu'enseignant je trouve qu'internet n'encourage pas spécialement une communication en profondeur, les réseaux sociaux ne l'encouragent pas cette profondeur qui est si importante pour les jeunes à cet âge-là. (Peter Lutzker, enseignant d'anglais)

Après ces témoignages, un dernier retour au studio annonce la fin du reportage.

3.5. Questionnaire post expérimental

À la fin de l'expérimentation, chaque participant devait répondre à un questionnaire de satisfaction, composé de 12 questions fermées à choix unique et suivies, pour les cinq dernières, par une question ouverte où l'on devait justifier la réponse choisie (voir Annexe 5). Les réponses proposées pour chaque item constituaient une échelle de Likert de 4 niveaux dont le contenu variait selon la question.

Les quatre premiers items de ce questionnaire interrogeaient les participants sur leur degré de satisfaction quant au temps alloué aux quatre tâches expérimentales que sont : la production du premier plan, la production du second plan, la production du texte et le visionnement de la vidéo. La réponse pouvait être : largement suffisant, suffisant, insuffisant, très insuffisant.

Le cinquième item visait à recueillir des informations sur la familiarité du *topic*. Le but était de nous assurer qu'il s'agissait d'un *topic* peu ou non connu par les participants, et ce, pour tester l'effet de l'enrichissement de leur base de connaissances sur ce sujet par la vidéo proposée. Les participants devaient préciser si, avant de participer à cette recherche, ils n'avaient aucune connaissance de ce *topic*, s'ils avaient peu de connaissances, s'ils avaient des connaissances ou s'ils avaient beaucoup de connaissances sur ce sujet.

En réponse au sixième item de ce questionnaire de satisfaction, les participants devaient préciser s'ils ont trouvé ce *topic* : pas du tout intéressant, peu intéressant, intéressant ou très intéressant. Le but était de nous assurer de l'absence d'un éventuel effet, sur les résultats de cette étude, de la démotivation due au manque d'intérêt pour le *topic*.

Les trois items suivants (7, 8 et 10) interrogeaient les participants sur leur perception de l'utilité des trois aides à la planification qui leur avaient été proposées dans cette expérimentation : la vidéo, le diagramme et la planification précisément en arabe ou en français. Les participants pouvaient répondre par : inutile, peu utile, utile ou très utile. Ils étaient ensuite appelés à justifier leur réponse, dans la langue de leur choix. Quant à l'item

9, il demandait au participant de rappeler la langue qu'il a utilisée pour la production de son second plan (français ou arabe).

En réponse à la question 11, les participants étaient appelés à préciser s'ils ont été perturbés par la réflexion à haute voix alors qu'ils produisaient leurs plans et texte. Ils devaient choisir l'une des réponses suivantes : pas du tout, plutôt non, plutôt oui, beaucoup. Ils devaient ensuite justifier leur réponse, également dans la langue de leur choix.

Le dernier item (12) de ce questionnaire était destiné à recueillir des informations sur l'éventuel effet de la présence de l'expérimentatrice sur leur façon de s'exprimer (notamment lors de la réflexion à haute voix). La même échelle de réponses proposée pour l'item précédent a été utilisée pour répondre à cette dernière question, et tout comme pour les questions précédentes, il fallait justifier ou commenter la réponse choisie, en arabe ou en français.

Le but de ces deux derniers items (11 et 12) était d'avoir plus d'informations pouvant aider à l'analyse et à l'interprétation des résultats relatifs aux protocoles verbaux (enregistrements des pensées exprimées à voix haute lors de la réalisation des différentes tâches expérimentales³).

Les réponses des participants aux 12 items de ce questionnaire post expérimental ont fait l'objet d'une analyse statistique descriptive, dont les résultats seront présentés dans la dernière section du chapitre réservé à la présentation des résultats.

4. Procédure expérimentale et consignes

L'expérimentation a été conduite en avril 2013, au département de français de l'université de Batna. Chaque participant avait un rendez-vous préalablement fixé par téléphone avec l'expérimentatrice (nous-même). La passation s'est déroulée pendant une vingtaine de jours. Elle débutait le matin à 8h et se poursuivait jusqu'à la fin de la journée (entre 16h30 et 17h) à raison de 1h15 à 2h par participant, selon le cas. Il s'agissait d'une passation individuelle imposée par la nécessité d'enregistrer les verbalisations des participants. Chaque étudiant était en effet appelé à penser à haute voix pendant la planification et la rédaction de son texte,

³ Les participants devaient verbaliser leurs pensées au fur et à mesure qu'ils écrivaient. Leurs verbalisations ont été enregistrées, mais l'analyse de ces protocoles verbaux ne rentre pas dans le cadre de cette thèse. Les résultats feront l'objet d'une publication ultérieure.

en parlant dans un microphone branché à un ordinateur équipé d'un logiciel d'enregistrement (en l'occurrence, *Hanso Recorder*, un logiciel disponible gratuitement sur internet).

Les premiers jours de l'expérimentation, un seul ordinateur portable était disponible d'où le nombre restreint de passations par jour, mais ultérieurement, nous avons pu disposer de deux ordinateurs portables supplémentaires. Cela a permis de programmer trois séances en parallèle dans une grande salle du département, de sorte que les trois participants présents à la fois ne s'entendent pas et puissent s'exprimer librement.

Chaque participant arrive à l'heure fixée et s'installe derrière son poste (une table dans un coin de la salle) avec un ordinateur portable et un casque-micro filaire en face de lui. Une première feuille, de présentation, lui est remise. Sur cette feuille, figurent des informations disposées en quatre parties (voir Annexe 6). L'étudiant est d'abord remercié d'avoir accepté de participer à cette expérimentation :

À lire avant de commencer

Merci d'avoir accepté de participer à cette expérimentation scientifique.

Lisez attentivement ce qui suit pour prendre connaissance de l'objectif de cette recherche et de ce que vous serez appelé à faire pendant cette séance.

Le participant est ensuite informé de l'objectif général de cette recherche et invité à participer activement et sérieusement à cette expérimentation :

Objectif de cette étude

Cette recherche étudie l'activité de production de textes argumentatifs. Le but est d'analyser la façon dont les étudiants s'y prennent pour rédiger ce type de texte. Votre participation active et sérieuse sera très utile à la réussite de cette étude. Et je tiens à vous remercier par avance, au nom de toute une équipe de recherche, pour votre contribution précieuse à cette expérimentation.

Ensuite, le participant est informé de ce qu'il va faire dans le cadre de cette expérimentation :

Ce que vous allez faire

Lors de cette séance d'environ 1h15 mn, vous allez écrire un texte en français en passant par les 4 étapes suivantes :

1. Vous allez d'abord commencer par une phase de planification des idées à développer ultérieurement dans le texte.
2. Vous allez ensuite regarder une courte vidéo sur le même sujet à traiter dans votre texte.
3. Puis vous allez retourner sur votre premier plan pour le retravailler et l'enrichir.
4. Et enfin, vous allez rédiger votre texte.

En réalisant ces tâches, vous serez appelé à **réfléchir à haute voix**, et ce, en parlant dans un microphone branché à un ordinateur. Un logiciel installé sur cet ordinateur enregistrera tout ce que vous allez dire. L'enregistrement sera utilisé exclusivement dans le cadre de cette étude, et ce, de façon complètement anonyme.

Comme la réflexion à haute voix pendant la production écrite est une pratique inhabituelle dans les milieux scolaires et universitaires, et pour mieux clarifier la procédure, un autre paragraphe vient préciser les consignes :

Important

- Vous êtes tenu d'écrire comme vous avez l'habitude de le faire dans le cadre de vos cours ou examens.
- Soyez le plus spontané possible.
- Aucun jugement de valeur ne sera porté sur votre façon d'écrire ou de parler.
- Si je constate que vous tombez dans le silence, je vous ferai signe pour vous rappeler que vous devez continuer à dire tout ce qui se passe dans votre tête en écrivant, à l'exception des énoncés totalement sans rapport avec le sujet de la rédaction.

Enfin, un dernier paragraphe informe le participant qu'il est prêt à commencer et qu'il aura incessamment les consignes de rédaction, mais qu'il lui faudra d'abord répondre à un premier questionnaire. Par la même occasion, il lui est aussi annoncé qu'il sera appelé à répondre à un dernier questionnaire à la fin de l'expérimentation :

Vous êtes maintenant prêt à commencer. Vous aurez tout à l'heure les consignes de rédaction. Mais avant de commencer, vous allez d'abord répondre à un premier questionnaire permettant d'avoir des renseignements sur vous. À la fin de la séance, vous allez répondre à un questionnaire post expérimental, où vous devez évaluer votre participation à cette recherche.

Aussitôt que le participant a fini la lecture du contenu de cette première feuille, le questionnaire pré expérimental lui est remis. Au bout de 2 minutes environ, lorsqu'il a fini d'y répondre, une deuxième feuille lui est donnée. Il s'agit cette fois-ci de la consigne de rédaction, encadrée et occupant la moitié de la page (voir Annexe 7) :

Consigne de rédaction

Les réseaux sociaux (notamment Facebook) sont aujourd'hui omniprésents dans la vie des individus, quel que soit leur âge. Dans plusieurs pays du monde, des voix réclament leur introduction à l'école pour en faire un outil pédagogique. Cependant, nombreux sont ceux qui en soulignent les multiples dangers.

Ce sujet suscite un vif débat dans les milieux éducatifs (enseignants et parents) et politiques à l'étranger. L'Algérie sera sans doute bientôt concernée et ne pourra pas éviter ce débat. Devra-t-on introduire les réseaux sociaux dans nos écoles et encourager les élèves à les utiliser en classe ? Qu'en pensez-vous ?

Réfléchissez aux différents arguments qui peuvent être avancés par ceux qui sont pour et ceux qui sont contre. Présentez ces différents arguments tout en les discutant et dites ensuite quel est votre propre point de vue.

Sur l'autre moitié de la feuille, il est rappelé au participant qu'il devra réfléchir à haute voix. De plus, il reçoit des précisions sur ce qu'il devrait ou pourrait dire en réfléchissant à haute voix :

Rappel

Lors de la rédaction, vous devez en même temps réfléchir à haute voix. Vous êtes libre de parler en français ou en arabe ou les deux. Vous allez parler pour dire les arguments ou les idées qui vous viennent à l'esprit, pour dire ce que vous êtes en train d'écrire, mais aussi et surtout pour me dire ce que vous êtes en train de faire ou ce à quoi vous pensez exactement.

Après chaque pause, même de quelques secondes, dites ce que vous étiez en train de faire pendant cette pause :

Vous étiez en train de chercher une idée ?

Vous aviez l'idée en arabe, mais vous cherchiez à formuler la phrase en français ?

Vous cherchiez un mot précis ?

Vous vérifiiez un point de langue (la conjugaison d'un verbe ou l'orthographe d'un mot, etc.) ?

Vous faisiez autre chose ? Précisez.

À la fin de cette même feuille, un dernier paragraphe insiste auprès du participant pour qu'il parle spontanément dans la langue qui lui convient et pour qu'il dise l'idée telle qu'elle lui vient à l'esprit :

Très important

1. Si une idée ou un mot vous viennent à l'esprit en français, dites-le en français, mais si cette idée ou ce mot vous viennent en arabe, surtout dites-le en arabe.
2. Soyez spontané et n'arrêtez pas de parler !

Après lecture de toutes ces consignes et précisions, le participant garde cette deuxième feuille sur sa table et en reçoit une troisième (voir Annexe 8) comportant quatre consignes correspondant aux quatre tâches à réaliser (production du plan 1, visionnement de la vidéo, production du plan 2 et production du texte). Dans un premier temps, le participant est appelé à lire uniquement la consigne de la première tâche, à savoir la production du premier plan :

Tâche 1 : Avant la rédaction proprement dite du texte, vous allez commencer par la planification du contenu de votre texte à l'aide du diagramme qui va vous être proposé. Ce sera votre premier plan (il y en aura un second tout à l'heure).

Vous avez **15 minutes** pour réaliser cette tâche.

N'oubliez pas que vous devez réfléchir à haute voix !

Svp, veillez à ce que votre écriture soit lisible.

Une feuille contenant le diagramme à utiliser pour la planification est alors remise au participant. Il doit tout d'abord indiquer l'heure dans l'encadré prévu à cet effet, mettre ensuite le casque-micro et se mettre à la production de son premier plan. À la fin, il faut également indiquer l'heure dans le deuxième encadré placé en bas de la feuille.

Ensuite, le participant doit consulter la feuille des 4 consignes pour lire celle correspondant à la deuxième tâche :

Tâche 2 : Regardez très attentivement cette vidéo sur les réseaux sociaux à l'école. Notez **rapidement** les mots-clés vous permettant de vous rappeler les différents arguments (qu'ils soient pour ou contre) et les exemples évoqués dans cette vidéo.

Vous aurez besoin de ces notes pour réviser et enrichir votre premier plan.
La vidéo est d'une durée d'environ 9 mn.

Il s'agit en effet de regarder la vidéo, présente sur l'ordinateur posé sur sa table et utilisé pour enregistrer ses verbalisations, et de prendre des notes sur une feuille qui lui est remise. La vidéo lui est présentée en arabe ou en français, selon le groupe auquel il a été affecté (en français pour les deux premiers groupes G1 et G2 et en arabe pour les deux autres : G3 et G4). L'affectation des participants aux différents groupes se fait au fur et à mesure de leur présentation, en tenant compte des deux seuls critères de sexe et de l'année d'étude de façon à équilibrer les groupes.

La feuille des 4 consignes précise ensuite ce que le participant doit faire pour la tâche suivante, où il est question de produire le second plan sur un deuxième diagramme qui lui est remis. Tout comme pour le premier, il faut indiquer l'heure de début et de fin dans les encadrés prévus pour cela :

Tâche 3 : Utilisez vos notes et ce que vous avez retenu de la vidéo pour retravailler votre premier plan de façon à le rendre plus riche en arguments. Vous allez ainsi produire un deuxième plan (diagramme).

Vous pouvez vous appuyer sur vos notes, mais aussi sur vos connaissances et expériences personnelles.

Vous avez **15 minutes** pour réaliser cette tâche.

N'oubliez pas que vous devez réfléchir à haute voix !

La production du deuxième plan est effectuée soit en français soit en arabe, selon le groupe dont le participant fait partie (en français pour les groupes G1 et G4 et en arabe pour les groupes G2 et G3). La consigne écrite est la même pour tous les participants, mais une consigne supplémentaire, verbale cette fois-ci, concernant la langue de planification, est donnée oralement à chaque participant lui précisant dans quelle langue il doit produire son plan 2.

Ensuite, le participant doit regarder, pour la dernière fois, la feuille des 4 consignes pour prendre connaissance de la consigne de la 4^e tâche, à savoir la production du texte :

Tâche 4 : Rédigez maintenant votre texte, directement sur la feuille qui vous sera donnée, sans faire de brouillon.

Sautez une ou deux lignes pour les éventuelles corrections ou modifications que vous souhaiteriez effectuer au cours de la tâche de rédaction ou à la fin de celle-ci.

Vous avez **20 minutes** pour la rédaction du texte.

N'oubliez pas que vous devez réfléchir à haute voix !

Avant de commencer, le participant doit d'abord indiquer l'heure de début sur la feuille qui lui est remise pour la production du texte. Et lorsqu'il aura terminé sa rédaction, il devra également préciser l'heure de fin. Pendant qu'il produit son texte, l'étudiant dispose de sa

prise de notes ainsi que de ses deux plans (en plus de la consigne de rédaction et de la feuille des 4 consignes). En cas de besoin, il peut avoir une deuxième feuille et/ou un temps supplémentaire pour la rédaction du texte.

À la fin, le questionnaire post expérimental est remis au participant qui peut y répondre en cinq minutes environ, avant de remettre ses 6 productions (les deux questionnaires, les deux plans, la prise de notes et le texte) et de quitter la salle.

Pour faciliter la compréhension du déroulement de la passation de l'expérimentation selon les groupes, le tableau 2 en présente le schéma. Rappelons donc que ce qui distingue les quatre groupes c'est la langue de la vidéo (français pour les G1 et G2 et arabe pour les G3 et G4) et la langue de planification (français pour les G1 et G4 et arabe pour les G2 et G3).

Tableau 2 : Déroulement de l'expérimentation selon les groupes

G1	G2	G3	G4
Questionnaire pré expérimental			
Production du plan 1 en français			
Visionnement de la vidéo en français		Visionnement de la vidéo en arabe	
Production du plan 2 en français	Production du plan 2 en arabe	Production du plan 2 en arabe	Production du plan 2 en français
Production du texte en français			
Questionnaire post expérimental			

5. Analyses et variables dépendantes

Les données recueillies à l'issue de cette expérimentation sont : les deux questionnaires (pré et post expérimentaux), les deux plans (produits avant et après le visionnement de la vidéo), la prise de notes, le texte et les enregistrements. La prise de notes et les enregistrements n'ont pas été analysés dans le cadre de cette thèse. Les réponses des participants aux deux questionnaires ont fait l'objet d'analyses quantitatives (effectifs et pourcentages) et qualitatives (pour les questions ouvertes du questionnaire post expérimental).

Pour répondre aux questions de recherche sur les effets des facteurs Langue de la vidéo et Langue de planification sur la qualité des plans et des textes, divers indicateurs de cette qualité ont été déterminés : longueur, durée et fluidité de production, qualité sémantique, qualité linguistique, élaboration des arguments, élaboration des contre-arguments,

élaboration de l'intégration des arguments et contre-arguments. Ces indicateurs ont été regroupés en 5 grandes catégories et fait l'objet de 5 analyses.

5.1. Analyse 1 : Durée, longueur et fluidité

La première analyse concerne la durée de production de chacun des deux plans et du texte, leur longueur et la fluidité de leur production. Comme chaque participant était appelé à noter, pour les deux plans et pour le texte, l'heure de début et l'heure de fin, nous avons pu calculer la durée de production en minutes. De plus, nous avons compté le nombre de mots produits dans chaque plan et dans le texte pour déterminer leur longueur. En divisant le nombre de mots produits par le nombre de minutes mises pour les produire, nous avons pu calculer la fluidité de la production pour les deux plans et le texte.

5.2. Analyse 2 : Qualité

La deuxième analyse porte sur l'évaluation de la qualité de ces trois productions. La note de la qualité globale résulte de l'addition des notes analytiques attribuées pour évaluer la qualité sémantique et la qualité linguistique, lesquelles ont été évaluées selon le barème de notation suivant. La qualité sémantique est constituée de trois composantes : qualité des arguments, qualité des contre-arguments et qualité de l'intégration des arguments et contre-arguments. Les deux premières sont évaluées sur une échelle de Likert de 4 niveaux :

- 0 = pas d'arguments (ou de contre-arguments) pertinents
- 1 = peu d'arguments (ou de contre-arguments) pertinents
- 2 = arguments (ou contre-arguments) pertinents suffisants
- 3 = arguments (ou contre-arguments) pertinents très suffisants

Quant à la qualité de l'intégration des arguments et contre-arguments, elle se décompose à son tour en trois sous-composantes : prise de position, niveau d'élaboration de la stratégie argumentative et pertinence de la solution proposée au problème posé. La prise de position est notée 1 ou 0 selon qu'on a ou non pris position (0 = non, 1 = oui). La stratégie argumentative est évaluée sur une échelle de 4 niveaux :

- 0 = pas d'argumentation
- 1 = argumentation basique
- 2 = argumentation semi-élaborée
- 3 = argumentation élaborée

L'argumentation est dite basique si le participant ne fait que lister des arguments (pour ou contre) sans évoquer l'autre parti. Elle est semi-élaborée s'il y a une synthèse ou une comparaison des deux partis, pour et contre, comme par exemple dire que tel parti est plus convaincant ou tel argument est plus fort. Et enfin, elle est dite élaborée s'il y a une

confrontation des deux partis, sous forme de réfutation (démontrer la fausseté de l'argument adverse). Voici des exemples de notation de la stratégie argumentative adoptée par certains participants :

Exemple de stratégie argumentative basique :

Le parti le plus fort c'est des partisans parce que ils sont comme la magie, ils rendent le monde comme un petit village où tout le monde peuvent changer des informations, partagent des idées et aussi ces réseaux permettent aux élèves d'être actifs et autonomie. (Extrait du plan 2 d'un participant du G4)

Exemple d'une stratégie argumentative semi-élaborée :

La partie la plus forte est celle de contre-arguments car elle est la plus réelle et proche de la réalité et elle se base sur des raisons logiques et qu'elle n'empêche pas l'apprenant de son droit qui est d'apprendre par contre le premier avis est plus pratique mais il y a des risques à courir c'est pour ça j'ai choisi le deuxième avis qui est contre l'utilisation des réseaux sociaux dans l'enseignement. (Extrait du plan 1 d'un participant du G3)

Exemple d'une stratégie argumentative élaborée :

Vrai que l'avantage majeur des réseaux sociaux est de communiquer en rapprochant les espaces (distances) avec la facilité d'apprendre mais rien ne peut remplacer les contacts humains et les communications profondes car il ne faut pas vivre enfermé devant un ordinateur. L'introduction des réseaux sociaux à l'école sera bien utile si et à condition qu'elle soit trop et assez bien contrôlée. (Extrait du plan 2 d'un participant du G1)

Quant à la solution proposée, elle est évaluée sur une échelle de 3 niveaux :

- 0 = pas de solution proposée
- 1 = solution peu pertinente
- 2 = solution pertinente

Voici des exemples de catégorisation des solutions proposées par certains participants :

Exemple d'une solution peu pertinente :

Oui il y a une solution : c'est que nous sommes obligés de contrôler notre utilisation des réseaux sociaux par nous-mêmes c'est-à-dire nous sommes des êtres humains et nous avons un cerveau pour faire la distinction sur ce qui est bien et sur ce qui est mal. (Extrait du plan 1 d'un participant du G4).

Exemple d'une solution pertinente :

Il est possible de créer un compromis entre les partisans et les adversaires par faire ou créer des logiciels qui limitent la navigation sur internet entre les écoles (élèves/enseignants), un réseau spécial seulement aux écoliers et leurs parents.

Ainsi, la note maximale pouvant être attribuée à la qualité sémantique de chacun des deux plans est de 12 points. Ces mêmes indicateurs ont été retenus pour l'évaluation de la qualité sémantique du texte, avec en plus, deux autres composantes : la qualité de l'introduction et

la cohérence globale. Chacune est évaluée en utilisant l'échelle suivante, de 4 niveaux également :

- 0 = absence totale
- 1 = faible
- 2 = acceptable
- 3 = très bien

Concernant l'introduction du texte, elle est évaluée en fonction de la présence totale ou partielle de ses deux éléments principaux : introduire le sujet et poser le problème. Ainsi, une introduction comprenant ces deux parties est dite de très bonne qualité. Elle est évaluée comme étant acceptable s'il lui manque une partie. Enfin, elle est dite faible si elle est trop courte ou si elle est hors-sujet. Voici des exemples extraits des textes produits par les participants.

Exemple d'une très bonne introduction :

De nos temps et avec le développement technologique et les moyens de communication, on voit naître une nouvelle application sur internet qu'on appelle les réseaux sociaux, qui sont utilisés par la majorité de la population, quels que soient l'âge, le sexe et la classe sociale. On voit aussi l'intégration de cette application dans les écoles dans le monde. De cela, pouvons-nous faire de ces réseaux sociaux un outil pédagogique et l'intégrer au niveau des écoles algériennes ? (Extrait du texte d'un participant du G2).

Exemple d'une introduction acceptable :

Les réseaux sociaux est l'un des outils les plus importants dans notre vie, dans notre société qu'on peut les utiliser dans plusieurs domaines tel que les écoles, alors devr- on introduire les réseaux sociaux dans nos écoles et encourager les élèves à le utiliser en classe ? (Extrait du texte d'un participant du G2)

Exemple d'une introduction faible :

Dans nos écoles on a l'habitude de utiliser seulement un langage soutenu et en encourage les élèves à apprendre les règles, l'orthographe et le vocabulaire. Mais avec la technologie et les réseaux sociaux ont créé un nouveau langage donc on a arrivé à poser une question très importante c'est : Devra-t-on introduire les réseaux sociaux dans nos écoles et encourager les élèves à les utiliser en classe ? (Extrait du texte d'un participant du G1).

Ainsi, la qualité sémantique du texte est plutôt notée sur 18 points au maximum (contre 12 points pour les plans).

Quant à l'évaluation de la qualité linguistique, le même barème a été utilisé, à la fois, pour les plans et pour le texte. Les deux indicateurs de la qualité linguistique sont la qualité du vocabulaire et celle de la grammaire. La même échelle, de 4 niveaux, est utilisée pour les évaluer :

- 0 = très faible (trop d'erreurs)

- 1 = faible (plusieurs erreurs)
- 2 = acceptable (quelques erreurs)
- 3 = très bien (pas d'erreurs ou très peu)

Ainsi, la note maximale qui peut être attribuée à la qualité linguistique du plan ou du texte est de 6 points. Par conséquent, un total de 18 points peut être attribué à la qualité globale du plan (voir Annexe 9) tandis que le texte peut recevoir une note maximale de 24 points (voir Annexe 10).

5.3. Analyses 3 et 4 : Élaboration des arguments et des contre-arguments

Les troisième et quatrième analyses ont pour objet le niveau d'élaboration des arguments et des contre-arguments, respectivement. Ceux-ci ont en effet été catégorisés selon leur niveau de pertinence, d'abord, et de complexité, ensuite. Les arguments et les contre-arguments peuvent être (i) pertinents s'ils se rapportent directement au sujet du débat (les réseaux sociaux à l'école), (ii) peu pertinents s'ils ne s'y rapportent pas directement (manque de précision, pas de rapport avec l'école) ou si le présumé argument ou contre-argument ne l'est pas réellement (c'est plutôt une thèse ou une antithèse), (iii) non pertinents (hors-sujet, phrase incompréhensible, redondance). Voici des exemples tirés de notre corpus :

Exemples d'arguments et de contre-arguments pertinents :

Cela rend l'apprentissage plus personnel et plus efficace.
Ils peuvent les rendre isolés.

Exemple d'arguments et de contre-arguments peu pertinents :

Moyens utilisés en dehors de la classe.
Un espace vaste où il y a des différentes personnes de tout le monde.
Les réseaux sociaux ont une influence négative sur les élèves.
Un moyen qui casse les bordures et les obstacles entre les pays et les continents et rend le grand monde comme un petit village.

Exemples d'arguments et de contre-arguments non pertinents :

Ils nous permettent d'être en contact tout le temps. (...) Ils nous permettent d'être toujours en contact entre nous malgré la distance. (Argument répété = non pertinent)
Dans une classe on utilise seulement un langage courant ou soutenu.

Outre le niveau de pertinence, les arguments et contre-arguments sont catégorisés selon leur niveau de complexité. Par opposition aux arguments simples, comprenant une seule idée, les arguments complexes sont composés de deux idées ou plus. Un argument (ou contre-argument) est dit « de niveau 1 » lorsqu'il s'agit de l'argument principal, et « de niveau inférieur » s'il est coordonné ou subordonné à l'argument principal ou s'il s'agit d'un exemple qui l'illustre. Exemples :

Autoapprentissage des élèves et au même temps l'autonomie des apprenants.
(Respectivement : un argument de niveau 1 et un argument de niveau inférieur)

Dans les réseaux sociaux, les gens ne sont pas protégés, c'est-à-dire les réseaux sociaux affichent tous les scandales des gens. (Là aussi : un argument de niveau 1 et un argument de niveau inférieur)

L'analyse du niveau d'élaboration des arguments et des contre-arguments porte donc sur le nombre d'arguments ou de contre-arguments : pertinents, peu pertinents, non pertinents, de niveau 1, de niveau inférieur. De plus, nous analysons également le nombre total d'arguments et de contre-arguments.

5.4. Analyse 5 : Élaboration de l'intégration des arguments et contre-arguments

La dernière analyse des plans et des textes consiste à étudier le niveau d'élaboration de l'intégration des arguments et contre-arguments. En fait, cette analyse a déjà été évoquée dans la section correspondant à l'analyse de la qualité. Il s'agissait de la qualité de l'intégration des arguments et contre-arguments, figurant en effet parmi les indicateurs de la qualité sémantique. Cependant, dans le cadre de l'analyse de la qualité, il était question de prendre la note totale issue de l'évaluation des trois composantes de cet indicateur : prise de position, stratégie argumentative et niveau de pertinence de la solution. En revanche, chacune de ces composantes sera analysée séparément au cours de cette dernière analyse, pour rendre compte du processus argumentatif.

6. Procédure d'analyse et de notation

L'ensemble de ces cinq analyses a été effectué par l'auteur de cette thèse sur une période d'un mois environ. La première semaine était réservée à l'analyse de la moitié du corpus. C'était une phase d'entraînement à l'application de la grille d'analyse et du barème des différentes notations. Une pause d'une dizaine de jours nous a permis de prendre du recul pour pouvoir recommencer l'analyse des mêmes productions une deuxième fois sans avoir sous les yeux la première catégorisation des arguments et les notes attribuées lors de la première analyse. Une comparaison des deux analyses nous a permis de prendre conscience de quelques ambiguïtés dans la précision des critères d'évaluation, notamment en ce qui concerne le découpage des arguments en sous-arguments et l'évaluation de leur niveau de pertinence. Aussi avons-nous retravaillé la grille d'analyse pour plus de précision. Une troisième analyse a ensuite été effectuée, cette fois-ci sur l'ensemble du corpus.

7. Tests statistiques

Pour répondre aux 6 questions de recherche, nous effectuons 4 principales comparaisons. Pour répondre à la première question de recherche, relative à l'étude de l'effet de l'enrichissement de la base de connaissances des participants sur leurs plans, nous comparons les plans 1, produits avant le visionnement de la vidéo, aux plans 2, produits après. La comparaison est effectuée à l'aide du test t de Student pour échantillons appariés. Pour répondre aux 4 questions de recherche suivantes, liées à l'effet de la langue de la vidéo, la langue de planification, la planification dans la langue de la vidéo et le visionnement de la vidéo dans la langue prévue pour la planification, nous comparons, respectivement, les plans et les textes produits dans les quatre conditions expérimentales en utilisant trois types de tests statistiques : MANOVA, ANOVA et test t de Student pour échantillons indépendants. Pour répondre à la dernière question de recherche sur l'existence, ou non, de corrélations entre les plans et les textes, nous comparons les plans 2 aux textes, à l'aide de tests de corrélation (Pearson ou Spearman, selon le cas). L'ensemble de ces tests statistiques est réalisé avec la version 21 du logiciel SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). Le seuil de signification retenu pour l'interprétation des tests est $p \leq .05$, ce qui signifie que les résultats observés auront 5% de chances d'être obtenus par hasard.

Chapitre 4 : Résultats

Ce chapitre présente les résultats de l'analyse des différentes données de cette recherche : les réponses au questionnaire pré expérimental, les plans 1 produits avant le visionnement de la vidéo, les plans 2 produits après, les textes, les réponses au questionnaire post expérimental. La présentation des résultats de ces analyses est organisée comme suit. Nous présenterons, en premier lieu, les résultats de l'analyse des réponses au questionnaire pré expérimental et des plans 1 dans le but de relever les caractéristiques des participants et de nous assurer de l'absence de différences initiales significatives entre les groupes. Ces analyses sont appelées préliminaires par opposition aux analyses principales, visant à tester les hypothèses de cette recherche et à répondre aux questions posées et dont les résultats seront présentés en deuxième lieu. Nous présenterons en troisième lieu les résultats de l'analyse des réponses au questionnaire post expérimental.

I. Analyses préliminaires

Avant de présenter les principales analyses visant à tester les hypothèses de cette recherche, nous présentons d'abord les résultats des analyses préliminaires. Celles-ci rapportent, en premier lieu, les résultats du traitement des réponses des participants au questionnaire pré expérimental et, en second lieu, les résultats de l'analyse des premiers plans, dont l'objectif est de confirmer l'absence de différence initiale significative entre les groupes.

1. Questionnaire pré expérimental

Nous présentons dans cette section des informations détaillées sur les caractéristiques des participants recueillies à l'aide du questionnaire pré expérimental. Ces caractéristiques concernent les « informations démographiques »⁴, le niveau de compétence en français, le profil linguistique, les sources d'information et le profil rédactionnel.

1.1. Informations démographiques

Les informations démographiques des participants sont présentées dans le tableau 3. Ceux-ci sont en nombre de 48, dont la majorité (81,3 %) est de sexe féminin. La moyenne de leur âge, qui varie de 19 à 33 ans, est de 22,25 ans. À l'exception d'un seul participant qui habite la wilaya de Khenchela, tous les autres participants résident à Batna : 60,4 % dans la ville de

⁴ Nous empruntons cette expression à la littérature anglo-saxonne.

Batna et 37,5 % dans d'autres daïras de Batna. Les participants sont quasiment tous nés à Batna (ville de Batna ou autre daïra), sauf trois étudiants qui sont nés à Constantine, Tébessa et Marseille. Les participants sont tous des étudiants de l'université de Batna, inscrits au 2^e semestre de l'année universitaire 2012/2013, au département de Français, Faculté des Lettres et Langues étrangères. 58,3 % sont en 2^e année de licence et 41,7 % en 3^e année.

Tableau 3 : Informations démographiques des participants

Item	Sexe		Année d'étude		Lieu de naissance			Lieu de résidence		
	F	M	2 ^e	3 ^e	Ville de Batna	Autre daïra	Autre wilaya	Ville de Batna	Autre daïra	Autre wilaya
Réponse										
Nbre	39	9	28	20	26	19	3	29	18	1
%	81,3	18,8	58,3	41,7	54,2	39,6	6,3	60,4	37,5	2,1

F : Féminin ; M : Masculin

Le tableau 4 illustre la répartition des participants sur les 4 groupes, qui s'est effectuée en tenant compte des deux seuls critères du sexe et de l'année d'étude. En effet, chaque groupe comporte 5 étudiants de 3^e année et 7 de 2^e année. Nous avons également veillé à mettre au moins deux participants de sexe masculin dans chaque groupe, seul le 4^e groupe en comporte 3 (en plus des 9 de sexe féminin, au lieu de 10).

Tableau 4 : Répartition des participants sur les 4 groupes selon le sexe et l'année d'étude

		G1	G2	G3	G4
Sexe	Féminin	10	10	10	9
	Masculin	2	2	2	3
	Total	12	12	12	12
Année d'étude	2 ^e année	7	7	7	7
	3 ^e année	5	5	5	5
	Total	12	12	12	12

1.2. Niveau de compétence en français

Nous avons demandé aux étudiants d'évaluer leur propre niveau en français en termes de maîtrise des règles de la langue, d'expression écrite et d'expression orale. Les réponses sont synthétisées dans le tableau 5. Celui-ci montre que la majorité des participants s'estime de « bon » niveau en maîtrise des règles de la langue (43,8 %), de niveau « moyen » en expression écrite (43,8 %) et en expression orale (39,6 %). Très peu d'étudiants s'estiment « très bons » en expression écrite (8,3 %), tandis que presque le double de ce pourcentage est noté pour le niveau « faible » (14,6 %). Ces chiffres montrent que les participants se situent comme des rédacteurs de niveau plutôt moyen.

Tableau 5 : Niveau de compétence en français des participants

Item	Règles de la langue				Expression écrite				Expression orale			
	F	M	B	TB	F	M	B	T.B	F	M	B	T.B
Réponse												
Nbre	4	17	21	6	7	21	16	4	7	19	15	7
%	8,3	35,4	43,8	12,5	14,6	43,8	33,3	8,3	14,6	39,6	31,3	14,6

F : Faible ; M : Moyen ; B : Bon ; TB : Très bon

La répartition des participants sur les 4 groupes (voir tableau 6) s'est effectuée sans tenir compte de leur niveau de compétence en français. Un test statistique s'avère donc nécessaire pour nous assurer de l'homogénéité des groupes sur ce plan. Ainsi, nous avons effectué une analyse de variance multivariée (MANOVA) à un facteur inter-sujets (Groupe), dont les résultats sont présentés dans le tableau 7.

Tableau 6 : Niveau de compétence en français des participants selon les groupes

Item	Réponses	G1		G2		G3		G4	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Maîtrise des règles de la langue	Faible	2	16,7	0	0,0	1	8,3	1	8,3
	Moyen	2	16,7	4	33,3	7	58,3	4	33,3
	Bon	6	50,0	7	58,3	3	25,0	5	41,7
	Très bon	2	16,7	1	8,3	1	8,3	2	16,7
	Total	12	100	12	100	12	100	12	100
Expression écrite	Faible	1	8,3	1	8,3	3	25,0	2	16,7
	Moyen	6	50,0	3	25,0	5	41,7	7	58,3
	Bon	3	25,0	6	50,0	4	33,3	3	25,0
	Très bon	2	16,7	2	16,7	0	0,0	0	0,0
	Total	12	100	12	100	12	100	12	100
Expression orale	Faible	3	25,0	2	16,7	2	16,7	0	0,0
	Moyen	2	16,7	4	33,3	8	66,7	5	41,7
	Bon	5	41,7	3	25,0	1	8,3	6	50,0
	Très bon	2	16,7	3	25,0	1	8,3	1	8,3
	Total	12	100	12	100	12	100	12	100

Le test MANOVA indique l'absence de différence significative entre les 4 groupes : Lambda de Wilks = .792, $F(9; 102) = 1.144$, $p > .05$, $\eta^2 = .075$. Par conséquent, nous pouvons confirmer l'homogénéité des 4 groupes en termes de compétence en langue française.

Tableau 7 : Résultats du test MANOVA pour la compétence des participants en français

Facteur	Variables	Valeur du Lambda de Wilks	F	Valeur de p	Eta au carré partiel
Groupe	Maîtrise des règles de la langue Expression écrite Expression orale	.792	1.144	.339	.075

1.3. Profil linguistique

Afin de déterminer le profil linguistique des participants, des informations sur leur origine (berbère ou non) et sur la fréquence d'utilisation de la langue berbère et de la langue française dans leur vie quotidienne ont été recueillies et présentées dans le tableau 8. Comme attendu, et vu que la quasi-totalité des étudiants habitent la wilaya de Batna, qui est en grande partie une région berbérophone, la majorité des participants est d'origine berbère (66,7 %). Cependant, peu d'entre eux parlent le chaoui « souvent » (18,8 %), et très peu encore le parlent « parfois » ou « rarement » (12,5 % et 10,4 % respectivement), tandis que la majorité ne le parle « jamais » (58,3 %). Ces chiffres nous amènent à conclure que la majorité des étudiants sont plutôt considérés comme des arabophones, tout en ayant dans leur famille et/ou entourage des locuteurs berbérophones (vu leur origine et leur lieu de résidence).

Quant à la fréquence de parler la langue française en dehors de l'université, plus de la moitié des participants rapportent qu'ils parlent le français « parfois » (52,1 %). Presque le tiers des étudiants le parlent « souvent » (29,2 %). À noter que ce dernier chiffre est quand même plus élevé que celui de la même catégorie (« souvent ») rapporté pour la langue berbère (18,8 %). Autrement dit, malgré l'origine berbère des participants et leur environnement (région berbérophone), les étudiants pratiquent davantage le français que le berbère. Ce serait dû, d'une part, au fait qu'ils soient en voie de spécialisation en langue française et, de l'autre, au statut particulier de cette langue en Algérie de façon générale (vu les rapports historiques entre l'Algérie et la France).

Tableau 8 : Profil linguistique des participants

Item	Berbère		Parler chaoui				Parler français en dehors de la fac			
	Oui	Non	J	R	P	S	J	R	P	S
Nbre	32	16	28	5	6	9	2	7	25	14
%	66,7	33,3	58,3	10,4	12,5	18,8	4,2	14,6	52,1	29,2

J : Jamais ; R : Rarement ; P : Parfois ; S : Souvent

1.4. Sources d'information

Les réponses des participants concernant la langue qu'ils préfèrent pour s'informer sur l'actualité de la société et du monde sont synthétisées dans le tableau 9. Celui-ci indique des chiffres légèrement supérieurs pour les sources d'information francophones. En effet, 23 % lisent « souvent » des journaux francophones, contre 21 % qui lisent plutôt des journaux arabes. Quant aux programmes télévisés, 46 % regardent « souvent » des chaînes

francophones, tandis que 44 % préfèrent des chaînes arabes. Ces chiffres appuient ceux rapportés dans les analyses précédentes sur la tendance générale des étudiants à parler le français dans leur vie quotidienne. Lire des journaux écrits en français et regarder des chaînes de télévision francophones devraient les aider à améliorer leur bagage linguistique français et à mieux réussir dans leurs études.

Tableau 9 : Sources d'information des participants

Item	Journaux arabes				Journaux francophones				TV arabe				TV francophone			
	J	R	P	S	J	R	P	S	J	R	P	S	J	R	P	S
Réponse																
Nbre	5	17	16	10	3	9	25	11	3	16	8	21	0	8	18	22
%	10,4	35,4	33,3	20,8	6,3	18,8	52,1	22,9	6,3	33,3	16,7	43,8	0	16,7	37,5	45,8

J : Jamais ; R : Rarement ; P : Parfois ; S : Souvent

1.5. Profil rédactionnel

Le tableau 10 illustre le profil rédactionnel des participants en termes de stratégies de planification et de génération d'idées qu'ils utilisent lorsqu'ils produisent un texte en français. Il est constaté que la case « jamais » comporte les pourcentages les plus élevés pour toute stratégie impliquant l'utilisation de l'arabe : que ce soit pour la recherche des idées (33,3 %), la réalisation d'un plan mental (64,6 %), la production d'un plan écrit (66,7 %) ou encore la production d'un brouillon en arabe à traduire en français (93,8 %). Bien que plus du tiers des étudiants (39,6 %) rapportent se lancer « souvent » dans la rédaction de leurs textes sans aucune planification préalable, les résultats indiquent qu'ils sont très nombreux à planifier « souvent » en français : mentalement ou par écrit (58,3 % et 52,1 % respectivement). Ces chiffres vont également dans le sens des résultats précédents qui indiquent une préférence générale des participants pour le français dans leurs activités quotidiennes (parler quotidien et sources d'informations).

Tableau 10 : Profil rédactionnel des participants

Item	Aucune planification				Recherche d'idées en arabe				Plan mental en français				Plan mental en arabe			
	J	R	P	S	J	R	P	S	J	R	P	S	J	R	P	S
Réponse	8	10	11	19	16	15	11	6	6	1	13	28	31	14	3	0
Nbre	16,7	20,8	22,9	39,6	33,3	31,3	22,9	12,5	12,5	2,1	27,1	58,3	64,6	29,2	6,3	0
%																
Item	Plan écrit en français				Plan écrit en arabe				Brouillon en arabe							
	J	R	P	S	J	R	P	S	J	R	P	S				
Réponse	4	5	14	25	32	10	5	1	45	2	1	0				
Nbre	8,3	10,4	29,2	52,1	66,7	20,8	10,4	2,1	93,8	4,2	2,1	0				
%																

J : Jamais ; R : Rarement ; P : Parfois ; S : Souvent

2. Contrôle des variables dépendantes : analyse des plans 1

Dans le but de confirmer l'absence de différences initiales statistiquement significatives entre les groupes, nous avons analysé les premiers plans produits par les participants des 4 groupes avant le visionnement de la vidéo. La comparaison des moyennes obtenues dans les quatre conditions expérimentales s'est effectuée à l'aide du test statistique de l'analyse de variance multivariée MANOVA à un facteur inter-sujets (Groupe). Les résultats sont présentés ci-après.

2.1. Longueur, durée et fluidité

Le tableau 11 présente les moyennes et les écarts-types pour la longueur, la durée de production et la fluidité de la production des plans 1 selon les groupes.

Tableau 11 : Moyennes et écarts-types de la durée, de la longueur et de la fluidité des plans

1

Variable		G1	G2	G3	G4
Durée	Moyenne	185,08	159,83	167,75	171,67
	Écart-Type	51,213	62,846	44,581	42,337
Longueur	Moyenne	20,08	16,67	17,50	19,00
	Écart-Type	7,012	6,257	5,179	3,954
Fluidité	Moyenne	9,83	10,00	10,08	9,42
	Écart-Type	3,070	3,464	3,029	2,353

Nous avons effectué une analyse de variance multivariée (MANOVA) à un facteur inter-sujets (Groupe) pour tester l'effet du facteur Groupe sur l'ensemble de ces trois variables

dépendantes (longueur, durée et fluidité). Les résultats du test sont présentés dans le tableau 12.

Tableau 12 : Résultats du test MANOVA pour la longueur, la durée et la fluidité des plans

1

Facteur	Variabes	Valeur du Lambda de Wilks	F	Valeur de p	Eta au carré partiel
Groupe	Longueur Durée Fluidité	.928	.353	.954	.024

Le test ne montre aucune différence multivariée entre les 4 groupes : Lambda de Wilks = .928, $F(9; 102) = .353$, $p > .05$, $\eta^2 = .024$. Ces résultats nous amènent à conclure qu'il n'y a pas de différence initiale entre les groupes au niveau de ces trois variables dépendantes.

2.2. Qualité

Le tableau 13 présente les moyennes et les écarts-types pour la qualité sémantique, la qualité linguistique et la qualité globale, dans les premiers plans et selon les groupes.

Tableau 13 : Moyennes et écarts-types des scores de la qualité des plans 1

Variable		G1	G2	G3	G4
Qualité sémantique	Moyenne	6,00	5,75	5,67	5,58
	Écart-type	1,809	1,545	1,231	1,084
Qualité linguistique	Moyenne	3,42	3,67	3,00	3,67
	Écart-type	1,443	1,371	1,706	1,073
Qualité globale	Moyenne	9,42	9,42	8,67	9,25
	Écart-type	2,937	2,392	2,103	1,603

Une analyse de variance multivariée (MANOVA) à un facteur inter-sujets (Groupe) a été effectuée pour tester l'effet du facteur Groupe sur l'ensemble de ces trois variables dépendantes. Les résultats du test sont présentés dans le tableau 14.

Tableau 14 : Résultats du test MANOVA pour la qualité des plans 1

Facteur	Variabes	Valeur du Lambda de Wilks	F	Valeur de p	Eta au carré partiel
Groupe	Qualité sémantique Qualité linguistique Qualité globale	.944	.421	.863	.029

Le test montre qu'il n'y a pas de différence multivariée entre les 4 groupes : Lambda de Wilks = .944, $F(6; 88) = .421$, $p > .05$, $\eta^2 = .029$. Nous pouvons donc conclure qu'il n'y a pas de différence initiale entre les groupes au niveau de la qualité.

2.3. Élaboration des arguments

Le tableau 15 présente les moyennes et les écarts-types pour le nombre total des arguments et celui des arguments « pertinents », « peu pertinents », « non pertinents », « de niveau 1 » et « de niveau inférieur ».

Tableau 15 : Moyennes et écarts-types des arguments dans les plans 1

Variable		G1	G2	G3	G4
Total des arguments	Moyenne	5,00	4,75	4,00	4,42
	Écart-type	1,954	1,765	1,414	1,311
Arguments pertinents	Moyenne	3,92	3,17	2,92	2,58
	Écart-type	2,539	1,850	1,379	1,165
Arguments peu pertinents	Moyenne	,42	,42	,33	,92
	Écart-type	,793	,793	,778	,996
Arguments non pertinents	Moyenne	,67	1,17	,75	,92
	Écart-type	,888	1,115	,965	,515
Arguments de niveau 1	Moyenne	3,58	3,25	3,08	3,50
	Écart-type	1,084	1,055	1,505	1,000
Arguments de niveau inférieur	Moyenne	1,42	1,50	,92	,92
	Écart-type	1,443	1,624	1,084	1,084

Nous avons effectué une analyse de variance multivariée (MANOVA) à un facteur inter-sujets (Groupe) pour tester l'effet du facteur Groupe sur l'ensemble de ces six variables dépendantes se rapportant au niveau d'élaboration des arguments. Les résultats du test sont présentés dans le tableau 16.

Tableau 16 : Résultats du test MANOVA pour le niveau d'élaboration des arguments dans les plans 1

Facteur	Variabes	Valeur du Lambda de Wilks	F	Valeur de p	Eta au carré partiel
Groupe	Total des arguments Arguments pertinents Arguments peu pertinents Arguments non pertinents Arguments de niveau 1 Arguments de niveau inférieur	.811	,747	.703	.067

Le test ne montre aucune différence multivariée entre les 4 groupes : Lambda de Wilks = .811, $F(12; 109) = .747$, $p > .05$, $\eta^2 = .067$. Les quatre groupes ne sont donc pas significativement différents en termes de niveau d'élaboration des arguments.

2.4. Élaboration des contre-arguments

Le tableau 17 présente les moyennes et les écarts-types pour le nombre total des contre-arguments et le nombre des contre-arguments « pertinents », « peu pertinents », « non pertinents », « de « niveau 1 » et « de niveau inférieur ».

Tableau 17 : Moyennes et écarts-types des contre-arguments dans les plans 1

Variable		G1	G2	G3	G4
Total des contre-arguments	Moyenne	4,58	4,33	4,33	4,17
	Écart-type	1,832	1,923	1,371	1,467
Contre-arguments pertinents	Moyenne	3,42	2,83	3,42	3,00
	Écart-type	2,392	1,642	1,240	1,758
Contre-arguments peu pertinents	Moyenne	,33	,50	,25	,50
	Écart-type	,651	1,000	,452	1,168
Contre-arguments non pertinents	Moyenne	,83	1,00	,67	,67
	Écart-type	1,528	1,414	1,371	,985
Contre-arguments de niveau 1	Moyenne	2,92	2,92	3,00	2,75
	Écart-type	1,165	1,443	1,348	,452
Contre-arguments de niveau inférieur	Moyenne	1,42	1,42	1,33	1,42
	Écart-type	1,084	1,564	1,231	1,505

Nous avons effectué une analyse de variance multivariée (MANOVA) à un facteur inter-sujets (Groupe) pour tester l'effet du facteur Groupe sur l'ensemble de ces six variables dépendantes se rapportant au niveau d'élaboration des contre-arguments. Les résultats du test sont présentés dans le tableau 18.

Tableau 18 : Résultats du test MANOVA pour le niveau d'élaboration des contre-arguments dans les plans 1

Facteur	Variabes	Valeur du Lambda de Wilks	F	Valeur de p	Eta au carré partiel
Groupe	Total des contre-arguments	.891	.316	.993	.038
	Contre-arguments pertinents				
	Contre-arguments peu pertinents				
	Contre-arguments non pertinents				
	Contre-argument de niveau 1				
	Contre-argument de niveau inférieur				

Le test ne montre aucune différence multivariée entre les 4 groupes : Lambda de Wilks = .891, $F(15; 111) = .316$, $p > .05$, $\eta^2 = .038$. Nous pouvons ainsi conclure que les quatre groupes ne sont pas significativement différents en termes de niveau d'élaboration des contre-arguments.

2.5. Élaboration de l'intégration des arguments et contre-arguments

Le tableau 19 présente les moyennes et les écarts-types des éléments composant l'intégration des arguments et contre-arguments dans le plan 1 : la prise de position, le type de stratégie argumentative et le niveau de pertinence de la solution proposée.

Tableau 19 : Moyennes et écarts-types des scores du niveau d'élaboration de l'intégration des arguments et contre-arguments dans les plans 1

Variable		G1	G2	G3	G4
Prise de position	Moyenne	,92	1,00	,83	,92
	Écart-type	,289	,000	,389	,289
Stratégie argumentative	Moyenne	1,25	1,17	1,17	1,25
	Écart-type	,622	,389	,577	,452
Pertinence de la solution	Moyenne	1,08	1,42	1,00	,83
	Écart-type	,793	,669	,739	,577

Nous avons effectué une analyse de variance multivariée (MANOVA) à un facteur inter-sujets (Groupe) pour tester l'effet du facteur Groupe sur l'ensemble de ces trois variables dépendantes se rapportant au niveau d'élaboration de l'intégration des arguments et contre-arguments. Les résultats du test sont présentés dans le tableau 20.

Tableau 20 : Résultats du test MANOVA pour le niveau d'élaboration de l'intégration des arguments et contre-arguments dans les plans 1

Facteur	Variabes	Valeur du Lambda de Wilks	F	Valeur de p	Eta au carré partiel
Groupe	Prise de position Stratégie argumentative Pertinence de la solution	.868	.681	.724	.046

Le test ne montre aucune différence multivariée entre les 4 groupes : Lambda de Wilks = .868, $F(9; 102) = .681$, $p > .05$, $\eta^2 = .046$. Par conséquent, nous pouvons confirmer l'absence de différence significative initiale entre les 4 groupes au niveau de l'élaboration de l'intégration des arguments et contre-arguments.

Récapitulation

Nous avons présenté dans cette section les résultats de tests statistiques ayant confirmé l'absence de différences initiales significatives entre les groupes au niveau de l'ensemble des variables dépendantes de cette recherche. Nous pouvons donc considérer que nos quatre groupes sont similaires au départ. Les éventuelles différences qui seraient constatées lors de l'analyse du deuxième plan pourront donc être attribuées aux facteurs de cette étude (Langue de planification et Langue de la vidéo)

II. Analyses principales

Cette section présente les résultats de l'analyse des données principales de cette recherche. La présentation des résultats suit la logique suivante : pour chacune des cinq variables dépendantes et ses composantes, nous présentons quatre niveaux de résultats. Il s'agit, en premier lieu, de la présentation des résultats de la comparaison des plans 1 et 2, grâce à des tests t de Student pour échantillons appariés, dans le but de tester l'effet du visionnement du reportage sur les plans 2. En deuxième lieu, nous présentons les résultats de l'analyse des plans 2, *via* la comparaison des quatre conditions expérimentales dans le but de valider les principales hypothèses sur l'effet des facteurs de cette étude sur les plans. La comparaison des moyennes des quatre groupes se fait à l'aide de plusieurs tests statistiques, selon le cas : manova, anova et test t de Student pour échantillons indépendants. En troisième lieu, sont présentés les résultats de la comparaison des plans 2 et des textes, grâce à des tests de corrélation (Pearson ou Spearman, selon le cas), afin de vérifier l'existence ou l'absence de liens entre les plans et les textes. En dernier lieu, nous présentons les résultats de l'analyse des textes, en comparant les quatre conditions expérimentales à l'aide des mêmes tests statistiques utilisés pour l'analyse des plans 2. Le but est de tester l'effet des facteurs de cette recherche sur les textes.

1. Durée, longueur, fluidité

Cette section présente les résultats de l'analyse des plans et des textes en termes de durée de production, longueur et fluidité de la production. En premier lieu, nous commençons par comparer les plans 1 et 2, afin de tester l'hypothèse d'un effet du visionnement du reportage sur la longueur des plans 2, la durée et la fluidité de leur production. En deuxième lieu, nous comparons les plans 2 produits dans les quatre conditions expérimentales pour tester l'hypothèse d'un effet des deux facteurs de cette recherche et/ou de leur interaction sur ces trois variables dépendantes lors de la phase de planification. En troisième lieu, nous comparons les plans 2 et les textes, à la recherche de corrélations significatives en termes de durée, longueur et fluidité. En dernier lieu, nous analysons les textes produits dans les quatre conditions expérimentales, afin de tester l'hypothèse d'un effet des deux facteurs et/ou de leur interaction sur ces trois variables lors de la production du texte.

1.1. Plan 1 vs plan 2

Les résultats (voir tableau 21) montrent que la production du deuxième plan a, en moyenne, nécessité moins de temps que la production du premier plan (15,35 mn vs 18,31 mn). La différence entre ces deux moyennes est statistiquement significative ($t(47) = 2,221, p = .031$). Par conséquent, nous pouvons affirmer que le visionnement de la vidéo a un effet sur la durée de production du second plan.

Tableau 21 : Comparaisons entre plans 1 et plans 2 en termes de durée, longueur et fluidité

Variable	Plan	N=	Moyenne	Écart-type	Test t	Valeur de p
Durée	Plan 1	48	18,31	5,691	2,221	.031*
	Plan 2	48	15,35	7,396		
Longueur	Plan 1	48	171,08	50,082	1,208	.233
	Plan 2	48	162,50	556,531		
Fluidité	Plan 1	48	9,83	2,920	-3,682	.001*
	Plan 2	48	11,77	4,224		

* $p \leq .05$

En revanche, bien que les résultats indiquent que la longueur moyenne des plans 2 est inférieure à celle des plans 1 (162,50 mots vs 171,08 mots), la différence entre ces deux moyennes n'est pas statistiquement significative ($t(47) = 1,208, p = .233$). En d'autres termes, le visionnement de la vidéo n'affecte pas la longueur des plans.

Enfin, les résultats montrent que les participants ont produit, en moyenne, plus de mots par minute lors de la rédaction du deuxième plan que lors de la rédaction du premier plan (11,77 vs 9,83). Le test de Student pour échantillons appariés montre que cette différence est significative ($t(47) = -3,682, p = .001$). Ainsi, le visionnement de la vidéo affecte la fluidité de la production des plans.

1.2. Plan 2

Pour analyser l'effet des facteurs de cette recherche sur ces trois dimensions (durée, longueur et fluidité) dans les plans 2, nous comparons les moyennes obtenues dans les quatre conditions expérimentales (voir tableau 22 et figure 7). Les résultats de la comparaison des moyennes des quatre groupes en termes de durée de production du second plan montrent que c'est le G3 qui a produit le deuxième plan en moins de temps (13,92 mn) comparativement au G2, qui a mis le plus de temps (16,75 mn). Notons par ailleurs une légère supériorité de la moyenne du G1 par rapport au G4 (15,92 mn vs 14,83).

Quant à la comparaison des quatre conditions expérimentales en termes de longueur des plans 2, les résultats montrent qu'en moyenne, les plans les plus longs ont été produits par

le G4 (175,75 mots), suivi par le G1 (169,92 mots) et le G3 (158,83 mots). Le G2 a produit les plans les plus courts (145,50 mots).

La comparaison des groupes au niveau de la fluidité de la production du second plan montre que les moyennes des G2 et G4 sont similaires (12,17 et 12,08) et sont légèrement supérieures à celles des G3 (11,92) et G1 (10,92).

Tableau 22 : Moyennes et écarts-types de la durée, de la longueur et de la fluidité des plans

2

Variable		G1	G2	G3	G4
Durée	Moyenne	15,92	16,75	13,92	14,83
	Écart-Type	6,882	12,219	4,944	2,758
Longueur	Moyenne	169,92	145,50	158,83	175,75
	Écart-Type	76,274	49,274	53,506	43,633
Fluidité	Moyenne	10,92	12,17	11,92	12,08
	Écart-Type	2,151	6,887	3,753	2,999

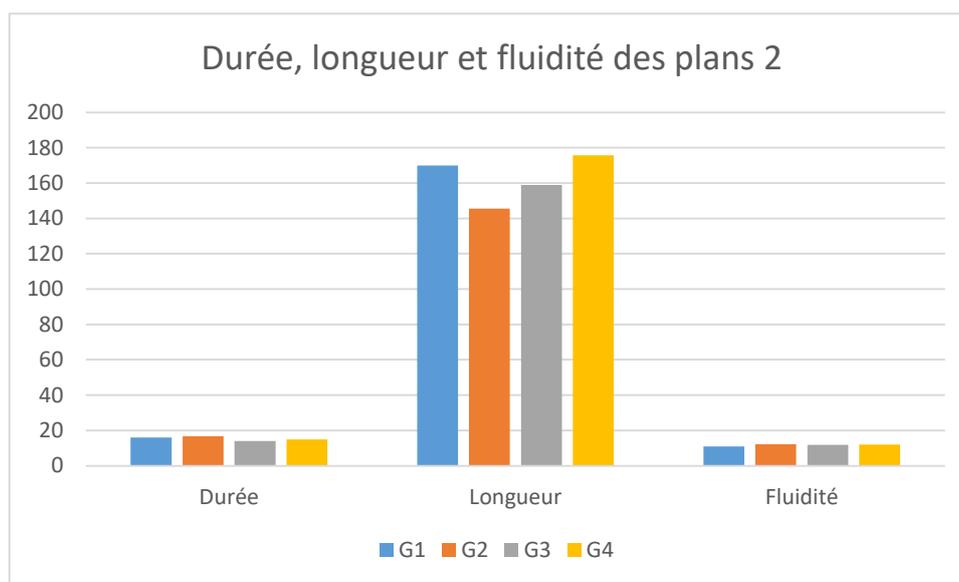


Figure 7 : Moyennes de la durée, de la longueur et de la fluidité des plans 2

Pour tester la significativité de ces différences, nous avons effectué un test de variance multivariée (MANOVA) à deux facteurs inter-sujets : Langue de la vidéo (français vs arabe) et Langue de planification (français vs arabe) sur l'ensemble de ces trois variables dépendantes (durée, longueur et fluidité). Les résultats (voir tableau 23) montrent que les différences observées entre les groupes ne sont pas statistiquement significatives. En effet, aucun effet principal n'est trouvé pour le facteur Langue de la vidéo (Lambda de Wilks = .940, $F(3; 42) = .888$, $p = .455$, $\eta^2 = .60$), ni pour le facteur Langue de planification (Lambda

de Wilks = .862, $F(3; 42) = 2.238$, $p = .098$, $\eta^2 = .138$), ni pour l'interaction des deux facteurs (Lambda de Wilks = .919, $F(3; 42) = 1.240$, $p = .307$, $\eta^2 = .081$). Autrement dit, ni les deux facteurs de cette étude, ni leur interaction n'affectent les plans en termes de durée de production, de longueur ou de fluidité.

Tableau 23 : Résultats du test MANOVA pour la longueur, la durée et la fluidité des plans

2

Facteurs	Variables	Valeur du Lambda de Wilks	F	Valeur de p	Eta au carré partiel
Langue de la vidéo	Longueur Durée Fluidité	.940	.888	.455	.060
Langue de planification		.862	2.238	.098	.138
Langue de la vidéo * Langue de planification		.919	1.240	.307	.081

1.3. Plan 2 vs texte

Les résultats (voir tableau 24) mettent en évidence l'existence de liens positifs plus ou moins forts entre les plans 2 et les textes uniquement au niveau de la longueur et de la fluidité. En effet, le test statistique révèle une corrélation moyenne, positive et très significative entre la longueur du plan 2 et celle du texte ($r = .541$, $p < .01$). Plus les plans sont longs, plus le sont aussi les textes. Quant au lien existant entre les plans et les textes en termes de fluidité, il est moins fort, mais reste significatif ($r = .289$, $p < .05$). Autrement dit, plus la production du plan est fluide, plus l'est aussi la production du texte. En revanche, les plans et les textes ne sont pas significativement liés en termes de durée de production.

Tableau 24 : Corrélations entre plans 2 et textes en termes de durée, longueur et fluidité

Corrélation de Pearson		Plan 2		
		Durée	Longueur	Fluidité
Texte	Durée	.249		
	Longueur		.541**	
	Fluidité			.289*

** La corrélation est significative au niveau .01

* La corrélation est significative au niveau .05

1.4. Texte

Pour analyser l'effet des facteurs de cette recherche sur ces trois dimensions (durée, longueur et fluidité) dans les textes, nous comparons les moyennes obtenues par les quatre groupes. Les résultats (voir tableau 25 et figure 8) révèlent une supériorité des scores obtenus par les groupes G1 et G3 pour la durée et la longueur. Les participants de ces groupes ont mis plus

de temps dans la production de leur texte (28,67 et 26,58 mn respectivement) que les deux autres groupes (G4 et G2), dont les moyennes sont presque similaires (24,83 et 24,17 mn). Les groupes G1 et G3, ayant mis plus de temps dans la rédaction, ont aussi produit les textes les plus longs (347,08 et 307,83 mots respectivement). Quant aux deux autres groupes (G2 et G4), leurs textes sont moins longs (281,50 et 269,92 mots respectivement). En ce qui concerne la fluidité, les moyennes des quatre groupes sont quasiment similaires, sauf pour le G4 qui a obtenu la moyenne la moins élevée.

Tableau 25 : Moyennes et écarts-types de la durée, de la longueur et de la fluidité des textes

Variable		G1	G2	G3	G4
Durée	Moyenne	28,67	24,17	26,58	24,83
	Écart-Type	13,276	11,416	11,735	10,134
Longueur	Moyenne	347,08	281,50	307,83	269,92
	Écart-Type	156,102	71,711	92,556	77,177
Fluidité	Moyenne	12,25	12,33	12,58	11,58
	Écart-Type	3,108	2,387	3,288	2,109

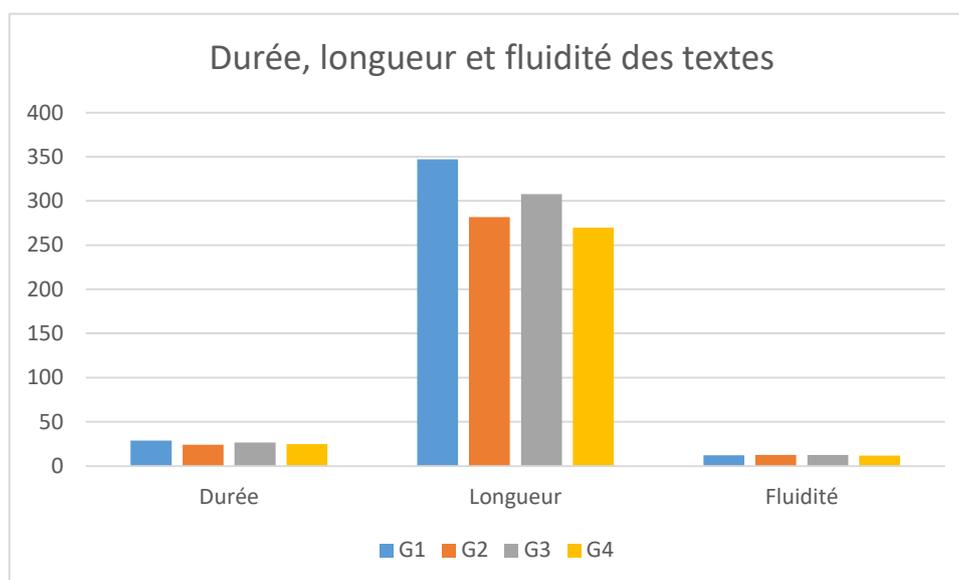


Figure 8 : Moyennes de la durée, de la longueur et de la fluidité des textes

Nous avons effectué une analyse de variance multivariée MANOVA à deux facteurs inter-sujets (Langue de la vidéo et Langue de planification) avec comme variables dépendantes la durée, la longueur et la fluidité. Les résultats (voir tableau 26) ne révèlent aucun effet significatif, ni du facteur Langue de la vidéo : Lambda de Wilks = .942, $F(3; 42) = .869$, $p = .465$, $\eta^2 = .058$, ni du facteur Langue de planification : Lambda de Wilks = .921, $F(3; 42)$

= 1.208, $p = .319$, $\eta^2 = .079$, ni de l'interaction des deux : Lambda de Wilks = .930, $F(3; 42) = 1.053$, $p = .379$, $\eta^2 = .070$. Autrement dit, et comme cela a été le cas pour les plans 2, les facteurs de cette recherche n'affectent pas ces trois dimensions lors de la production du texte.

Tableau 26 : Résultats du test MANOVA pour la longueur, la durée et la fluidité des textes

Facteurs	Variables	Valeur du Lambda de Wilks	F (3, 42)	Valeur de p	Eta au carré partiel
Langue de la vidéo	Durée Longueur Fluidité	.942	.869	.465	.058
Langue de planification		.921	1.208	.319	.079
Langue de la vidéo * Langue de planification		.930	1.053	.379	.070

Récapitulation

Les résultats de cette recherche montrent que les plans 1, produits avant le visionnement de la vidéo, et ceux produits après (plans 2) sont significativement différents en termes de durée et de fluidité de la production. Les participants ont produit le plan 2 en moins de temps, mais avec plus de fluidité. Cependant, la comparaison des quatre conditions expérimentales n'a pas révélé d'effet significatif des deux facteurs de cette recherche ou de leur interaction ni sur les plans 2 ni sur les textes. Les moyennes des quatre groupes pour la durée, la longueur et la fluidité ne sont pas significativement différentes. Par ailleurs, les résultats montrent une corrélation positive, moyenne à faible, mais très significative, entre plan 2 et texte en termes de longueur, notamment, et de fluidité (avec un lien faible bien que significatif). Plus les plans sont longs, plus le sont aussi les textes, et plus la production des plans est fluide plus la production des textes l'est aussi.

2. Qualité

Nous présentons dans cette section les résultats de l'analyse des productions des participants (plans et textes) en termes de qualité sémantique, linguistique et globale. Nous commençons par comparer les plans 1 et 2 pour tester l'hypothèse d'un effet du visionnement du reportage sur la qualité des plans. Nous comparons ensuite les plans 2 produits dans les quatre conditions expérimentales pour tester l'hypothèse d'un effet des facteurs de cette étude et/ou de leur interaction sur la qualité de ces plans. Nous procédons ensuite à la recherche de corrélations entre plans 2 et textes en termes de qualité. Enfin, nous comparons les textes produits dans les quatre conditions expérimentales afin de tester l'hypothèse d'un effet des deux facteurs et/ou de leur interaction sur la qualité des textes.

2.1. Plan 1 vs plan 2

Les résultats de la comparaison des plans 1 et 2 (voir tableau 27) indiquent que les moyennes obtenues par les participants (tous confondus) pour la qualité sont partout plus élevées dans le plan 2 que dans le plan 1. Autrement dit, les participants obtiennent de meilleurs scores pour la qualité globale du plan ainsi que pour ses deux composantes.

En effet, la moyenne de la qualité sémantique est supérieure dans le second plan par rapport au premier (7,58 vs 5,75). Le test de Student indique que cette différence est très significative ($t(47) = -7,799$, $p < .001$). Nous pouvons donc confirmer l'effet du visionnement de la vidéo sur la qualité sémantique des plans.

De même, la qualité linguistique moyenne est plus élevée dans le plan 2 que dans le plan 1 (4,42 vs 3,44). La différence entre ces deux moyennes est très significative ($t(47) = -4,033$, $p < .001$). Par conséquent, le visionnement de la vidéo a un effet sur la qualité linguistique des plans.

Ces résultats ont entraîné une supériorité de la moyenne de la qualité globale obtenue par les participants pour le plan 2 comparativement au plan 1 (12,00 vs 9,19). Cette différence de moyennes est également très significative selon le test t de Student ($t(47) = -7,571$, $p < .001$).

Tableau 27 : Comparaisons entre plans 1 et plans 2 en termes de qualité

Variable	Plan	N=	Note maximale possible	Moyenne	Écart-type	Test t	Valeur de p
Qualité sémantique	Plan 1	48	15	5,75	1,407	-7,799	.000*
	Plan 2	48	15	7,58	1,699		
Qualité linguistique	Plan 1	48	6	3,44	1,398	-4,033	.000*
	Plan 2	48	6	4,42	1,285		
Qualité globale	Plan 1	48	21	9,19	2,256	-7,571	.000*
	Plan 2	48	21	12,00	2,379		

* $p \leq .05$

2.2. Plan 2

Pour tester l'effet des facteurs de cette étude sur la qualité des plans 2, nous comparons les moyennes des scores obtenus par les quatre groupes pour la qualité globale et ses composantes. Les résultats (voir tableau 28 et figure 9) montrent que pour la qualité sémantique, les moyennes les plus élevées se trouvent chez les groupes G1 et G3, dont les moyennes sont parfaitement similaires (8,50). Par ailleurs, les moyennes obtenues par les

deux autres groupes sont proches, avec une légère supériorité de celle du G4 (6,75 vs 6,58 pour le G2).

Concernant les résultats de l'analyse de la qualité linguistique, les résultats montrent une supériorité des moyennes obtenues par les participants des groupes G3 et G2 en termes de qualité linguistique (5,33 et 5,08 respectivement), par rapport aux deux autres groupes. C'est le G4 qui a obtenu les scores les plus bas (3,17) comparativement au G1, dont la moyenne est nettement plus élevée (4,08).

Si l'on observe les résultats de l'analyse de la qualité globale, nous pouvons constater une supériorité des moyennes obtenues par les G3 et G1 (13,83 et 12,58, respectivement). Le G2 vient en troisième position avec une moyenne nettement plus élevée que celle du G4 (11,67 vs 9,92).

Tableau 28 : Moyennes et écarts-types des scores de la qualité des plans 2

Variable		G1	G2	G3	G4
Qualité sémantique	Moyenne	8,50	6,58	8,50	6,75
	Écart-type	1,243	1,443	1,679	1,485
Qualité linguistique	Moyenne	4,08	5,08	5,33	3,17
	Écart-type	,996	1,084	,651	1,115
Qualité globale	Moyenne	12,58	11,67	13,83	9,92
	Écart-type	1,929	2,015	2,038	1,832

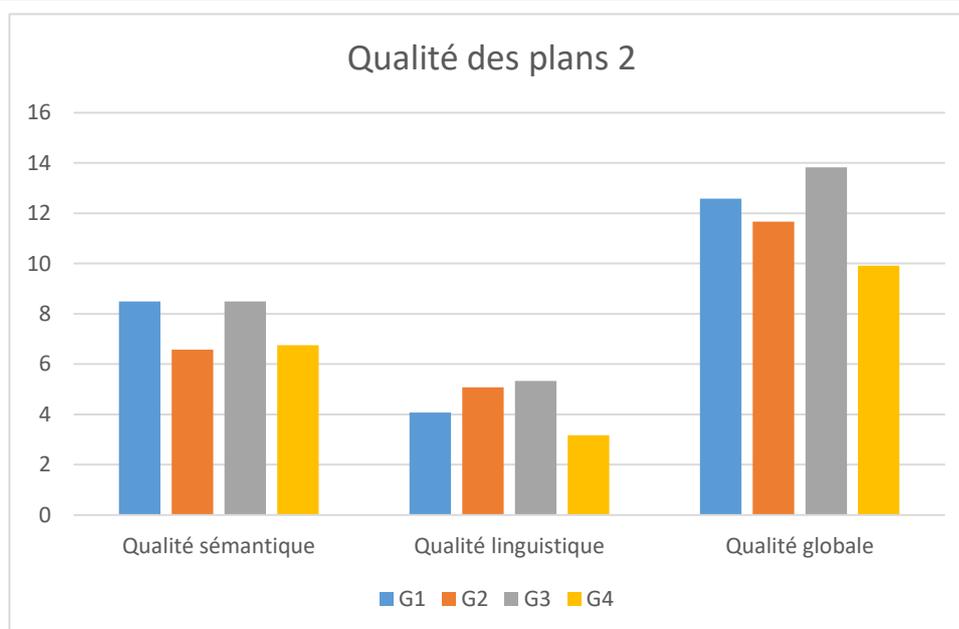


Figure 9 : Moyennes des scores de la qualité sémantique, linguistique et globale des plans

Pour tester la significativité de ces différences de moyennes obtenues par les quatre groupes, nous avons effectué un test de variance multivariée (MANOVA) à deux facteurs inter-sujets : Langue de la vidéo (français vs arabe) et Langue de planification (français vs arabe), avec comme variables dépendantes : l'ensemble des indicateurs de la qualité (sémantique, linguistique et globale). Les résultats du test, présentés dans le tableau 29, n'indiquent aucun effet principal du facteur Langue de la vidéo (Lambda de Wilks = .964, $F(2; 43) = .801$, $p = .455$, $\eta^2 = .036$). En revanche, ils révèlent un effet très significatif du facteur Langue de planification (Lambda de Wilks = .564, $F(2; 43) = 16.603$, $p < .001$, $\eta^2 = .436$), et de l'interaction de ces deux facteurs sur l'ensemble des variables dépendantes relatives à la qualité des plans 2 (Lambda de Wilks = .690, $F(2; 43) = 9.645$, $p < .001$, $\eta^2 = .310$).

Tableau 29 : Résultats du test MANOVA pour la qualité des plans 2

Facteurs	Variables	Valeur du Lambda de Wilks	F (2,43)	Valeur de p	Eta au carré partiel
Langue de la vidéo	Qualité sémantique Qualité linguistique Qualité globale	.964	.801	.455	.036
Langue de planification		.564	16.603	.000*	.436
Langue de la vidéo * Langue de planification		.690	9.645	.000*	.310

* $P \leq .05$

Compte tenu de la significativité du test MANOVA, nous avons effectué une série de tests de variance univariée (ANOVA) à deux facteurs inter-sujets (Langue de la vidéo et Langue de planification : français vs arabe) pour comparer séparément les moyennes obtenues par les 4 groupes pour chacune de ces trois variables dépendantes. Les résultats sont présentés dans le tableau 30.

Tableau 30 : Résultats des tests ANOVAs pour la qualité des plans 2

Facteurs	Variables	F	Valeur de p	Eta au carré partiel
Langue de la vidéo	Qualité sémantique	.039	.845	.001
	Qualité linguistique	1.391	.245	.031
	Qualité globale	.196	.660	.004
Langue de planification	Qualité sémantique	.039	.845	.001
	Qualité linguistique	31.391	.000*	.416
	Qualité globale	7.064	.011*	.138
Langue de la vidéo * langue de planification	Qualité sémantique	18.648	.000*	.298
	Qualité linguistique	4.261	.045*	.088
	Qualité globale	18.337	.000*	.294

* $p \leq .05$

Conformément aux résultats du test MANOVA, les résultats des ANOVAs indiquent l'absence d'effet principal du facteur Langue de la vidéo sur chacune des trois variables dépendantes relatives à la qualité des plans prise séparément. En revanche, les tests ANOVAs montrent un effet significatif du facteur Langue de planification sur la qualité linguistique ($F(1, 44) = 31.391, p < .001, \eta^2 = .416$) et la qualité globale ($F(1, 44) = 7.064, p = .011, \eta^2 = .138$). En outre, les résultats révèlent un effet significatif de l'interaction de ces deux facteurs sur : la qualité sémantique ($F(1, 44) = 18.648, p < .001, \eta^2 = .298$ (voir figure 10), la qualité linguistique : $F(1, 44) = 4.261, p = .045, \eta^2 = .088$ (voir figure 11), et la qualité globale : $F(1, 44) = 18.337, p < .001, \eta^2 = .294$ (voir figure 12).

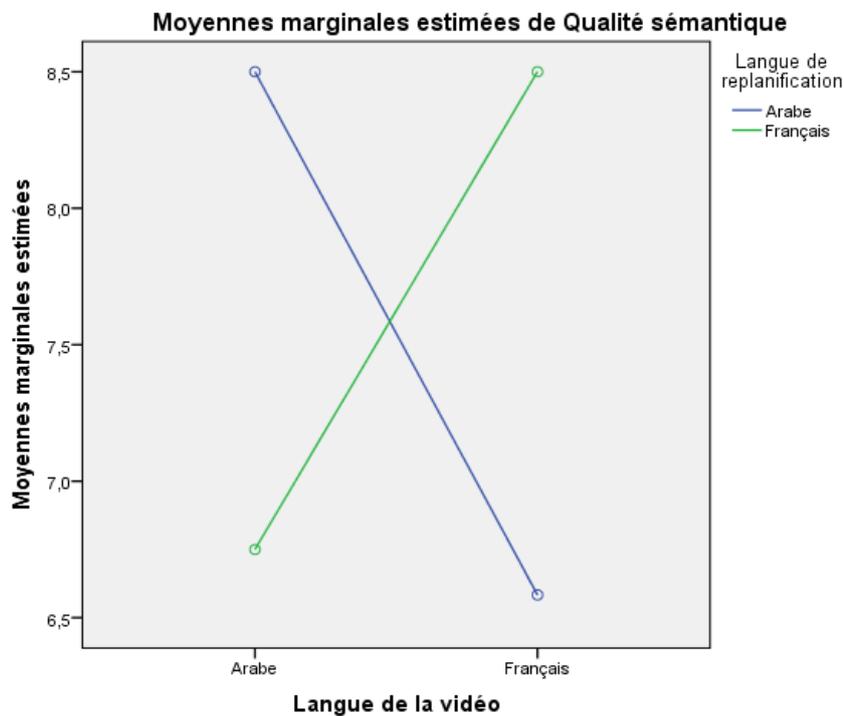


Figure 10 : Interaction Langue de la vidéo * Langue de planification pour la qualité sémantique des plans 2

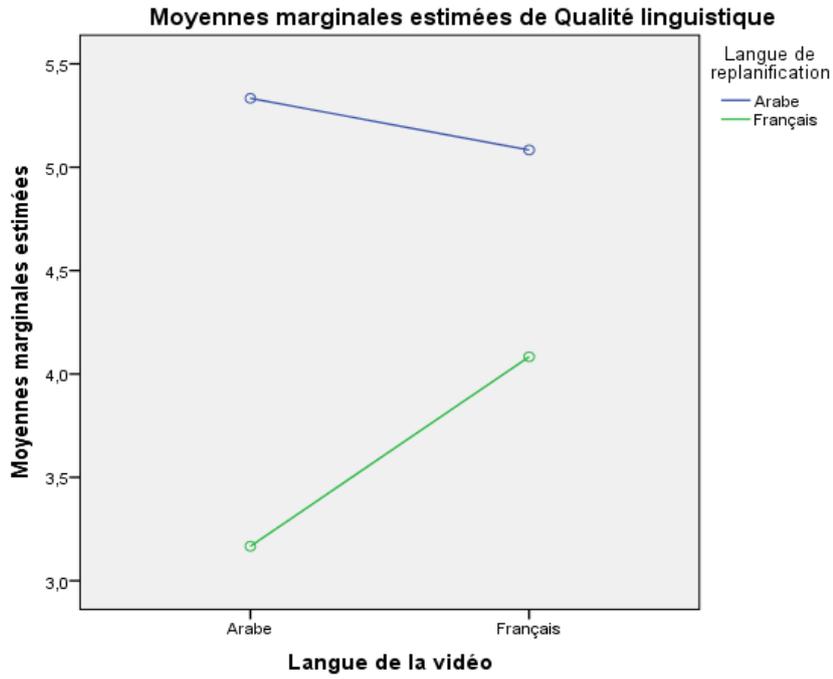


Figure 11 : Interaction Langue de la vidéo * Langue de planification pour la qualité linguistique des plans 2

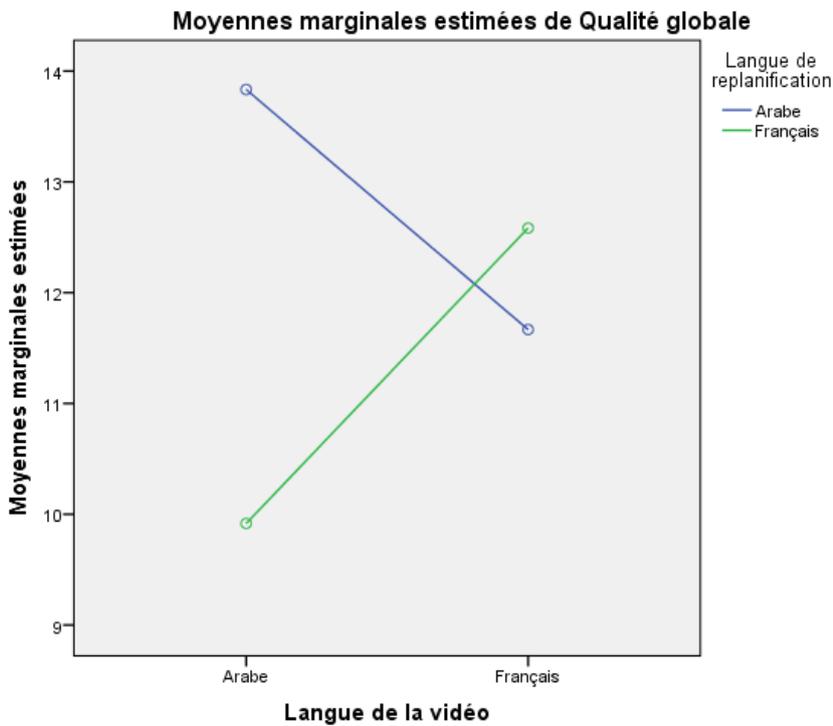


Figure 12 : Interaction Langue de la vidéo * Langue de planification pour la qualité globale des plans 2

Étant donné l'interaction significative des deux facteurs sur ces trois variables, nous avons effectué une série de tests t de Student pour échantillons indépendants dans le but d'analyser les effets simples de chaque facteur sur chacune des variables dépendantes selon la modalité de l'autre facteur. En d'autres termes, nous avons analysé, en premier lieu, l'effet de la langue de planification sur les variations des indicateurs de la qualité du plan 2 lorsque la vidéo a été présentée en français et lorsqu'elle a été présentée en arabe. En deuxième lieu, nous avons analysé l'effet de la langue de la vidéo sur la qualité globale et ses deux composantes lorsque la planification a été réalisée en français et lorsqu'elle a été réalisée en arabe. Les résultats sont présentés ci-après.

Qualité sémantique

Les résultats montrent que la langue de planification a un effet très significatif sur la qualité sémantique des plans, à la fois, dans le cas de la vidéo en français (G1 vs G2) : $t(22) = 3,485$, $p = .002$ (voir tableau 31), et dans celui de la vidéo en arabe (G3 vs G4) : $t(22) = 2,705$, $p = .013$ (voir tableau 32). En termes plus simples, si la vidéo est présentée en français, il faut planifier en français, et si elle est présentée en arabe, il faut planifier en arabe. Cela entraîne la production de meilleurs plans en termes de qualité sémantique.

Tableau 31 : Résultats du test de Student pour la qualité sémantique des plans 2 dans le cas de la vidéo en français

Facteur	Variable	Gr	Moy	Écart-type	Test t	Valeur de p
Langue de planification	Qualité sémantique	G1	8,50	1,243	3,485	.002*
		G2	6,58	1,443		

* $P \leq .05$

Tableau 32 : Résultats du test de Student pour la qualité sémantique des plans 2 dans le cas de la vidéo en arabe

Facteur	Variable	Gr	Moy	Écart-type	Test t	Valeur de p
Langue de planification	Qualité sémantique	G3	8,50	1,679	2,705	.013*
		G4	6,75	1,485		

* $P \leq .05$

En ce qui concerne l'effet de la langue de la vidéo, il est également significatif dans les deux cas, que la langue de planification soit le français (G1 vs G4) : $t(22) = 3,130$, $p = .005$ (voir tableau 33), ou l'arabe (G2 vs G3) : $t(22) = -2,999$, $p = .007$ (voir tableau 34). Autrement dit, si l'on doit planifier en français, il faut avoir regardé la vidéo en français et, si on doit

planifier en arabe, il faut avoir regardé la vidéo en arabe. Cela entraîne la production de plans de meilleure qualité sémantique.

Tableau 33 : Résultats du test de Student pour la qualité sémantique des plans 2 dans le cas de la planification en français

Facteur	Variable	Gr	Moy	Écart-type	Test t	Valeur de <i>p</i>
Langue de la vidéo	Qualité sémantique	G1	8,50	1,243	3,130	.005*
		G4	6,75	1,485		

* $P \leq .05$

Tableau 34 : Résultats du test de Student pour la qualité sémantique des plans 2 dans le cas de la planification en arabe

Facteur	Variable	Gr	Moy	Écart-type	Test t	Valeur de <i>p</i>
Langue de la vidéo	Qualité sémantique	G2	6,58	1,443	-2,999	.007*
		G3	8,50	1,679		

* $P \leq .05$

Qualité linguistique

Les résultats du test de Student pour échantillons indépendants montrent un effet simple du facteur Langue de planification, que la langue de la vidéo soit le français (G1 vs G2) : $t(22) = -2.353$, $p = .028$ (voir tableau 35), ou l'arabe (G3 vs G4) : $t(22) = -5.814$, $p < .001$ (voir tableau 36). Les groupes ayant planifié en arabe (G2 et G3) ont produit des plans de meilleure qualité linguistique.

Tableau 35 : Résultats du test de Student pour la qualité linguistique des plans 2 dans le cas de la vidéo en français

Facteur	Variable	Gr	Moy	Écart-type	Test t	Valeur de <i>p</i>
Langue de planification	Qualité linguistique	G1	4,08	,996	-2.353	.028*
		G2	5,08	1,084		

* $P \leq .05$

Tableau 36 : Résultats du test de Student pour la qualité linguistique des plans 2 dans le cas de la vidéo en arabe

Facteur	Variable	Gr	Moy	Écart-type	Test t	Valeur de <i>p</i>
Langue de planification	Qualité linguistique	G3	5,33	,651	5.814	.000*
		G4	3,17	1,115		

* $P \leq .05$

Quant à l'effet de la langue de la vidéo, les résultats révèlent un effet simple significatif uniquement dans le cas de la planification en français (G1 vs G4) : $t(22) = 2.124, p = .045$ (voir tableau 37). En revanche, aucun effet n'a été trouvé pour ce facteur dans la condition de planification en arabe (G2 vs G3) : $t(22) = -.685, p = .501$ (voir tableau 38). Autrement dit, si l'on doit planifier en français, il faut avoir regardé la vidéo en français pour produire des plans de meilleure qualité linguistique, mais si la planification doit s'effectuer en arabe, la langue de la vidéo n'a pas d'effet.

Tableau 37 : Résultats du test de Student pour la qualité linguistique des plans 2 dans le cas de la planification en français

Facteur	Variable	Gr	Moy	Écart-type	Test t	Valeur de p
Langue de la vidéo	Qualité linguistique	G1	4,08	,996	2.124	.045*
		G4	3,17	1,115		

* $P \leq .05$

Tableau 38 : Résultats du test de Student pour la qualité linguistique des plans 2 dans le cas de la planification en arabe

Facteur	Variable	Gr	Moy	Écart-type	Test t	Valeur de p
Langue de la vidéo	Qualité linguistique	G2	5,08	1,084	-.685	.501
		G3	5,33	,651		

Qualité globale

Les résultats du test de Student pour échantillons indépendants montrent un effet simple du facteur Langue de planification, uniquement dans le cas de la vidéo en arabe (G3 vs G4) : $t(22) = 4.952, p < .001$ (voir tableau 40). Cet effet est en revanche absent dans le cas de la vidéo en français (G1 vs G2) : $t(22) = 1.138, p = .267$ (voir tableau 39). Ainsi, lorsque la vidéo est présentée en arabe, il faut planifier en arabe pour produire des plans de meilleure qualité globale, mais si la vidéo est présentée en français, la langue de planification n'a pas d'effet sur la qualité globale des plans.

Tableau 39 : Résultats du test de Student pour la qualité globale des plans 2 dans le cas de la vidéo en français

Facteur	Variable	Gr	Moy	Écart-type	Test t	Valeur de p
Langue de planification	Qualité globale	G1	12,58	1,929	1.138	.267
		G2	11,67	2,015		

Tableau 40 : Résultats du test de Student pour la qualité globale des plans 2 dans le cas de la vidéo en arabe

Facteur	Variable	Gr	Moy	Écart-type	Test t	Valeur de p
Langue de planification	Qualité globale	G3	13,83	2,038	4.952	.000*
		G4	9,92	1,832		

* $P \leq .05$

Quant au facteur Langue de la vidéo, les résultats indiquent qu'il a un effet simple sur la qualité globale des plans, que la langue de planification soit le français (G1 vs G4) : $t(22) = 3.473, p = .002$ (voir tableau 41) ou l'arabe (G2 vs G3) : $t(22) = -2.619, p = .016$ (voir tableau 42). En d'autres termes, selon que l'on doit planifier en français ou en arabe, il faut regarder la vidéo dans la langue prévue pour la planification pour produire des plans de meilleure qualité globale.

Tableau 41 : Résultats du test de Student pour la qualité globale des plans 2 dans le cas de la planification en français

Facteur	Variable	Gr	Moy	Écart-type	Test t	Valeur de p
Langue de la vidéo	Qualité globale	G1	12,58	1,929	3.473	.002*
		G4	9,92	1,832		

* $P \leq .05$

Tableau 42 : Résultats du test de Student pour la qualité globale des plans 2 dans le cas de la planification en arabe

Facteur	Variable	Gr	Moy	Écart-type	Test t	Valeur de p
Langue de la vidéo	Qualité globale	G2	11,67	2,015	-2.619	.016*
		G3	13,83	2,038		

* $P \leq .05$

2.3. Plan 2 vs texte

Les résultats (voir tableau 43) mettent en évidence des liens entre les plans 2 et les textes en termes de qualité globale et ses composantes. En effet, il existe une corrélation positive, moyenne et significative entre ceux-ci en termes de qualité linguistique ($r = .411, p < .01$). Au niveau de la qualité sémantique et de la qualité globale, la corrélation, positive et très significative, est encore plus forte ($r = .638$ et $.653$ respectivement, $p < .01$ dans les deux cas). Plus la qualité du plan (et ses composantes, sémantique notamment) est supérieure, plus l'est aussi la qualité du texte.

Tableau 43 : Corrélations entre plans 2 et textes en termes de qualité

Rho de Spearman		Plan 2		
		Qualité sémantique	Qualité linguistique	Qualité globale
Texte	Qualité sémantique	.638**		
	Qualité linguistique		.411**	
	Qualité globale			.653**

** La corrélation est significative au niveau .01

2.4. Texte

Le tableau 44 présente les moyennes obtenues par les quatre groupes pour la qualité globale des textes et ses composantes. Hormis pour la qualité linguistique, où les moyennes des quatre groupes sont très proches, les groupes G1 et G3 obtiennent les meilleurs scores moyens, avec une légère supériorité du G1, pour la qualité sémantique (12,33 vs 12,17) et la qualité globale (16,08 vs 15,50) (voir figure 13). Le groupe G4 obtient, partout, les scores les moins élevés.

Tableau 44 : Moyennes et écarts-types des scores de la qualité des textes

Variable		G1	G2	G3	G4
Qualité sémantique	Moyenne	12,33	10,58	12,17	9,25
	Écart-type	4,271	2,843	2,623	2,137
Qualité linguistique	Moyenne	3,75	3,42	3,33	3,08
	Écart-type	1,357	1,311	1,073	1,311
Qualité globale	Moyenne	16,08	14,00	15,50	12,33
	Écart-type	5,125	3,814	3,148	2,060

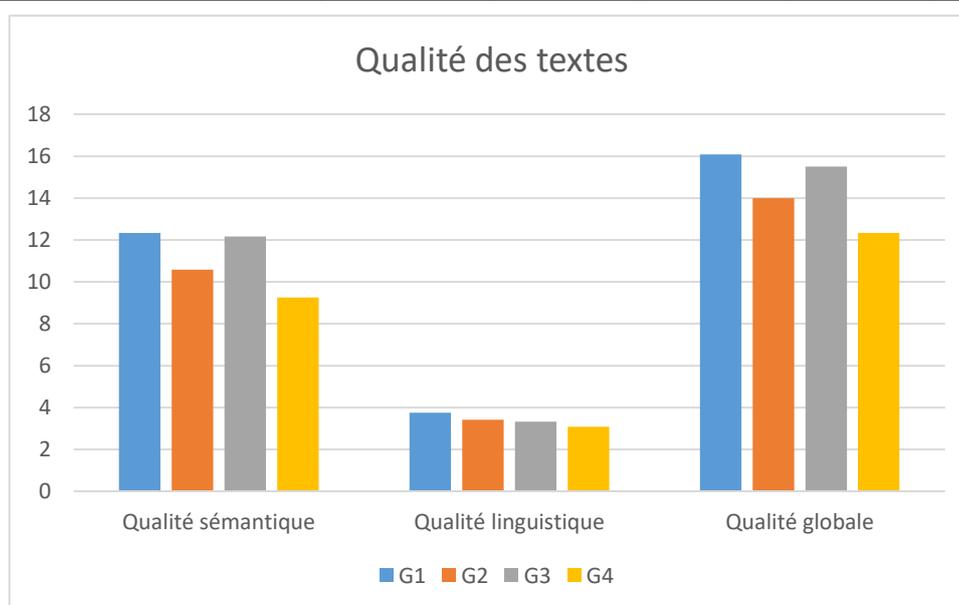


Figure 13 : Moyennes des scores de la qualité sémantique, linguistique et globale des textes

Pour tester la significativité de ces différences de moyennes, nous avons effectué un test de variance multivariée MANOVA à deux facteurs inter-sujets (Langue de la vidéo et Langue de planification) sur l'ensemble des variables relatives à la qualité des textes. Les résultats (voir tableau 45) ne révèlent aucun effet significatif, ni du facteur Langue de la vidéo : Lambda de Wilks = .971, $F(2; 43) = 647$, $p = .529$, $\eta^2 = .029$, ni du facteur Langue de planification : Lambda de Wilks = .987, $F(2; 43) = .276$, $p = .760$, $\eta^2 = .013$. Cependant, le test met en évidence un effet significatif de l'interaction de ces deux facteurs : Lambda de Wilks = .864, $F(2; 43) = 3.387$, $p = .043$, $\eta^2 = .136$.

Tableau 45 : Résultats du test MANOVA pour la qualité des textes

Facteurs	Variabes	Valeur du Lambda de Wilks	F (2, 43)	Valeur de p	Eta au carré partiel
Langue de la vidéo	Qualité sémantique Qualité linguistique Qualité globale	.971	.647	.529	.029
Langue de planification		.987	.276	.760	.013
Langue de la vidéo * Langue de planification		.864	3.387	.043*	.136

* $P \leq .05$

Nous avons effectué un test de variance univariée ANOVA à deux facteurs inter-sujets pour étudier plus en profondeur cette interaction significative. Les résultats (voir tableau 46) confirment ceux de la MANOVA concernant l'absence d'effet principal pour chacun des deux facteurs (Langue de la vidéo et Langue de planification). Quant à leur interaction, le test ANOVA montre qu'elle a un effet significatif sur la qualité sémantique : $F(1, 44) = 6.919$, $p = .012$, $\eta^2 = .136$ (voir figure 14) et la qualité globale : $F(1, 44) = 6.018$, $p = .018$, $\eta^2 = .120$ (voir figure 15). En revanche, l'interaction n'a pas d'effet sur la qualité linguistique : $F(1, 44) = .635$, $p = .430$, $\eta^2 = .014$.

Tableau 46 : Résultats des tests ANOVAs pour la qualité des textes

Facteurs	Variables	F (1, 44)	Valeur de p	Eta au carré partiel
Langue de la vidéo	Qualité sémantique	.715	.402	.016
	Qualité linguistique	1.049	.311	.023
	Qualité globale	1.105	.299	.025
Langue de planification	Qualité sémantique	.432	.514	.010
	Qualité linguistique	.013	.910	.000
	Qualité globale	.256	.615	.006
Langue de la vidéo * langue de planification	Qualité sémantique	6.919	.012*	.136
	Qualité linguistique	.635	.430	.014
	Qualité globale	6.018	.018*	.120

* $p \leq .05$

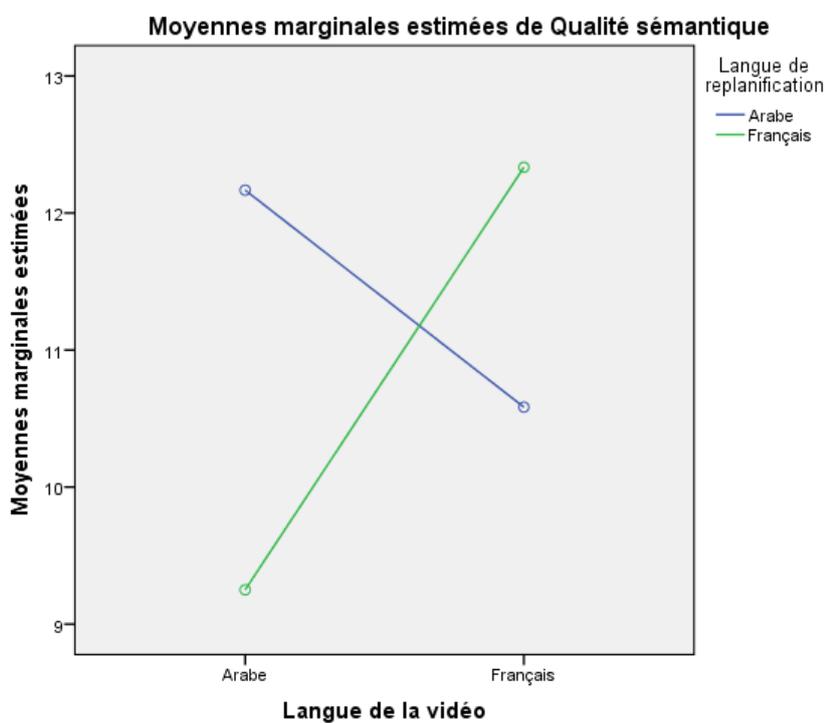


Figure 14 : Interaction Langue de la vidéo * Langue de planification pour la qualité sémantique des textes

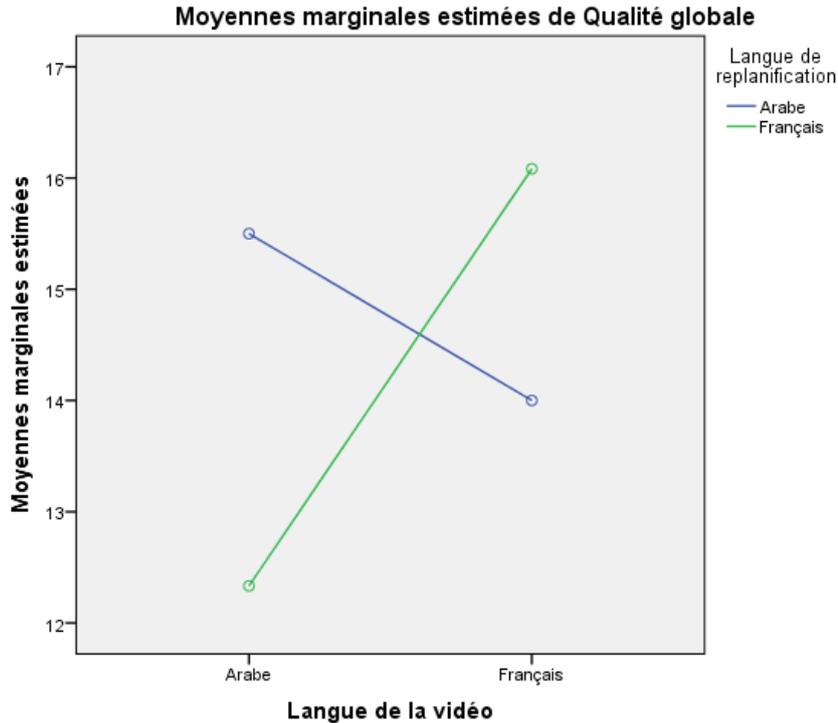


Figure 15 : Interaction Langue de la vidéo * Langue de planification pour la qualité globale des textes

L'importance et la forme de ces interactions ont été étudiées plus en détail grâce à une série de comparaisons de moyennes utilisant le test de Student pour échantillons indépendants. Le but est d'analyser les effets simples de chaque facteur sur chacune de ces deux variables dépendantes (qualité sémantique et qualité globale) selon la modalité de l'autre facteur. Les résultats sont présentés ci-dessous.

Qualité sémantique

Les résultats montrent que la langue de planification a un effet très significatif sur la qualité sémantique des textes, uniquement dans le cas de la vidéo en arabe (G3 vs G4) : $t(22) = 2.986, p = .007$ (voir tableau 48), mais pas dans celui de la vidéo en français (G1 vs G2) : $t(22) = 1.182, p = .250$ (voir tableau 47). En effet, si la vidéo est présentée en arabe, il faut planifier en arabe pour produire des textes de meilleure qualité sémantique. En revanche, si la vidéo est présentée en français, peu importe la langue de planification, celle-ci n'ayant pas d'effet sur la qualité sémantique des textes.

Tableau 47 : Résultats du test de Student pour la qualité sémantique des textes dans le cas de la vidéo en français

Facteur	Variable	Gr	Moy	Écart-type	Test t (22)	Valeur de p
Langue de planification	Qualité sémantique	G1	12,33	4,271	1.182	.250
		G2	10,58	2,843		

Tableau 48 : Résultats du test de Student pour la qualité sémantique des textes dans le cas de la vidéo en arabe

Facteur	Variable	Gr	Moy	Écart-type	Test t	Valeur de p
Langue de planification	Qualité sémantique	G3	12,17	2,623	2.986	.007*
		G4	9,25	2,137		

* $P \leq .05$

En ce qui concerne l'effet de la langue de la vidéo, il n'est significatif que dans la condition de la planification en français (G1 vs G4) : $t(22) = 2.236$, $p = .036$ (voir tableau 49), mais pas dans celle de la planification en arabe (G2 vs G3) : $t(22) = -1.418$, $p = .170$ (voir tableau 50). Autrement dit, si l'on doit planifier en français, il faut avoir regardé la vidéo en français pour produire des textes de meilleure qualité sémantique. Mais si l'on doit planifier en arabe, la langue de la vidéo n'a pas d'effet.

Tableau 49 : Résultats du test de Student pour la qualité sémantique des textes dans le cas de la planification en français

Facteur	Variable	Gr	Moy	Écart-type	Test t	Valeur de p
Langue de la vidéo	Qualité sémantique	G1	12,33	4,271	2.236	.036*
		G4	9,25	2,137		

* $P \leq .05$

Tableau 50 : Résultats du test de Student pour la qualité sémantique des textes dans le cas de la planification en arabe

Facteur	Variable	Gr	Moy	Écart-type	Test t	Valeur de p
Langue de la vidéo	Qualité sémantique	G2	10,58	2,843	-1.418	.170
		G3	12,17	2,623		

Qualité globale

Le facteur Langue de planification n'a pas d'effet simple sur la qualité globale des textes dans le cas de la vidéo en français (G1 vs G2) : $t(22) = 1.182$, $p = .250$ (voir tableau 51). En revanche, cet effet est significatif dans le cas de la vidéo en arabe (G3 vs G4) : $t(22) = 2.986$, $p = .007$ (voir tableau 52). Autrement dit, lorsque la vidéo est présentée en français, la langue

de planification n'exerce aucun effet sur la qualité globale des textes. Cependant, lorsque la vidéo est présentée en arabe, la planification doit s'effectuer en arabe pour produire des textes de meilleure qualité globale.

Tableau 51 : Résultats du test de Student pour la qualité globale des textes dans le cas de la vidéo en français

Facteur	Variable	Gr	Moy	Écart-type	Test t (22)	Valeur de p
Langue de planification	Qualité globale	G1	12,33	4,271	1.182	.250
		G2	10,58	2,843		

Tableau 52 : Résultats du test de Student pour la qualité globale des textes dans le cas de la vidéo en arabe

Facteur	Variable	Gr	Moy	Écart-type	Test t	Valeur de p
Langue de planification	Qualité globale	G3	12,17	2,623	2.986	.007*
		G4	9,25	2,137		

* $P \leq .05$

Quant au facteur Langue de la vidéo, les résultats révèlent un effet simple significatif uniquement dans le cas de la planification en français (G1 vs G4) : $t(22) = 2.236, p = .036$ (voir tableau 53). En revanche, cet effet est absent dans le cas de la planification en arabe (G2 vs G3) : $t(22) = -1.418, p = .170$ (voir tableau 54). En termes plus simples, si l'on doit planifier en français, il faut avoir regardé la vidéo en français pour que les textes à produire soient de meilleure qualité globale. Mais si la planification doit s'effectuer en arabe, la langue de la vidéo n'a pas d'effet.

Tableau 53 : Résultats du test de Student pour la qualité globale des textes dans le cas de la planification en français

Facteur	Variable	Gr	Moy	Écart-type	Test t	Valeur de p
Langue de la vidéo	Qualité globale	G1	12,33	4,271	2.236	.036*
		G4	9,25	2,137		

* $P \leq .05$

Tableau 54 : Résultats du test de Student pour la qualité globale des textes dans le cas de la planification en arabe

Facteur	Variable	Gr	Moy	Écart-type	Test t	Valeur de p
Langue de la vidéo	Qualité globale	G2	10,58	2,843	-1.418	.170
		G3	12,17	2,623		

Récapitulation

Les résultats de cette recherche ont montré une différence significative entre les plans 1, produits avant le visionnement de la vidéo, et les plans 2, produits après, et ce, au niveau de la qualité et ses indicateurs. Les plans 2, tous groupes confondus, sont meilleurs en termes de qualité sémantique, linguistique et globale.

La comparaison des plans produits dans les quatre conditions expérimentales a révélé que pour produire des plans de meilleure qualité sémantique, il faut, d'une part, planifier dans la même langue que celle de la vidéo et, d'autre part, regarder la vidéo dans la langue prévue pour la planification. Cependant, pour que les plans soient de meilleure qualité linguistique, la planification devrait s'effectuer en arabe, abstraction faite de la langue de la vidéo. Mais si l'on est appelé à planifier en français, il faudrait alors avoir regardé la vidéo en français. En revanche, si la planification doit s'effectuer en arabe, peu importe la langue de la vidéo. Quant à la qualité globale des plans, elle est optimisée par la planification en arabe dans le cas de la vidéo en arabe, et le visionnement de la vidéo dans la même langue prévue pour la planification.

Par ailleurs, les résultats ont révélé l'existence d'une corrélation moyenne, positive et très significative entre plans 2 et textes en termes de qualité sémantique et qualité globale. Plus le plan est de meilleure qualité sémantique et globale, plus l'est aussi le texte. Quant à la qualité linguistique des plans 2 et celle des textes, elles corrélaient significativement, mais cette corrélation est moins forte que celle constatée pour les deux autres variables (qualité sémantique et qualité globale). D'où la différence de tendance observée lors de la comparaison des effets des facteurs de cette étude sur la qualité des plans et celle des textes.

En effet, la comparaison des textes produits dans les quatre conditions expérimentales a débouché sur des résultats relativement différents. Pour produire des textes de meilleure qualité sémantique et globale, il faut planifier en arabe, mais seulement si la vidéo a été présentée en arabe. Lorsque la vidéo est à l'inverse présentée en français, la langue de planification n'a pas d'effet. En outre, si la planification est à effectuer en français, il faut que la vidéo soit visionnée en français. En revanche, si la planification doit s'effectuer en arabe, la langue de la vidéo n'a pas d'effet.

3. Élaboration des arguments

Cette section présente les résultats de l'analyse du niveau d'élaboration des arguments dans les plans et les textes produits par les participants. Nous comparons d'abord les deux plans, produits avant et après le visionnement de la vidéo, afin de tester l'hypothèse d'un effet du reportage sur le niveau d'élaboration des arguments en phase de planification. Nous comparons ensuite les plans 2 produits dans les quatre conditions expérimentales pour tester l'hypothèse d'un effet des deux facteurs de cette étude et/ou de leur interaction sur cette variable dépendante dans les plans. Nous passons ensuite à l'analyse des liens entre plans 2 et textes en termes d'élaboration argumentative, avant de présenter, à la fin de cette section, les résultats de la comparaison des textes produits par les quatre groupes ; le but étant de tester l'hypothèse d'un effet des deux facteurs et/ou de leur interaction sur cette variable lors de la production des textes.

3.1. Plan 1 vs Plan 2

Les résultats (voir tableau 55) montrent des moyennes plus élevées pour le plan 2 en termes de nombre total d'arguments, nombre d'arguments pertinents et nombre d'arguments de niveau 1 et de niveau inférieur. Inversement, le nombre d'arguments peu et non pertinents a diminué dans le second plan.

En effet, les participants ont en moyenne produit plus d'arguments dans le plan 2 que dans le plan 1 (5,79 vs 4,54). La différence entre ces deux moyennes est statistiquement très significative ($t(47) = -4,274, p < .001$). Par conséquent, nous pouvons affirmer que le visionnement de la vidéo a un effet sur le nombre total d'arguments produits en phase de planification.

Tableau 55 : Comparaisons entre plans 1 et plans 2 en termes de niveau d'élaboration des arguments

Variable	Plan	N=	Moyenne	Écart-type	Test t	Valeur de <i>p</i>
Total des arguments	Plan 1	48	4,54	1,624	-4,274	.000*
	Plan 2	48	5,79	2,343		
Arguments pertinents	Plan 1	48	3,51	1,822	-6,560	.000*
	Plan 2	48	5,08	2,172		
Arguments peu pertinents	Plan 1	48	,52	,850	2,090	.042*
	Plan 2	48	,23	,592		
Arguments non pertinents	Plan 1	48	,88	,890	2,398	.021*
	Plan 2	48	,48	1,031		
Arguments de niveau 1	Plan 1	48	3,35	1,158	-3,205	.002*
	Plan 2	48	4,13	2,028		
Arguments de niveau inférieur	Plan 1	48	1,19	1,315	-1,725	.091
	Plan 2	48	1,67	1,814		

* $p \leq .05$

Par ailleurs, le nombre moyen d'arguments pertinents est nettement plus élevé dans le plan 2 que dans le plan 1 (5,08 vs 3,51). Cette différence de moyennes est très significative : $t(47) = -6,560, p < .001$. De plus, les moyennes obtenues lors de la planification pour les arguments peu pertinents (,23) et non pertinents (,48) sont moins élevées que celles obtenues dans le premier plan (,52 et ,88 respectivement). Le test de Student pour échantillons appariés est significatif dans les deux cas : $t(47) = -3,205, p < .042$ et $t(47) = 2,398, p < .021$. Nous pouvons ainsi conclure que le visionnement de la vidéo affecte le niveau de pertinence des arguments produits en phase de planification.

Suivant la même tendance, les résultats montrent une supériorité des moyennes obtenues dans le deuxième plan pour les deux niveaux de complexité des arguments. Les arguments de niveau 1 et ceux de niveau inférieur sont plus nombreux dans le plan 2 (4,13 et 1,67 respectivement) comparativement au plan 1 (3,35 et 1,19 respectivement). Cependant, seule la différence de moyennes des arguments de niveau 1 est statistiquement significative ($t(47) = 1,208, p = .002$). En revanche, le test n'est pas significatif pour les arguments de niveau inférieur ($t(47) = -1,725, p = .091$). En d'autres termes, le visionnement de la vidéo n'affecte que le premier niveau de complexité des arguments produits en phase de planification.

3.2. Plan 2

Les résultats de la comparaison des moyennes des quatre groupes en termes de nombre total d'arguments (voir tableau 56 et figure 16) montrent que ce sont les groupes G1 et G3 qui ont produit le plus d'arguments (6,17 vs 6,33) avec une légère supériorité de la moyenne du

groupe G3. Quant aux autres groupes, les résultats révèlent que c'est le groupe G4 qui a produit le moins d'arguments (5,00) comparativement au groupe G2 (5,67).

En ce qui concerne le niveau de pertinence des arguments, nous observons quasiment la même tendance. Les moyennes les plus élevées pour les arguments pertinents se trouvent chez les groupes G1 et G2 (5,83 et 5,75 respectivement), qui produisent d'ailleurs moins d'arguments peu pertinents (,08 pour les deux) et non pertinents (,25 et ,50 respectivement). En revanche, les deux autres groupes (G2 et G4) produisent moins d'arguments pertinents (4,58 et 4,17), mais plus d'arguments peu pertinents (,50 et ,25 respectivement) et non pertinents (,58 pour les deux).

Quant à la comparaison des quatre conditions expérimentales en termes de complexité des arguments, les résultats montrent la même tendance uniquement pour les arguments de niveau 1. Ce sont en effet les groupes G1 et G3 qui ont produit le plus d'arguments de niveau 1 (4,75 et 4,50 respectivement), tandis que le G4 en a produit moins que le G2 (3 vs 4,25). Cependant, c'est ce même groupe (G4) qui l'emporte au niveau des arguments de niveau inférieur, et ce, par rapport aux trois autres groupes. En effet, ses participants ont produit en moyenne plus d'arguments de niveau inférieur (2) que le groupe G3 (1,83) qui, à son tour, en a produit plus que les deux autres groupes (dont la moyenne est similaire : 1,42).

Tableau 56 : Moyennes et écarts-types des arguments dans les plans 2

Variable		G1	G2	G3	G4
Total des arguments	Moyenne	6,17	5,67	6,33	5,00
	Écart-type	2,125	2,674	2,640	1,907
Arguments pertinents	Moyenne	5,83	4,58	5,75	4,17
	Écart-type	2,082	2,234	2,301	1,801
Arguments peu pertinents	Moyenne	,08	,50	,08	,25
	Écart-type	,289	,674	,289	,866
Arguments non pertinents	Moyenne	,25	,58	,50	,58
	Écart-type	,452	1,443	,905	1,165
Arguments de niveau 1	Moyenne	4,75	4,25	4,50	3,000
	Écart-type	1,422	1,422	3,000	1,595
Arguments de niveau inférieur	Moyenne	1,42	1,42	1,83	2,00
	Écart-type	1,443	2,021	1,337	2,412

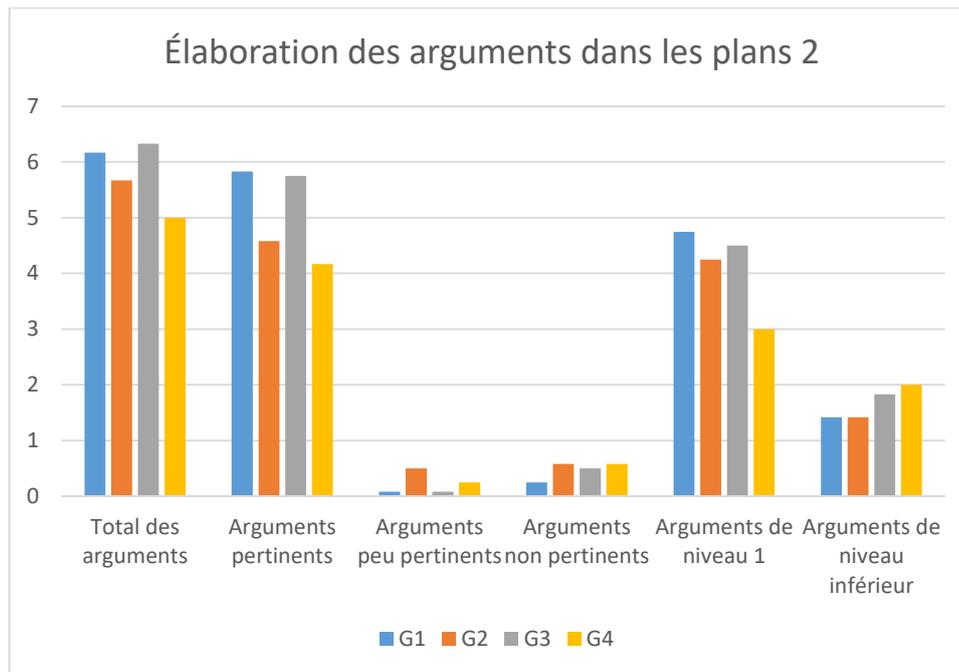


Figure 16 : Moyennes des arguments dans les plans 2

Pour tester la significativité de ces différences, nous avons effectué un test de variance multivariée (MANOVA) à deux facteurs inter-sujets : Langue de la vidéo et Langue de planification (français vs arabe) sur l'ensemble de ces six variables dépendantes relatives au niveau d'élaboration des arguments. Les résultats (voir tableau 57) montrent que les différences observées entre les groupes ne sont pas statistiquement significatives. En effet, aucun effet principal n'est trouvé pour le facteur Langue de la vidéo (Lambda de Wilks = .943, $F(4; 41) = .622$, $p = .650$, $\eta^2 = .057$), ni pour le facteur Langue de planification (Lambda de Wilks = .969, $F(4; 41) = .325$, $p = .860$, $\eta^2 = .031$), ni pour l'interaction des deux facteurs (Lambda de Wilks = .852, $F(4; 41) = 1.785$, $p = .150$, $\eta^2 = .148$).

Tableau 57 : Résultats du test MANOVA pour le niveau d'élaboration des arguments dans les plans 2

Facteurs	Variabes	Valeur du Lambda de Wilks	F	Valeur de p	Eta au carré partiel
Langue de la vidéo	Total des arguments	.943	.622	.650	.057
	Arguments pertinents				
Langue de planification	Arguments peu pertinents	.969	.325	.860	.031
	Arguments non pertinents				
Langue de la vidéo * Langue de planification	Arguments de niveau 1	.852	1.785	.150	.148
	Arguments de niveau inférieur				

3.3. Plan 2 vs texte

Les résultats (voir tableau 58) mettent en évidence des liens entre plans 2 et textes au niveau de quatre indicateurs du niveau d'élaboration des arguments. En effet, il existe une corrélation, plus ou moins forte, positive et très significative entre plan et texte en termes de nombre total d'arguments ($r = .489, p < .001$), nombre d'arguments pertinents ($r = .543, p < .001$), nombre d'arguments peu pertinents ($r = .584, p < .001$) et nombre d'arguments de niveau 1 ($r = .418, p < .001$). Plus le nombre de ces arguments est élevé dans le plan, plus il est élevé dans le texte. En revanche, il n'existe pas de corrélation significative entre plan et texte au niveau du nombre d'arguments non pertinents et d'arguments de niveau inférieur.

Tableau 58 : Corrélations entre plans 2 et textes en termes de niveau d'élaboration des arguments

Corrélation de Pearson		Plan 2					
		Nbre arg	Arg P	Arg PP	Arg NP	Arg niv 1	Arg niv inf
Texte	Nbre arg	.489**					
	Arg P		.543**				
	Arg PP			.584**			
	Arg NP				.281		
	Arg niv 1					.418**	
	Arg niv inf						.261

Arg : arguments ; P : pertinents ; PP : peu pertinents ; NP : non pertinents ; niv 1 : niveau 1 ; niv inf : niveau inférieur ; ** La corrélation est significative au niveau .01

3.4. Texte

La comparaison des scores moyens obtenus par les participants des quatre groupes pour les indicateurs du niveau d'élaboration des arguments (voir tableau 59 et figure 17) révèle une supériorité des moyennes du G1 pour les quatre indicateurs suivants : le nombre total d'arguments, le nombre d'arguments pertinents, le nombre d'arguments de niveau 1 et le nombre d'arguments de niveau inférieur. Le G1 est suivi par les G3 et G4, qui ont obtenu une moyenne similaire pour les deux premiers indicateurs, mais le G3 vient seul en deuxième position pour le dernier indicateur (arguments de niveau inférieur) tandis que le G4 suit seul le G1 pour le troisième indicateur (arguments de niveau 1). Inversement, le G1 obtient les moyennes les moins élevées en nombre d'arguments peu pertinents et d'arguments non pertinents, et est, cette fois-ci, suivi du G2 pour les arguments peu pertinents et du G4 pour les arguments non pertinents.

Tableau 59 : Moyennes et écarts-types des arguments dans les textes

Variable		G1	G2	G3	G4
Total des arguments	Moyenne	7,25	6,17	6,50	6,50
	Écart-type	2,832	3,380	1,732	2,812
Arguments pertinents	Moyenne	7,08	5,75	6,00	6,00
	Écart-type	2,644	3,079	1,907	3,045
Arguments peu pertinents	Moyenne	,00	,08	,17	,25
	Écart-type	,000	,289	,577	,866
Arguments non pertinents	Moyenne	,17	,33	,33	,25
	Écart-type	,389	,888	1,155	,622
Arguments de niveau 1	Moyenne	3,83	3,08	3,17	3,50
	Écart-type	1,403	1,881	1,801	1,567
Arguments de niveau inférieur	Moyenne	3,42	3,08	3,33	3,00
	Écart-type	2,021	2,151	1,875	1,758

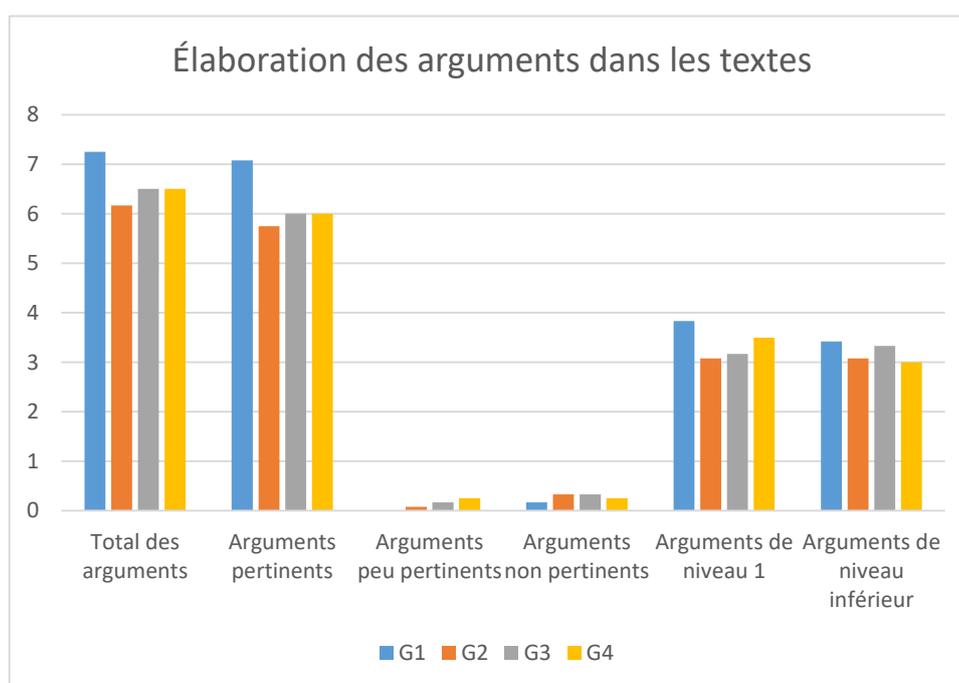


Figure 17 : Moyennes des arguments dans les textes

Pour tester la significativité de ces différences, nous avons effectué un test de variance multivariée (MANOVA) à deux facteurs inter-sujets sur l'ensemble de ces six variables dépendantes relatives à l'élaboration des arguments dans les textes. Les résultats (voir tableau 60) montrent que les différences observées entre les groupes ne sont pas statistiquement significatives. En effet, aucun effet principal n'est trouvé pour le facteur Langue de la vidéo (Lambda de Wilks = .973, $F(4; 41) = .287$, $p = .885$, $\eta^2 = .027$), ni pour

le facteur Langue de planification (Lambda de Wilks = .945, $F(4; 41) = .598$, $p = .666$, $\eta^2 = .055$), ni pour l'interaction des deux facteurs (Lambda de Wilks = .981, $F(4; 41) = .201$, $p = .936$, $\eta^2 = .019$). Ainsi, et comme cela a été le cas pour les plans 2, les facteurs de cette étude n'affectent pas le niveau d'élaboration des arguments produits dans les textes.

Tableau 60 : Résultats du test MANOVA pour le niveau d'élaboration des arguments dans les textes

Facteurs	Variabes	Valeur du Lambda de Wilks	F (4, 41)	Valeur de p	Eta au carré partiel
Langue de la vidéo	Total des arguments	.973	.287	.885	.027
Langue de planification	Arguments pertinents	.945	.598	.666	.055
	Arguments peu pertinents				
Langue de la vidéo * Langue de planification	Arguments non pertinents	.981	.201	.936	.019
	Arguments de niveau 1				
	Arguments de niveau inférieur				

Récapitulation

Les résultats de cette recherche ont montré un effet du visionnement du reportage sur le niveau d'élaboration des arguments en phase de planification. En effet, les plans 2, produits après le visionnement de la vidéo, sont significativement meilleurs en termes de niveau d'élaboration des arguments. Les plans 2 contiennent significativement plus d'arguments, plus d'arguments pertinents, moins d'arguments peu et non pertinents, plus d'arguments de niveau 1, mais aussi de niveau inférieur, même si les résultats ne sont pas significatifs dans ce dernier cas (arguments de niveau inférieur).

Toutefois, et bien que les résultats de la comparaison des plans produits dans les quatre conditions soient conformes à nos attentes (sauf pour le nombre d'arguments de niveau inférieur), les tests statistiques n'ont pas révélé de différences significatives entre les groupes en termes d'élaboration des arguments dans les plans.

Par ailleurs, les plans 2 et les textes sont moyennement ou faiblement liés au niveau de ces dimensions relatives à l'élaboration argumentative. La corrélation entre plan et texte est en effet moyenne, tout en étant très significative, en termes de nombre total d'arguments, nombre d'arguments pertinents, d'arguments peu pertinents et d'arguments de niveau 1. En revanche, les plans et les textes ne sont quasiment pas liés en termes de nombre d'arguments non pertinents et d'arguments de niveau inférieur.

Par conséquent, la comparaison des textes produits dans les quatre conditions expérimentales a débouché sur des résultats différents par rapport à ceux obtenus de l'analyse des plans. Les différences observées entre les quatre groupes ne vont pas dans le sens de nos hypothèses, et ne sont pas statistiquement significatifs. Ainsi, le visionnement de la vidéo affecte l'élaboration argumentative dans les plans, mais ni la langue de la vidéo ni celle de la planification n'affectent l'élaboration des arguments, que ce soit en phase de planification ou de rédaction.

4. Élaboration des contre-arguments

Nous présentons dans cette section les résultats de l'analyse du niveau d'élaboration des contre-arguments produits par les participants dans les plans et dans les textes. En premier lieu, nous comparons les plans produits avant de regarder la vidéo et ceux produits après, afin de tester l'hypothèse d'un effet du reportage sur le niveau d'élaboration des contre-arguments en phase de planification. En deuxième lieu, nous comparons les plans 2 produits dans les quatre conditions expérimentales pour tester l'hypothèse d'un effet des deux facteurs de cette étude et/ou de leur interaction sur cette variable dépendante dans les plans. En troisième lieu, nous comparons les plans 2 aux textes, à la recherche de corrélations significatives en termes de niveau d'élaboration des contre-arguments. En dernier lieu, nous analysons les textes produits dans les quatre conditions expérimentales, afin de tester l'hypothèse d'un effet des deux facteurs et/ou de leur interaction sur le niveau d'élaboration des contre-arguments dans les textes.

4.1. Plan 1 vs plan 2

Les résultats (voir tableau 61) montrent des moyennes plus élevées pour le plan 2 en termes de nombre total de contre-arguments, nombre de contre-arguments pertinents et nombre de contre-arguments de niveau 1. Par ailleurs, le nombre des contre-arguments peu et non pertinents ainsi que celui des contre-arguments de niveau inférieur ont diminué dans le plan 2.

En effet, les participants ont en moyenne produit plus de contre-arguments dans le plan 2 que dans le plan 1 (5,25 vs 4,35). La différence entre ces deux moyennes est statistiquement très significative : $t(47) = -3,540, p = .001$. Par conséquent, nous pouvons affirmer que le visionnement de la vidéo a un effet sur le nombre total des contre-arguments produits en phase de planification.

Tableau 61 : Comparaisons entre plans 1 et plans 2 en termes de niveau d'élaboration des contre-arguments

Variable	Plan	N=	Moyenne	Écart-type	Test t	Valeur de <i>p</i>
Total des contre-arguments	Plan 1	48	4,35	1,618	-3,540	.001*
	Plan 2	48	5,25	1,962		
Contre-arguments pertinents	Plan 1	48	3,17	1,767	-6,020	.000*
	Plan 2	48	4,69	1,948		
Contre-arguments peu pertinents	Plan 1	48	,40	,844	1,699	.096
	Plan 2	48	,19	,445		
Contre-arguments non pertinents	Plan 1	48	,79	1,304	2,003	.050*
	Plan 2	48	,38	,640		
Contre-arguments de niveau 1	Plan 1	48	2,90	1,134	-4,265	.000*
	Plan 2	48	3,90	1,836		
Contre-arguments de niveau inférieur	Plan 1	48	1,40	1,317	.211	.834
	Plan 2	48	1,35	1,139		

* $p \leq .05$

Par ailleurs, le nombre moyen de contre-arguments pertinents est plus élevé dans le plan 2 que dans le plan 1 (4,69 vs 3,17). Cette différence de moyennes est très significative : $t(47) = -6,020$, $p < .001$. De plus, les moyennes obtenues lors de la planification pour les contre-arguments peu pertinents (.19) et non pertinents (.38) sont moins élevées que celles obtenues dans le premier plan (.40 et .79 respectivement). Cependant, le test de Student n'est significatif que dans le cas des contre-arguments non pertinents : $t(47) = 2,003$, $p = .050$. En revanche, le test n'est pas significatif dans le cas des contre-arguments peu pertinents : $t(47) = 1,699$, $p = .096$. Nous pouvons ainsi conclure que le visionnement de la vidéo n'affecte que partiellement le niveau de pertinence des contre-arguments produits en phase de planification.

Suivant la même tendance, les résultats montrent une supériorité des moyennes obtenues dans le deuxième plan uniquement pour le premier niveau de complexité des contre-arguments. Les contre-arguments de niveau 1 sont en effet plus nombreux dans le plan 2 comparativement au plan 1 (3,90 vs 2,90). Les résultats du test de Student pour échantillons indépendants montrent que cette différence est très significative : $t(47) = -4,265$, $p < .001$. En revanche, les contre-arguments de niveau inférieur sont légèrement moins nombreux dans le second plan que dans le premier plan (1,35 vs 1,40). Le test de Student n'est pas significatif : $t(47) = .211$, $p = .834$. En d'autres termes, tout comme pour les arguments, le visionnement de la vidéo n'affecte que le premier niveau de complexité des contre-arguments produits en phase de planification.

4.2. Plan 2

Les résultats de la comparaison des moyennes des quatre groupes en termes de nombre total des contre-arguments (voir tableau 62 et figure 18) montrent que c'est le groupe G3 qui en a produit le plus grand nombre (5,83). Viennent ensuite les groupes G1 et G4 avec une moyenne tout à fait similaire (5,17) et supérieure à celle du groupe G2 (4,83).

En ce qui concerne le niveau de pertinence des contre-arguments, nous observons presque la même tendance. Les moyennes les plus élevées pour les contre-arguments pertinents se trouvent chez les groupes G3 et G1 (5,58 et 5,00 respectivement), qui produisent également moins de contre-arguments peu (,08 et 0 respectivement) et non pertinents (,17 pour les deux). Inversement, les G2 et G4 produisent moins de contre-arguments pertinents (4,08 pour les deux), mais plus d'arguments peu pertinents (,33 pour les deux) et non pertinents (,42 et ,75 respectivement).

Quant à la comparaison des quatre conditions expérimentales en termes de complexité des contre-arguments, les résultats montrent la même tendance uniquement pour les contre-arguments de niveau 1. Ce sont en effet les groupes G3 et G1 qui ont produit le plus de contre-arguments de niveau 1 (4,50 et 3,83 respectivement) comparativement aux groupes G2 et G4 (3,67 et 3,58 respectivement). Cependant, c'est ce dernier (G4) qui l'emporte au niveau des contre-arguments de niveau inférieur. En effet, ses participants ont produit en moyenne plus de contre-arguments de niveau inférieur (1,58) que les groupes G3 et G1 (1,33 pour les deux) qui, à leur tour, en ont produit plus que le groupe G2 (1,17).

Tableau 62 : Moyennes et écarts-types des contre-arguments dans les plans 2

Variable		G1	G2	G3	G4
Total des contre-arguments	Moyenne	5,17	4,83	5,83	5,17
	Écart-type	1,992	2,038	2,588	1,030
Contre-arguments pertinents	Moyenne	5,00	4,08	5,58	4,08
	Écart-type	1,907	1,929	2,314	1,311
Contre-arguments peu pertinents	Moyenne	0	,33	,08	,33
	Écart-type	0	,651	,289	,492
Contre-arguments non pertinents	Moyenne	,17	,42	,17	,75
	Écart-type	,577	,669	,389	,7544
Contre-arguments de niveau 1	Moyenne	3,83	3,67	4,50	3,58
	Écart-type	1,642	1,723	2,468	1,443
Contre-arguments de niveau inférieur	Moyenne	1,33	1,17	1,33	1,58
	Écart-type	1,303	,937	1,073	1,311

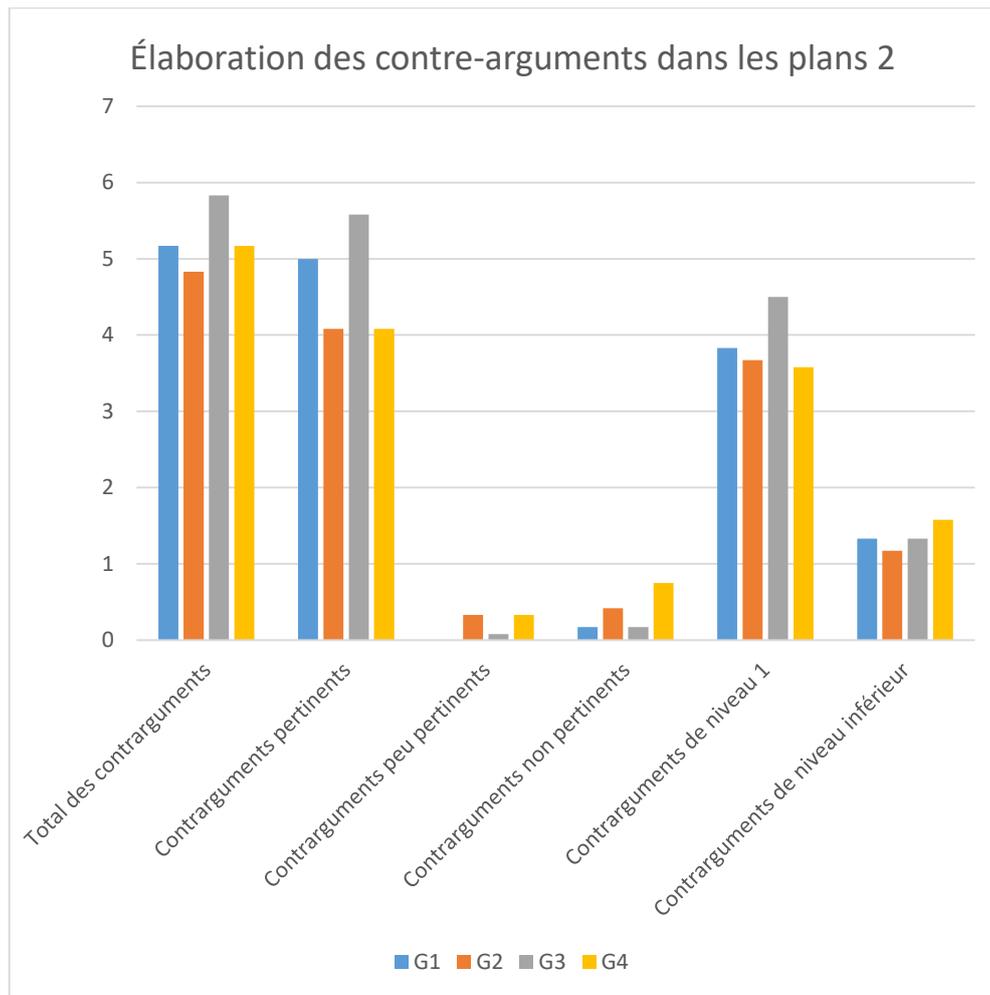


Figure 18 : Moyennes des contre-arguments dans les plans 2

Pour tester la significativité de ces différences, nous avons effectué un test de variance multivariée (MANOVA) à deux facteurs inter-sujets (Langue de la vidéo et Langue de planification) sur l'ensemble de ces six variables dépendantes relatives à l'élaboration des contre-arguments. Les résultats (voir tableau 63) ne montrent aucun effet principal des facteurs Langue de la vidéo (Lambda de Wilks = .962, $F(4; 41) = .401$, $p = .807$, $\eta^2 = .038$), et Langue de planification (Lambda de Wilks = .941, $F(4; 41) = .642$, $p = .635$, $\eta^2 = .059$). En revanche, les résultats mettent en évidence un effet significatif de l'interaction de ces deux facteurs (Lambda de Wilks = .301, $F(4; 41) = 4.412$, $p = .005$, $\eta^2 = .301$).

Tableau 63 : Résultats du test MANOVA pour le niveau d'élaboration des contre-arguments dans les plans 2

Facteurs	Variables	Valeur du Lambda de Wilks	F	Valeur de p	Eta au carré partiel
Langue de la vidéo	Total des contre-arguments	.962	.401	.807	.038
Langue de planification	Contre-arguments pertinents	.941	.642	.635	.059
	Contre-arguments peu pertinents				
Langue de la vidéo * Langue de planification	Contre-arguments non pertinents	.301	4.412	.005*	.301
	Contre-arguments de niveau 1				
	Contre-arguments de niveau inférieur				

* $p \leq .05$

Compte tenu de la significativité du test MANOVA, nous avons effectué une série de tests de variance univariée (ANOVA) à deux facteurs inter-sujets (Langue de la vidéo et Langue de planification : français vs arabe) pour comparer séparément les moyennes obtenues par les 4 groupes pour chacune de ces six variables dépendantes relatives à l'élaboration des contre-arguments. Les résultats sont présentés dans le tableau 64.

Tableau 64 : Résultats des tests ANOVAs pour le niveau d'élaboration des contre-arguments dans les plans 2

Facteurs	Variables	F	Valeur de p	Eta au carré partiel
Langue de la vidéo	Total des contre-arguments	.756	.389	.017
	Contre-arguments pertinents	.283	.597	.006
	Contre-arguments peu pertinents	.111	.740	.003
	Contre-arguments non pertinents	.889	.351	.020
	Contre-arguments de niveau 1	.295	.590	.007
	Contre-arguments de niveau inférieur	.382	.539	.009
Langue de planification	Total des contre-arguments	.084	.773	.002
	Contre-arguments pertinents	.283	.597	.006
	Contre-arguments peu pertinents	.111	.740	.003
	Contre-arguments non pertinents	.889	.351	.003
	Contre-arguments de niveau 1	.488	.489	.011
	Contre-arguments de niveau inférieur	.382	.539	.009
Langue de la vidéo * langue de planification	Total des contre-arguments	.756	.389	.017
	Contre-arguments pertinents	4.856	.033*	.099
	Contre-arguments peu pertinents	5.444	.024*	.110
	Contre-arguments non pertinents	5.556	.023*	.112
	Contre-arguments de niveau 1	1.018	.319	.023
	Contre-arguments de niveau inférieur	.015	.902	.000

* $p \leq .05$

Conformément aux résultats du test MANOVA, les résultats des ANOVAs indiquent l'absence d'effets principaux des deux facteurs de cette étude sur chacune des six variables dépendantes relatives au niveau d'élaboration des contre-arguments dans les plans prise séparément. En revanche, les tests ANOVAs montrent un effet significatif de l'interaction uniquement sur les trois variables relatives au niveau de pertinence des contre-arguments. En effet, les deux facteurs interagissent et produisent un effet significatif sur le nombre de contre-arguments pertinents : $F(1, 44) = 4.856, p = .033, \eta^2 = .099$ (voir figure 19), le nombre de contre-arguments peu pertinents : $F(1, 44) = 5.444, p = .024, \eta^2 = .110$ (voir figure 20), et le nombre de contre-arguments non pertinents : $F(1, 44) = 5.556, p = .023, \eta^2 = .112$ (voir figure 21). L'importance et la forme de ces interactions ont été étudiées plus en détail grâce à une série de comparaisons de moyennes utilisant le test t de Student pour échantillons indépendants. Les résultats sont présentés ci-après.

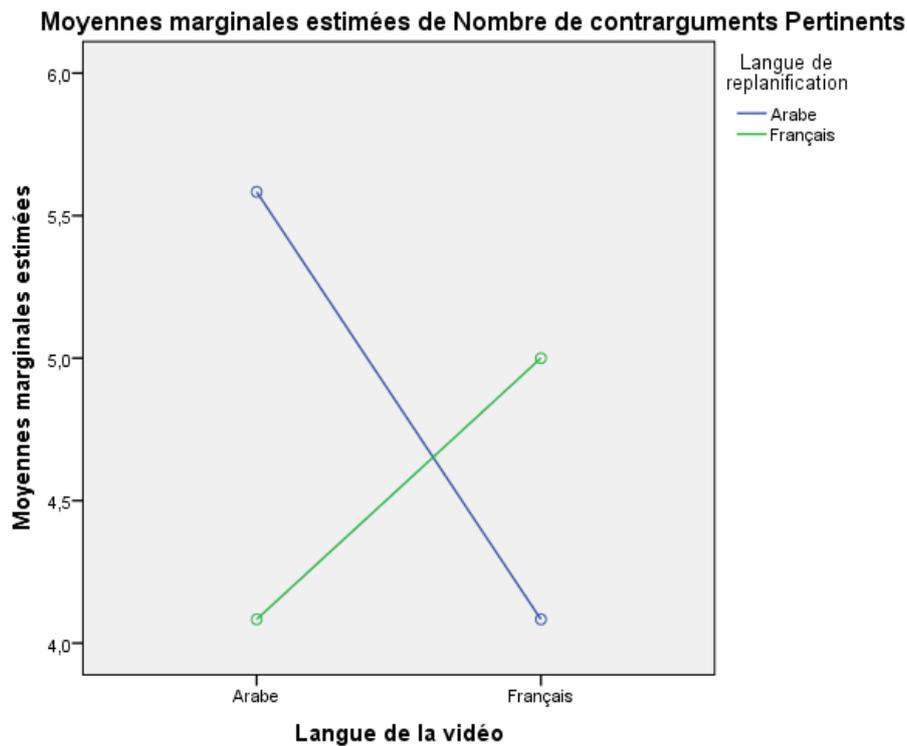


Figure 19 : Interaction Langue de la vidéo * Langue de planification pour le nombre de contre-arguments pertinents dans les plans 2

Moyennes marginales estimées de Nombre de contrarguments Peu Pertinents

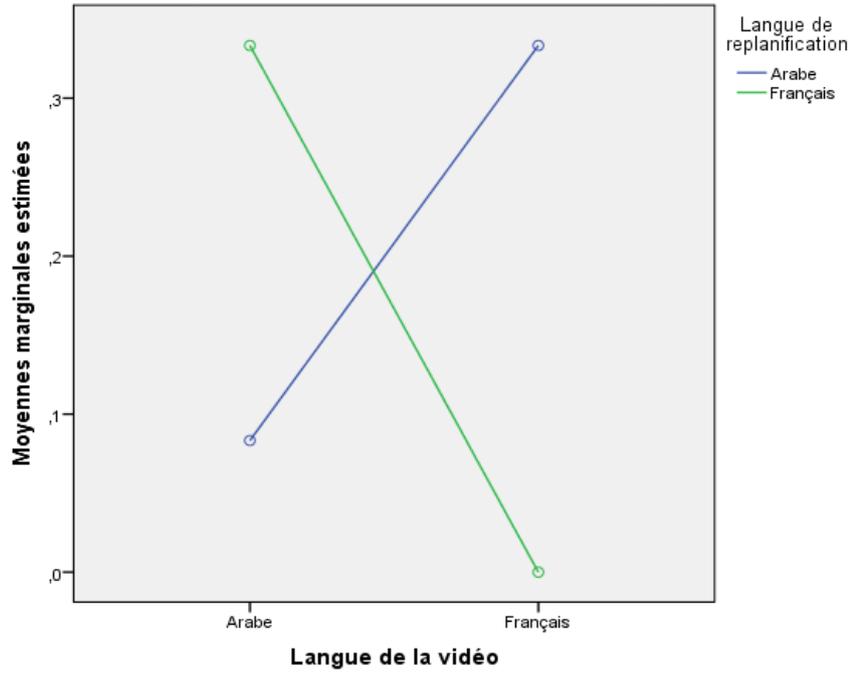


Figure 20 : Interaction Langue de la vidéo * Langue de planification pour le nombre de contre-arguments peu pertinents dans les plans 2

Moyennes marginales estimées de Nombre de contrarguments Non Pertinents

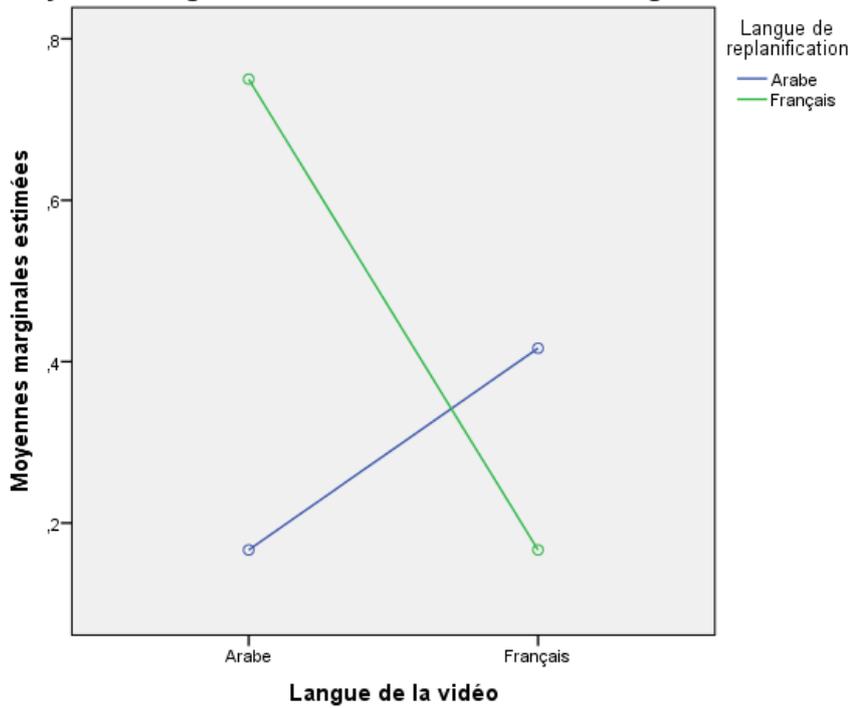


Figure 21 : Interaction Langue de la vidéo * Langue de planification pour le nombre de contre-arguments non pertinents dans les plans 2

Contre-arguments pertinents

Contrairement aux résultats du test ANOVA, qui a révélé un effet significatif de l'interaction des deux facteurs de cette recherche sur le nombre de contre-arguments pertinents, les tests de Student ne montrent aucun effet simple de l'un des deux facteurs en fonction de la modalité de l'autre (voir tableau 65, tableau 66, tableau 67 et tableau 68). Cependant, nous constatons une tendance à la significativité dans deux cas : l'effet de la langue de planification dans le cas de la vidéo en arabe (G3 vs G4) : $t(22) = -1.953$, $p = .064$ (voir tableau 66), et l'effet de la langue de la vidéo dans le cas de la planification en arabe (G2 vs G3) : $t(22) = -1.725$, $p = .099$ (voir tableau 68). La planification en arabe dans le cas de la vidéo en arabe, et le visionnement d'une vidéo en arabe si la planification est prévue en arabe, ont tendance à affecter le nombre de contre-argument pertinents.

Tableau 65 : Résultats du test de Student pour le nombre de contre-arguments pertinents dans les plans 2 dans le cas de la vidéo en français

Facteur	Variable	Gr	Moy	Écart-type	Test t	Valeur de p
Langue de planification	Nombre de contre-arguments pertinents	G1	5,00	1,907	1.171	.254
		G2	4,08	1,929		

Tableau 66 : Résultats du test de Student pour le nombre de contre-arguments pertinents dans les plans 2 dans le cas de la vidéo en arabe

Facteur	Variable	Gr	Moy	Écart-type	Test t	Valeur de p
Langue de planification	Nombre de contre-arguments pertinents	G3	5,58	2,314	1.953	.064
		G4	4,08	1,311		

Tableau 67 : Résultats du test de Student pour le nombre de contre-arguments pertinents dans les plans 2 dans le cas de la planification en français

Facteur	Variable	Gr	Moy	Écart-type	Test t	Valeur de p
Langue de la vidéo	Nombre de contre-arguments pertinents	G1	5,00	1,907	1.372	.184
		G4	4,08	1,311		

Tableau 68 : Résultats du test de Student pour le nombre de contre-arguments pertinents dans les plans 2 dans le cas de la planification en arabe

Facteur	Variable	Gr	Moy	Écart-type	Test t	Valeur de p
Langue de la vidéo	Nombre de contre-arguments pertinents	G2	4,08	1,929	-1.725	.099
		G3	5,58	2,314		

Contre-arguments peu pertinents

Les résultats de l'analyse des effets simples du facteur Langue de planification ne montrent aucun effet significatif sur le nombre de contre-arguments peu pertinents ni dans le cas de la vidéo en français (G1 vs G2) : $t(22) = -1.773, p = .90$ (voir tableau 69), ni dans celui de la vidéo en arabe (G3 vs G4) : $t(22) = -1.517, p = 1.43$ (voir tableau 70). La langue de planification n'affecte pas le nombre de contre-arguments peu pertinents produits en phase de planification.

Tableau 69 : Résultats du test de Student pour le nombre de contre-arguments peu pertinents dans les plans 2 dans le cas de la vidéo en français

Facteur	Variable	Gr	Moy	Écart-type	Test t	Valeur de p
Langue de planification	Nombre de contre-arguments peu pertinents	G1	,00	,000	-1.773	.90
		G2	,33	,651		

Tableau 70 : Résultats du test de Student pour le nombre de contre-arguments peu pertinents dans les plans 2 dans le cas de la vidéo en arabe

Facteur	Variable	Gr	Moy	Écart-type	Test t	Valeur de p
Langue de planification	Nombre de contre-arguments peu pertinents	G3	,08	,289	-1.517	1.43
		G4	,33	,492		

En revanche, le facteur Langue de la vidéo a un effet simple significatif uniquement dans le cas de la planification en français (G1 vs G4) : $t(22) = -2.345, p = .028$ (voir tableau 71). Cet effet est absent dans le cas de la planification en arabe (G2 vs G3) : $t(22) = -1.216, p = .237$ (voir tableau 72). En d'autres termes, si l'on doit planifier en français, il faut avoir regardé la vidéo en français pour produire des plans sans ou avec peu de contre-arguments peu pertinents.

Tableau 71 : Résultats du test de Student pour le nombre de contre-arguments peu pertinents dans les plans 2 dans le cas de la planification en français

Facteur	Variable	Gr	Moy	Écart-type	Test t	Valeur de p
Langue de la vidéo	Nombre de contre-arguments peu pertinents	G1	,00	,000	-2.345	.028*
		G4	,33	,492		

* $p \leq .05$

Tableau 72 : Résultats du test de Student pour le nombre de contre-arguments peu pertinents dans les plans 2 dans le cas de la planification en arabe

Facteur	Variable	Gr	Moy	Écart-type	Test t	Valeur de p
Langue de la vidéo	Nombre de contre-arguments peu pertinents	G2	,33	,651	1.216	.237
		G3	,08	,289		

Contre-arguments non pertinents

Les résultats de la comparaison des groupes *via* le test t de Student mettent en valeur un effet simple significatif du facteur Langue de planification sur les variations du nombre de contre-arguments non pertinents uniquement dans le cas de la vidéo en arabe : (G3 vs G4) : $t(22) = -2.382$, $p = .026$ (voir tableau 74). Cet effet est absent dans la condition de la vidéo en français : (G1 vs G2) : $t(22) = -.980$, $p = .338$ (voir tableau 73). Autrement dit, si l'on regarde la vidéo en arabe, il faut planifier en arabe pour produire moins de contre-arguments non pertinents. Mais si la vidéo est en français, la langue de planification n'a pas d'effet.

Tableau 73 : Résultats du test de Student pour le nombre de contre-arguments non pertinents dans les plans 2 dans le cas de la vidéo en français

Facteur	Variable	Gr	Moy	Écart-type	Test t	Valeur de p
Langue de planification	Nombre de contre-arguments non pertinents	G1	,17	,577	-.980	.338
		G2	,42	,669		

Tableau 74 : Résultats du test de Student pour le nombre de contre-arguments non pertinents dans les plans 2 dans le cas de la vidéo en arabe

Facteur	Variable	Gr	Moy	Écart-type	Test t	Valeur de p
Langue de planification	Nombre de contre-arguments non pertinents	G3	,17	,389	-2.382	.026*
		G4	,75	,754		

* $p \leq .05$

En ce qui concerne le facteur Langue de la vidéo, le test montre qu'il a un effet simple significatif uniquement dans le cas de la vidéo en français : (G1 vs G4) : $t(22) = -2.128$, $p = .045$ (voir tableau 75). En revanche, ce facteur n'a pas d'effet dans la condition de la vidéo en arabe : (G2 vs G3) : $t(22) = 1.119$, $p = .275$ (voir tableau 76). Autrement dit, si l'on doit planifier en français, il faut avoir regardé la vidéo en français pour produire des plans avec un nombre réduit de contre-arguments non pertinents. Cependant, s'il faut planifier en arabe, la langue de la vidéo importe peu, car elle n'a pas d'effet.

Tableau 75 : Résultats du test de Student pour le nombre de contre-arguments non pertinents dans les plans 2 dans le cas de la planification en français

Facteur	Variable	Gr	Moy	Écart-type	Test t	Valeur de <i>p</i>
Langue de la vidéo	Nombre de contre-arguments non pertinents	G1	,17	,577	-2.128	.045*
		G4	,75	,754		

* $p \leq .05$

Tableau 76 : Résultats du test de Student pour le nombre de contre-arguments non pertinents dans les plans 2 dans le cas de la planification en arabe

Facteur	Variable	Gr	Moy	Écart-type	Test t	Valeur de <i>p</i>
Langue de la vidéo	Nombre de contre-arguments non pertinents	G2	,42	,669	1.119	.275
		G3	,17	,389		

4.3. Plan 2 vs texte

Comme c'était le cas pour le niveau d'élaboration des arguments, les résultats (voir tableau 77) montrent l'existence de liens entre les plans 2 et les textes au niveau de l'élaboration des contre-arguments. En effet, nous constatons une corrélation, moyenne à forte, positive et significative entre plan et texte en termes de nombre total de contre-arguments ($r = 431, p < .001$), nombre de contre-arguments pertinents ($r = 541, p < .001$), nombre de contre-arguments peu pertinents ($r = 350, p < .05$) et nombre de contre-arguments de niveau 1 ($r = 435, p < .001$). Plus le nombre de ces contre-arguments est élevé dans le plan, plus il l'est aussi dans le texte. En revanche, le plan et le texte n'entretiennent pas de liens en termes de nombre de contre-arguments non pertinents et de contre-arguments de niveau inférieur.

Tableau 77 : Corrélations entre plans 2 et textes en termes de niveau d'élaboration des contre-arguments

Corrélation de Pearson		Plan 2					
		Nbre contrarg	Contrarg P	Contrarg PP	Contrarg NP	Contrarg niv 1	Contrarg niv inf
Texte	Nbre contrarg	.431**					
	Contrarg P		.541**				
	Contrarg PP			.350*			
	Contrarg NP				.177		
	Contrarg niv 1					.435**	
	Contrarg niv inf						.215

Contrarg : contre-arguments ; P : pertinents ; PP : peu pertinents ; NP : non pertinents ; niv 1 : niveau 1 ; niv inf : niveau inférieur ; ** La corrélation est significative au niveau .01 ; * La corrélation est significative au niveau .05

4.4. Texte

La comparaison des scores moyens obtenus par les participants des quatre groupes pour les indicateurs du niveau d'élaboration des contre-arguments (voir tableau 78 et figure 22) révèle une supériorité des moyennes du groupe G1, suivi à chaque fois par le groupe G3, pour les quatre indicateurs suivants : le nombre total de contre-arguments, le nombre de contre-arguments pertinents, le nombre de contre-arguments de niveau 1 et le nombre de contre-arguments de niveau inférieur. Quant aux deux autres groupes, le G2 obtient des moyennes plus élevées pour ces quatre indicateurs comparativement au G4. Inversement, ce dernier (G4) produit, avec le G3, moins de contre-arguments peu pertinents que les G1 et G2, et produit avec le G2 plus de contre-arguments non pertinents que le G3, qui en produit moins, tandis que le G1 n'en produit pas du tout.

Tableau 78 : Moyennes et écarts-types des contre-arguments dans les textes

Variable		G1	G2	G3	G4
Total des contre-arguments	Moyenne	7,17	5,83	6,42	4,67
	Écart-type	3,070	2,209	2,109	2,902
Contre-arguments pertinents	Moyenne	7,00	5,42	6,17	4,33
	Écart-type	2,954	2,275	2,368	2,902
Contre-arguments peu pertinents	Moyenne	,17	,17	,08	,08
	Écart-type	,389	,577	,289	,289
Contre-arguments non pertinents	Moyenne	,00	,25	,17	,25
	Écart-type	,000	,452	,389	,452
Contre-arguments de niveau 1	Moyenne	3,58	3,08	3,17	2,50
	Écart-type	1,832	1,505	1,267	1,679
Contre-arguments de niveau inférieur	Moyenne	3,58	2,75	3,25	2,17
	Écart-type	2,466	1,658	1,865	1,467

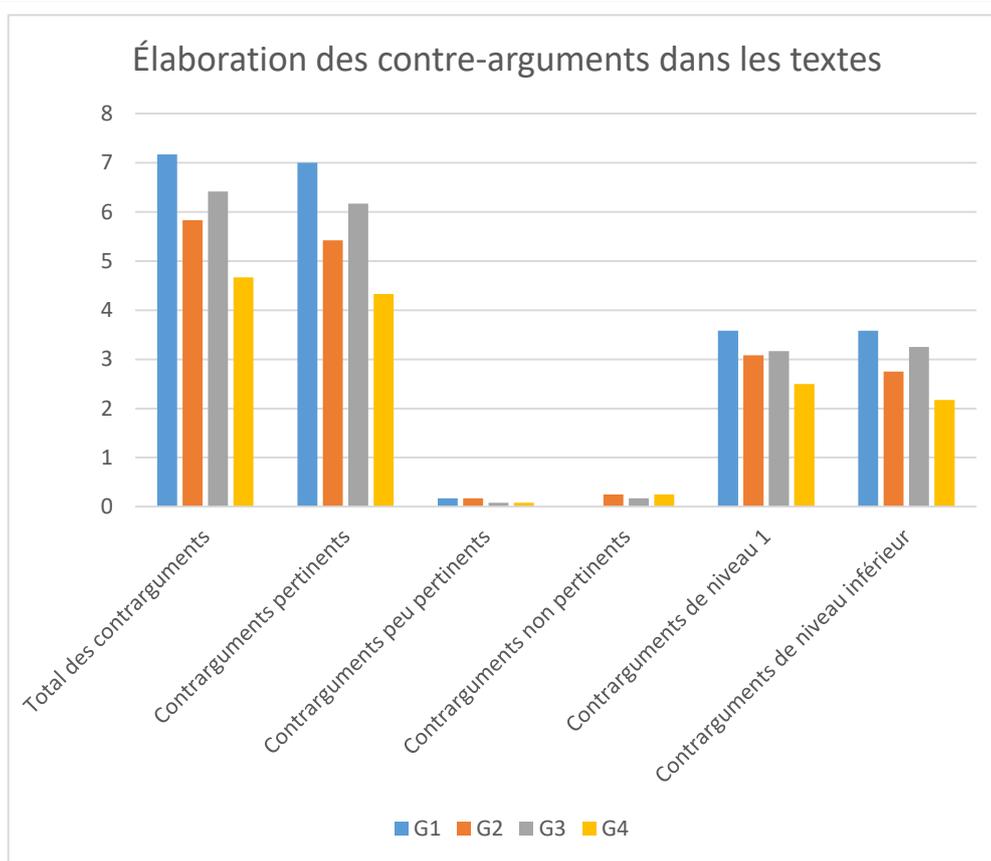


Figure 22 : Moyennes des contre-arguments dans les textes

Nous avons effectué une analyse de variance multivariée MANOVA à deux facteurs inter-sujets (Langue de la vidéo et Langue de planification), avec comme variables dépendantes l'ensemble des six indicateurs du niveau d'élaboration des contre-arguments. Les résultats (voir tableau 79) ne révèlent aucun effet significatif, ni pour le facteur Langue de la vidéo

(Lambda de Wilks = .936, $F(4; 41) = .703$, $p = .594$, $\eta^2 = .064$), ni pour le facteur Langue de planification (Lambda de Wilks = .019, $F(4; 41) = .195$, $p = .940$, $\eta^2 = .019$), ni pour l'interaction des deux (Lambda de Wilks = .875, $F(4; 41) = 1.466$, $p = .230$, $\eta^2 = .125$). Par conséquent, et contrairement aux plans 2, les facteurs de cette recherche n'affectent pas le niveau d'élaboration des contre-arguments dans les textes.

Tableau 79 : Résultats du test MANOVA pour le niveau d'élaboration des contre-arguments dans les textes

Facteurs	Variabes	Valeur du Lambda de Wilks	F (4, 41)	Valeur de p	Eta au carré partiel
Langue de la vidéo	Total des contre-arguments	.936	.703	.594	.064
Langue de planification	Contre-arguments pertinents	.019	.195	.940	.019
Langue de la vidéo *	Contre-arguments peu pertinents				
Langue de planification	Contre-arguments non pertinents	.875	1.466	.230	.125
	Contre-arguments de niveau 1				
	Contre-arguments de niveau inférieur				

Récapitulation

Les résultats de cette recherche ont révélé un effet significatif du visionnement de la vidéo sur l'élaboration des contre-arguments en phase de planification. En effet, les plans 2, produits après le visionnement de la vidéo, contiennent significativement plus de contre-arguments, de contre-arguments pertinents et de contre-arguments de niveau 1 que les plans 1. De plus, les plans 2 comportent significativement moins de contre-arguments non pertinents et, même si les résultats ne sont pas statistiquement significatifs, moins de contre-arguments peu pertinents. En revanche, seul le nombre de contre-arguments de niveau inférieur a diminué dans le plan 2 comparativement au plan 1.

La comparaison des plans 2 produits dans les quatre conditions expérimentales a révélé plusieurs différences entre les groupes, significatives ou ayant tendance à la significativité. D'abord, la langue de planification n'affecte pas significativement le nombre de contre-arguments pertinents, mais a tendance à le faire seulement dans le cas de la vidéo en arabe. Elle n'affecte pas non plus le nombre de contre-arguments peu pertinents, mais a plutôt un effet significatif sur le nombre de contre-arguments non pertinents et uniquement dans le cas de la vidéo en arabe. Il faudrait en effet planifier en arabe si l'on a regardé la vidéo en arabe,

et ce, pour produire moins de contre-arguments non pertinents dans les plans. En revanche, si la vidéo a été présentée en français, la langue de planification n'a pas d'effet.

La langue de la vidéo n'affecte pas non plus le nombre de contre-arguments pertinents, mais a également tendance à le faire uniquement dans le cas de la planification en arabe. Quant à son effet sur le nombre de contre-arguments peu pertinents et de contre-arguments non pertinents, il s'est avéré significatif uniquement dans le cas de la planification en français. Si l'on doit planifier en français, il faudrait en effet regarder la vidéo en français pour produire moins de contre-arguments peu et non pertinents. Mais si la planification est à effectuer en arabe, la langue de la vidéo n'a pas d'effet.

Au regard des liens entre plans 2 et textes, les résultats ont mis en évidence l'existence de corrélations moyennes à faibles, tout en étant significatives, au niveau de nombreux indicateurs du niveau d'élaboration des contre-arguments. En effet, il existe une corrélation positive et moyenne entre plan et texte quant au nombre total de contre-arguments, de contre-arguments pertinents et de contre-arguments de niveau 1. De plus, la corrélation relative au nombre de contre-arguments peu pertinents, est plus faible, mais reste significative.

Vu ces liens de force moyenne, voire faible, entre plans 2 et textes, les résultats de la comparaison des textes produits dans les quatre conditions sont relativement différents de ceux obtenus suite à l'analyse des plans 2. En effet, les résultats de l'analyse des textes étaient dans l'ensemble conformes à nos attentes sauf pour le nombre de contre-arguments peu pertinents. Cependant, et contrairement aux plans 2, aucun test statistique n'a été significatif. Les facteurs de cette étude affectent donc l'élaboration des contre-arguments dans les plans 2, mais pas dans les textes.

5. Élaboration de l'intégration des arguments et contre-arguments

Cette section présente les résultats de l'analyse du niveau d'élaboration de l'intégration des arguments et contre-arguments dans les plans et les textes. Nous commençons d'abord par la comparaison des plans produits avant et après le visionnement du reportage, afin de tester l'hypothèse d'un effet de celui-ci sur le niveau d'élaboration de l'intégration en phase de planification. Nous comparons ensuite les plans 2 produits par les quatre groupes pour tester l'hypothèse d'un effet des deux facteurs de cette étude et/ou de leur interaction sur cette variable dépendante dans les plans. Nous procédons ensuite à la recherche de corrélations significatives entre plans 2 et textes en termes de niveau d'élaboration de l'intégration des arguments et contre-arguments. Nous présentons, à la fin de cette section, les résultats de

l'analyse des textes produits dans les quatre conditions expérimentales dans le but de tester l'hypothèse d'un effet des deux facteurs et/ou de leur interaction sur cette variable lors de la production des textes.

5.1. Plan 1 vs plan 2

Les résultats de la comparaison des plans 1 et 2 (voir tableau 80) indiquent que les moyennes obtenues par les participants (tous confondus) pour le niveau d'élaboration de l'intégration des arguments et contre-arguments sont plus élevées dans le plan 2 que dans le plan 1 uniquement en termes de stratégie argumentative (1,52 vs 1,21 respectivement) et de niveau de pertinence de la solution proposée (1,19 vs 1,08 respectivement). Cependant, le test t de Student pour échantillons appariés montre que seule la première différence de moyenne est significative : $t(47) = -3.469$, $p = .001$. Autrement dit, le visionnement de la vidéo affecte le niveau d'élaboration de la stratégie argumentative adoptée par les participants en phase de planification. En revanche, il n'a aucun effet sur le niveau de pertinence de la solution proposée ($t(47) = -.798$, $p = .429$) ni sur la prise de position ($t(47) = .000$, $p = 1.000$).

Tableau 80 : Comparaisons entre plans 1 et plans 2 en termes de niveau d'élaboration de l'intégration des arguments et contre-arguments

Variable	Plan	N=	Note maximale possible	Moy	Écart-type	Test t	Valeur de p
Prise de position	Plan 1	48	1	,92	,279	.000	1.000
	Plan 2	48	1	,92	,279		
Stratégie argumentative	Plan 1	48	3	1,21	,504	-3.469	.001*
	Plan 2	48	3	1,52	,743		
Pertinence de la solution	Plan 1	48	2	1,08	,710	-.798	.429
	Plan 2	48	2	1,19	,790		

* $p \leq .05$

5.2. Plan 2

Pour tester l'effet des facteurs de cette étude sur le niveau d'élaboration de l'intégration des arguments et contre-arguments dans les plans 2, nous comparons les moyennes obtenues par les quatre groupes pour chacune de ses composantes (la prise de position, la stratégie argumentative et la pertinence de la solution). Les résultats (voir tableau 81 et figure 23) montrent que pour la prise de position, ce sont les participants du G2 qui ont pris position à 100 %. Viennent ensuite les G1 et G4 dont 92 % des participants ont pris position, suivis en dernière position par le G3 (83 %).

Les résultats sont totalement différents lorsqu'il s'agit du niveau d'élaboration de la stratégie argumentative. En effet, c'est le G3 qui obtient le meilleur score moyen (1,92), suivi du G1 (1,50) et du G4 (1,42), tandis que le G2 arrive cette fois-ci en dernière position avec la moyenne la moins élevée (1,25).

Quant à l'analyse du niveau de pertinence de la solution proposée, les résultats révèlent un léger changement de tendance. C'est le G1 qui obtient le meilleur score moyen (1,42) suivi par les deux groupes G2 et G3 avec une moyenne similaire (1,25). Le G4 vient en dernière position avec une moyenne nettement moins élevée (,83).

Tableau 81 : Moyennes et écarts-types des scores du niveau d'élaboration de l'intégration des arguments et contre-arguments dans les plans 2

Variable		G1	G2	G3	G4
Prise de position	Moyenne	,92	1,00	,83	,92
	Écart-type	,289	,000	,389	,289
Stratégie argumentative	Moyenne	1,50	1,25	1,92	1,42
	Écart-type	,905	,754	,669	,515
Pertinence de la solution	Moyenne	1,42	1,25	1,25	,83
	Écart-type	,793	,866	,754	,718

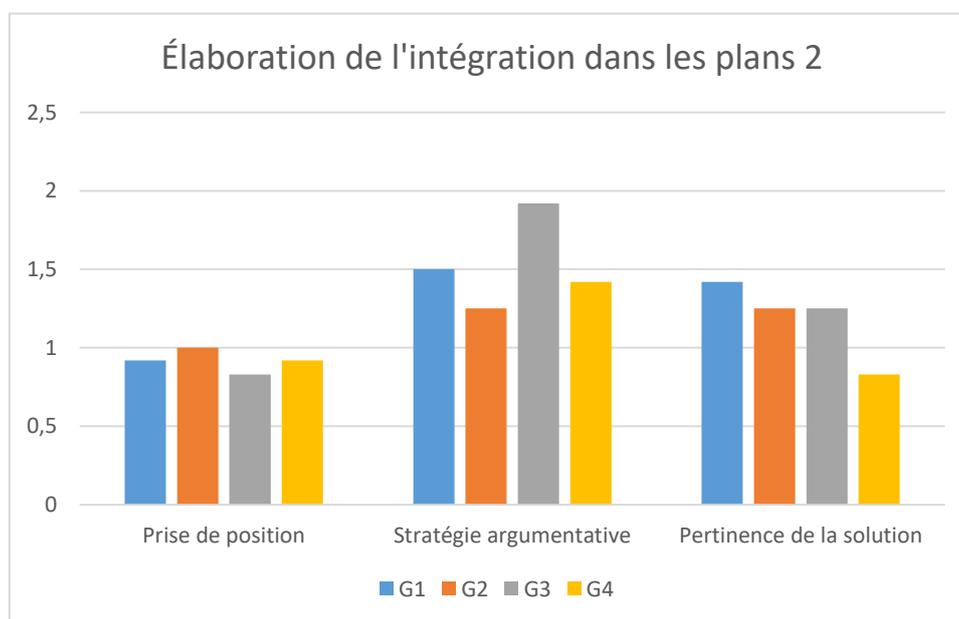


Figure 23 : Moyennes des scores du niveau d'élaboration de l'intégration des arguments et contre-arguments dans les plans 2

Pour tester la significativité de ces différences de moyennes obtenues par les quatre groupes, nous avons effectué un test de variance multivariée (MANOVA) à deux facteurs inter-

sujets : Langue de la vidéo et Langue de planification, avec comme variables dépendantes : l'ensemble des indicateurs du niveau d'élaboration de l'intégration des arguments et contre-arguments (prise de position, stratégie argumentative et pertinence de la solution). Les résultats du test, présentés dans le tableau 82, n'indiquent aucun effet du facteur Langue de la vidéo : Lambda de Wilks = .922, $F(3; 42) = 1.179$, $p = .329$, $\eta^2 = .078$, ni du facteur Langue de planification : Lambda de Wilks = .980, $F(3; 42) = .285$, $p = .836$, $\eta^2 = .020$, ni de l'interaction des deux facteurs : Lambda de Wilks = .865, $F(3; 42) = 2.181$, $p = .104$, $\eta^2 = .135$.

Tableau 82 : Résultats du test MANOVA pour le niveau d'élaboration de l'intégration des arguments et contre-arguments dans les plans 2

Facteurs	Variables	Valeur du Lambda de Wilks	F	Valeur de p	Eta au carré partiel
Langue de la vidéo	Prise de position Stratégie argumentative Pertinence de la solution	.922	1.179	.329	.078
Langue de planification		.980	.285	.836	.020
Langue de la vidéo * Langue de planification		.865	2.181	.104	.135

5.3. Plan 2 vs texte

Les résultats (voir tableau 83) mettent en évidence l'existence de liens entre plans 2 et textes au niveau de l'élaboration de l'intégration des arguments et contre-arguments. En effet, il existe une corrélation moyenne, positive et significative entre plan et texte en termes de prise de position ($r = .342$, $p < .05$) et de pertinence de la solution proposée ($r = .387$, $p < .001$). Si on prend position lors de la planification, on prend aussi position dans le texte, et plus le niveau de pertinence de la solution proposée est élevé dans le plan, plus il l'est aussi dans le texte. En revanche, le plan et le texte n'entretiennent pas de liens significatifs en termes de stratégie argumentative.

Tableau 83 : Corrélations entre plans 2 et textes en termes de niveau d'élaboration de l'intégration des arguments et contre-arguments

Rho de Spearman		Plan 2		
		Prise de position	Stratégie argumentative	Pertinence de la solution
Texte	Prise de position	.342*		
	Stratégie argumentative		.231	
	Pertinence de la solution			.387**

** La corrélation est significative au niveau .01

* La corrélation est significative au niveau .05

5.4. Texte

Pour tester l'effet des facteurs de cette étude sur le niveau d'élaboration de l'intégration des arguments et contre-arguments dans les textes, nous comparons les moyennes obtenues par les quatre groupes pour chacune de ses composantes (la prise de position, la stratégie argumentative et la pertinence de la solution). Les résultats (voir tableau 84 et figure 24) montrent que pour la prise de position, 75% des participants du G2 ont pris position (contre 100 % lors de la planification). Vient ensuite le G4 dont 58 % des participants ont pris position, alors qu'ils étaient, rappelons-le, 92 % au 2^e plan. Quant au G1, 50 % de ses participants (contre 92 % lors de la planification) ont pris position. Et vient en dernière position, comme c'était le cas lors de la planification, le G3, dont 42 % des participants (contre 83 % lors de la production du plan 2) ont pris position.

Les résultats sont légèrement différents lorsqu'il s'agit du niveau d'élaboration de la stratégie argumentative. C'est toujours le G2 qui obtient le meilleur score moyen (1,83), suivi du G1 (1,58) et du G3 (1,33), tandis que le G4 arrive cette fois-ci en dernière position avec la moyenne la moins élevée (1,00).

Quant à l'analyse du niveau de pertinence de la solution proposée, les résultats révèlent un léger changement de tendance. C'est le G1 qui obtient le meilleur score moyen (1,17) suivi du G2 (1,08) puis du G1 (1,00). Le G4 vient, encore une fois, en dernière position avec une moyenne nettement moins élevée (.67).

Tableau 84 : Moyennes et écarts-types des scores du niveau d'élaboration de l'intégration des arguments et contre-arguments dans les textes

Variable		G1	G2	G3	G4
Prise de position	Moyenne	,50	,75	,42	,58
	Écart-type	,522	,452	,515	,515
Stratégie argumentative	Moyenne	1,58	1,83	1,33	1,00
	Écart-type	1,240	,718	,985	,953
Pertinence de la solution	Moyenne	1,00	1,08	1,17	,67
	Écart-type	,853	,900	,835	,778

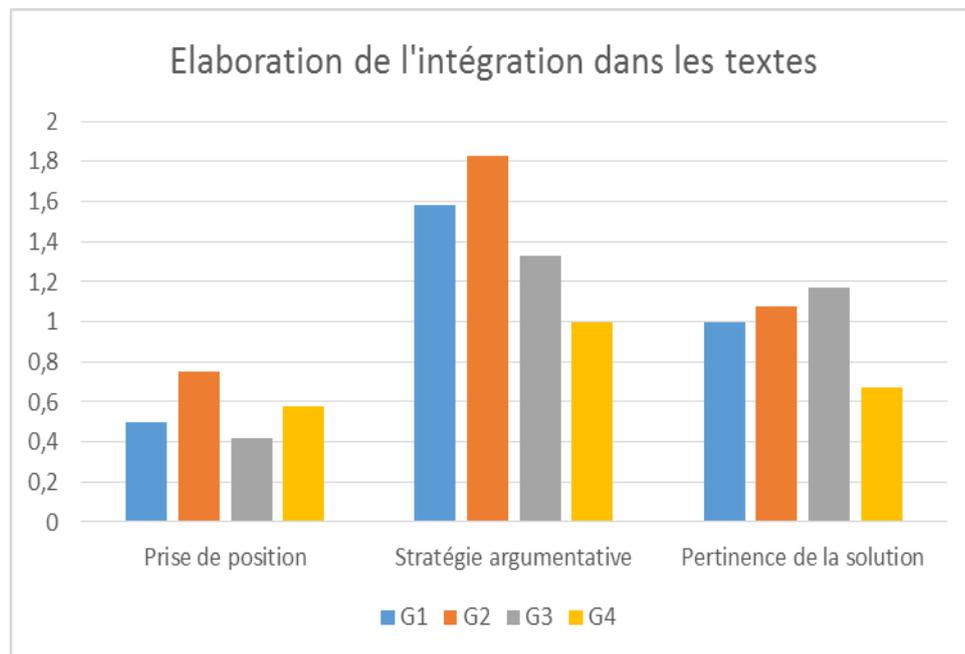


Figure 24 : Moyennes des scores du niveau d'élaboration de l'intégration des arguments et contre-arguments dans les textes

Pour tester la significativité de ces différences de moyennes obtenues par les quatre groupes, nous avons effectué un test de variance multivariée (MANOVA) à deux facteurs inter-sujets, avec comme variables dépendantes l'ensemble des indicateurs du niveau d'élaboration de l'intégration des arguments et contre-arguments (prise de position, stratégie argumentative et pertinence de la solution). Les résultats du test, présentés dans le tableau 85, n'indiquent aucun effet du facteur Langue de la vidéo : Lambda de Wilks = .914, $F(3; 42) = 1.323$, $p = .280$, $\eta^2 = .086$, ni du facteur Langue de planification : Lambda de Wilks = .945, $F(3; 42) = .807$, $p = .497$, $\eta^2 = .055$, ni de l'interaction des deux facteurs : Lambda de Wilks = .939, $F(3; 42) = .904$, $p = .447$, $\eta^2 = .061$. Autrement dit, les facteurs de cette étude, et comme cela

a été le cas pour les plans 2, n'affectent pas le niveau d'élaboration de l'intégration des arguments et contre-arguments dans les textes.

Tableau 85 : Résultats du test MANOVA pour le niveau d'élaboration de l'intégration des arguments et contre-arguments dans les textes

Facteurs	Variables	Valeur du Lambda de Wilks	F (3, 42)	Valeur de <i>p</i>	Eta au carré partiel
Langue de la vidéo	Prise de position Stratégie argumentative Pertinence de la solution	.914	1.323	.280	.086
Langue de planification		.945	.807	.497	.055
Langue de la vidéo * Langue de planification		.939	.904	.447	.061

Récapitulation

Les résultats de cette recherche ont révélé un effet significatif du visionnement du reportage sur le niveau d'élaboration de l'intégration des arguments et contre-arguments en phase de planification. En effet, les plans 2, produits après le visionnement de la vidéo, sont significativement meilleurs que les plans 1 en termes de niveau d'élaboration de la stratégie argumentative. De plus, et bien que les résultats ne soient pas significatifs, les plans 2 sont meilleurs en termes de niveau de pertinence de la solution proposée.

La comparaison des plans 2 produits dans les quatre conditions expérimentales a débouché sur des résultats allant dans le sens des hypothèses seulement en termes de stratégie argumentative et de pertinence de la solution, mais contraires à nos attentes quant à la prise de position. Dans tous les cas, les tests statistiques n'ont pas été significatifs. La langue de la vidéo et la langue de planification n'affectent pas le niveau d'élaboration de l'intégration des arguments et contre-arguments dans les plans.

Par ailleurs, les résultats ont montré une faible corrélation, bien que significative, entre plans 2 et textes, que ce soit pour la prise de position ou la pertinence de la solution. En revanche, il s'est avéré une absence de lien entre plan et texte en termes de stratégie argumentative. Cela a entraîné des résultats complètement différents suite à l'analyse des textes. En effet, le pourcentage de prise de position dans les textes a nettement diminué par rapport au plan 2. De plus, les différences entre les groupes pour l'ensemble des indicateurs du niveau d'élaboration de l'intégration des arguments et contre-arguments ne sont pas conformes à nos attentes. Cela étant, et tout comme pour les plans 2, aucun test statistique n'a été

significatif. Les facteurs de cette étude n'affectent donc pas significativement ces variables dépendantes, ni en phase de planification ni en phase de rédaction.

III. Questionnaire post expérimental

Cette section présente les résultats de l'analyse des réponses des participants au questionnaire post expérimental. Ces réponses concernent le degré de satisfaction quant au temps alloué aux diverses tâches expérimentales (production des deux plans et du texte et visionnement de la vidéo), la familiarité et l'intérêt du *topic*, l'utilité des différentes aides à la planification (vidéo, diagramme et langue de planification) ainsi que l'effet des conditions expérimentales sur les participants (réflexion à haute voix et présence de l'expérimentatrice). Les résultats (effectifs et pourcentages) sont présentés sous forme de tableaux croisés item*groupes et les pourcentages ont été arrondis pour alléger les tableaux et la présentation des résultats.

1. Temps alloué aux différentes tâches expérimentales

Les quatre premiers items du questionnaire post expérimental demandaient aux participants d'évaluer leur niveau de satisfaction à l'égard du temps qui leur a été accordé pour l'accomplissement des différentes tâches expérimentales : production du premier plan, visionnement de la vidéo, production du second plan et production du texte. Ils devaient indiquer le degré de satisfaction sur une échelle de Likert de 4 points correspondant aux réponses suivantes : très insuffisant, insuffisant, suffisant, largement suffisant.

1.1. Plan 1

Globalement, les participants (tous confondus) étaient satisfaits du temps qui leur a été accordé pour la rédaction du premier plan (voir tableau 86). 40 % d'entre eux estiment avoir eu un temps suffisant ; 29 % un temps largement suffisant. En revanche, ce temps est estimé insuffisant par 27 % des participants, pour la plupart faisant partie des G3 et G4, et très insuffisant pour deux participants du G1.

Tableau 86 : Satisfaction des participants quant au temps accordé à la production du plan 1

	Très insuffisant	Insuffisant	Suffisant	Largement suffisant	Total
G1	2 (17%)	1 (8%)	3 (25%)	6 (50%)	12(100%)
G2	0	2 (17%)	4 (33%)	6 (50%)	12(100%)
G3	0	4 (33%)	7 (58%)	1 (8%)	12(100%)
G4	0	6 (50%)	5 (42%)	1 (8%)	12(100%)
Total	2 (4%)	13 (27%)	19 (40%)	14 (29%)	48(100%)

1.2. Plan 2

Le tableau 87 révèle encore une satisfaction générale de la quasi majorité des participants des quatre groupes concernant le temps alloué à la production du second plan. En effet, 39 étudiants estiment que ce temps a été suffisant (56%) ou largement suffisant (25%). Peu d'étudiants (deux à trois de chaque groupe) estiment avoir eu un temps insuffisant et aucun ne pense que ce temps était très insuffisant.

Tableau 87 : Satisfaction des participants quant au temps accordé à la production du plan 2

	Très insuffisant	Insuffisant	Suffisant	Largement suffisant	Total
G1	0	2 (17%)	8 (67%)	2 (17%)	12(100%)
G2	0	2 (17%)	4 (33%)	6 (50%)	12(100%)
G3	0	2 (17%)	7 (58%)	3 (25%)	12(100%)
G4	0	3 (25%)	8 (67%)	1 (8%)	12(100%)
Total	0	9 (19%)	27 (56%)	12 (25%)	48(100%)

1.3. Texte

Concernant le temps accordé à la production du texte, les résultats (voir tableau 88) suivent la même tendance. La majorité (trois quarts) des participants affirme que ce temps était suffisant (44%) ou largement suffisant (31%). En revanche, ce temps est estimé insuffisant pour 15% (dont un tiers des participants du G4) et très insuffisant pour 10 % (dont un tiers du G1).

Tableau 88 : Satisfaction des participants quant au temps accordé à la production du texte

	Très insuffisant	Insuffisant	Suffisant	Largement suffisant	Total
G1	4 (33%)	1 (8%)	3 (25%)	4 (33%)	12(100%)
G2	0	0	8 (67%)	4 (33%)	12(100%)
G3	1 (8%)	2 (17%)	4 (33%)	5 (42%)	12(100%)
G4	0	4 (33%)	6 (50%)	2 (17%)	12(100%)
Total	5 (10%)	7 (15%)	21 (44%)	15 (31%)	48(100%)

1.4. Vidéo

Quant au temps alloué au visionnement de la vidéo, les résultats (voir tableau 89) suivent également la même tendance. Ce temps est dit suffisant par 52% des participants et largement suffisant par 25 %. Tout comme pour la production du texte, un tiers des participants du G4 estime insuffisant le temps alloué au visionnement de la vidéo et un étudiant de ce même groupe le trouve très insuffisant.

Tableau 89 : Satisfaction des participants quant au temps accordé au visionnement de la vidéo

	Très insuffisant	Insuffisant	Suffisant	Largement suffisant	Total
G1	0	1 (8%)	9 (75%)	2 (17%)	12(100%)
G2	0	3 (25%)	6 (50%)	3 (25%)	12(100%)
G3	0	2 (17%)	6 (50%)	4 (33%)	12(100%)
G4	1 (8%)	4 (33%)	4 (33%)	3 (25%)	12(100%)
Total	1 (2%)	10 (21%)	25 (52%)	12 (25%)	48(100%)

2. Familiarité et intérêt du *topic*

En réponse aux items 5 et 6 du questionnaire post expérimental, les participants devaient rapporter si le thème des réseaux sociaux à l'école leur était déjà familier avant la passation de cette expérimentation et s'ils le trouvaient intéressant (ou non). Pour les deux items, les réponses devaient être choisies sur une échelle de 4 points. Les réponses se rapportant à la familiarité du *topic* étaient : je n'avais aucune connaissance, j'avais peu de connaissances, j'avais des connaissances, j'avais beaucoup de connaissances. Quant à l'intérêt de ce *topic*, l'échelle proposée était : pas du tout intéressant, peu intéressant, intéressant, très intéressant.

2.1. Familiarité

Les résultats de l'analyse des réponses des participants aux questions se rapportant à la familiarité du *topic* sont présentés dans le tableau 90. Ce *topic* est peu connu par 35% des participants et connu par 44%. 15% des étudiants, notamment du G3 et du G2, n'avaient aucune connaissance de ce sujet de débat. En revanche, très peu de participants (3 au total) affirment avoir beaucoup de connaissances sur ce *topic* avant leur participation à cette expérimentation.

Tableau 90 : Connaissances des participants sur le *topic*

	Aucune connaissance	Peu de connaissances	Des connaissances	Beaucoup de connaissances	Total
G1	0	4 (33%)	6 (50%)	2 (17%)	12(100%)
G2	2 (17%)	4 (33%)	6 (50%)	0	12(100%)
G3	5 (42%)	3 (25%)	4 (33%)	0	12(100%)
G4	0	6 (50%)	5 (42%)	1 (8%)	12(100%)
Total	7 (15%)	17 (35%)	21 (44%)	3 (6%)	48(100%)

2.2. Intérêt

Quant à l'intérêt que ce *topic* a suscité chez les participants, les résultats (voir tableau 91) révèlent qu'excepté un seul étudiant du G3 qui a trouvé ce sujet de débat peu intéressant, tous les autres l'ont au contraire trouvé très intéressant (73%) ou du moins intéressant (25%).

Tableau 91 : Intérêt du *topic* pour les participants

	Pas du tout intéressant	Peu intéressant	Intéressant	Très intéressant	Total
G1	0	0	3 (25%)	9 (75%)	12(100%)
G2	0	0	2 (17%)	10 (83%)	12(100%)
G3	0	1 (8%)	3 (25%)	8 (67%)	12(100%)
G4	0	0	4 (33%)	8 (67%)	12(100%)
Total	0	1 (2%)	12 (25%)	35 (73%)	48(100%)

3. Utilité des aides à la planification

Les items 8 et 9 du questionnaire post expérimental interrogeaient les participants sur leur perception de l'utilité des différentes aides à la planification qui leur ont été proposées dans cette expérimentation : la vidéo, le diagramme et l'utilisation du français ou de l'arabe pour la planification. Dans les trois cas, la même échelle de 4 points a été proposée : inutile, peu utile, utile et très utile. Après avoir indiqué la réponse choisie, les participants devaient librement justifier ou commenter cette réponse, dans la langue de leur choix.

3.1. Utilité de la vidéo

La vidéo proposée aux participants a été très utile pour plus de la moitié d'entre eux (60%) et utile pour plus du tiers (38%). Un seul étudiant (encore du G3) l'a trouvée peu utile tandis qu'aucun participant ne l'a estimée inutile (voir tableau 92).

Tableau 92 : Utilité de la vidéo pour les participants

	Inutile	Peu utile	Utile	Très utile	Total
G1	0	0	6 (50%)	6 (50%)	12(100%)
G2	0	0	4 (33%)	8 (67%)	12(100%)
G3	0	1 (8%)	5 (42%)	6 (50%)	12(100%)
G4	0	0	3 (25%)	9 (75%)	12(100%)
Total	0	1 (2%)	18 (38%)	29 (60%)	48(100%)

Vu la satisfaction générale des participants par rapport à la vidéo, les réponses données pour justifier leur choix allaient globalement dans le même sens. La vidéo a aidé les uns à prendre connaissance de ce sujet de débat, qu'ils connaissaient peu ou pas du tout :

- J'ai pu recueillir des informations concernant le sujet, j'ai déjà su que les réseaux sociaux sont destinés à être des outils pédagogiques, chose sur laquelle j'étais pas informée avant.
- Elle m'a enrichi mon patrimoine scientifique sur l'utilité d'usage des réseaux sociaux où j'ai vu des choses que je n'ai jamais entendues avant, elle m'a aidé beaucoup à argumenter mon texte.
- J'ai appris trop de choses en regardant la vidéo surtout avec les exemples (canada, interview...). La vidéo a éclairé quelques points que je les savais pas.
- La vidéo que j'ai vue je crois que c'était très utile car elle mettait l'accent sur les écoles qui appartiennent au monde développé, et aussi ça m'a permis de voir la chose clairement, vraiment j'ai entendu des informations que je n'ai jamais rencontrées. C'est intéressant !
- Parce que j'avais pas trop d'informations concernant le sujet et j'avais pas d'idée fixes comme c'est la première fois que j'entends parler de ça.

Pour d'autres, la vidéo a alimenté la production du plan et du texte par divers arguments et exemples :

- Elle m'a donné plus d'arguments pour développer le sujet.
- Elle m'a donné beaucoup d'informations et elle m'a aidé pendant l'écriture du plan.
- Parce qu'elle m'a donné de nouveaux arguments qui m'ont aidé pour ma production écrite.
- La vidéo était très utile par rapport aux témoignages que ce soit des élèves, des enseignants, ou de certains professionnels.
- Ça m'a aidé à trouver plus des arguments, j'ai bien compris le sujet, j'étais plus intéressée.

Pour d'autres encore, elle les a aidés à organiser leurs idées et à prendre, voire même, à changer de position vis-à-vis de ce débat :

- Car il m'a aidé à organiser mes pensées et mes idées.
- Il m'a éclairé les choses et aussi il m'a changé mon point de vue sur tout le sujet.

Certaines réponses, peu nombreuses cette fois-ci (deux participants en tout), ont mis en évidence le profit tiré de la vidéo en termes d'enrichissement du bagage linguistique français, pour les étudiants des groupes ayant bénéficié de la vidéo en français :

- Parce qu'il m'a aidé à traduire les informations qui étaient dans ma tête surtout du point de vue du bagage linguistique.
- Je crois que la vidéo est très utile surtout parce qu'elle contient des variations. Elle est traduite en français, ce qui m'a donné l'opportunité d'enrichir mon vocabulaire.

À l'inverse, certains étudiants des deux autres groupes (vidéo en arabe) ont exprimé leur surprise d'avoir eu la vidéo en arabe, et une participante du G3 a même exprimé son mécontentement :

- À vrai dire je ne m'attendais pas à ce que le reportage soit en arabe j'ai été surprise. Sinon j'ai trouvé la vidéo assez utile, j'ai enregistré pas mal d'informations et c'est ce qui compte le plus.
- Les informations étaient insuffisantes et elles n'ont pas montré les avantages et les dangers des réseaux sociaux. Le segment était en arabe et je n'ai pu concilier les deux langues.

Cela étant, un autre étudiant du même groupe (G3) a toutefois rapporté avoir été aidé par la vidéo (en arabe) à exprimer ses idées : « ça m'a aidé à mettre des mots sur mes idées et ça a ajouté un plus à mes connaissances ».

3.2. Utilité du diagramme

Concernant l'utilité du diagramme, les résultats (voir tableau 93) montrent une légère différence par rapport à celle de la vidéo. Celui-ci a également été utile (44 %) ou très utile (42 %) pour la majorité des participants. En revanche, deux participants de chacun des trois premiers groupes l'ont estimé peu utile et un participant du G1 l'a trouvé inutile.

Tableau 93 : Utilité du diagramme pour les participants

	Inutile	Peu utile	Utile	Très utile	Total
G1	0	2 (17%)	5 (42%)	5 (42%)	12(100%)
G2	0	2 (17%)	6 (50%)	4 (33%)	12(100%)
G3	0	2 (17%)	7 (58%)	3 (25%)	12(100%)
G4	1 (8%)	0	3 (25%)	8 (67%)	12(100%)
Total	1 (2%)	6 (12%)	21 (44%)	20 (42%)	48(100%)

Les participants ayant trouvé le diagramme utile ou très utile ont confirmé qu'il les a aidés à mieux gérer le temps et à organiser leurs idées plus rapidement et plus clairement :

- Parce qu'il me facilite la tâche. Je peux organiser les idées sous forme des points avant la rédaction.

- Il facilite la rédaction du texte en plus je gagne le temps et facilite aussi l'organisation des arguments puis la synthèse entre pour et contre.
- J'ai découvert que le diagramme est essentiel et très utile pour la planification du texte. Une organisation d'idées, une clarté de plan. Le diagramme était selon moi une carte géographique qui m'a bien dirigé.

Un autre participant est allé jusqu'à dire qu'il était tellement satisfait de l'utilisation du diagramme qu'il s'en servirait dans le futur pour la planification de ses textes : « C'est une méthode que je n'ai jamais suivie mais aussi qui me permettra au futur de le faire car elle nous aide à faire le tri de nos idées et les ordonner pour mieux les utiliser. »

Inversement, les quelques participants ayant estimé ce diagramme peu utile ou inutile ont dit avoir l'habitude d'écrire directement leur texte sans planification préalable, les idées leur venant au fur et à mesure qu'ils avançaient dans la rédaction. De plus, ils confirment ne pas avoir suivi l'ordre retenu dans le diagramme, mais qu'ils se sont plutôt appuyés sur leurs connaissances antérieures et sur les idées notées suite au visionnement de la vidéo. Le diagramme ne leur a donc rien apporté, notamment ceux qui connaissaient déjà ce *topic* et qui avaient déjà une opinion fixe dans ce débat :

- Parce que pour moi j'utilise jamais un plan pour rédiger un texte ou peu importe : je commence directement.
- D'habitude je note que les mots ou idées clés mais sans vraiment me décider si je suis pour ou contre j'avance au fur et à mesure.
- Le diagramme était inutile puisque j'ai déjà pris position dans le débat.
- À la production écrite je me suis contentée d'écrire d'une façon spontanée en se basant sur mes informations, l'enchaînement n'a pas suivi la planification du diagramme mais plutôt une intervention individuelle.

3.3. Utilité de la langue de planification

En ce qui concerne l'utilité de planifier en français ou en arabe, les résultats (voir tableau 94) révèlent une satisfaction générale des deux groupes ayant utilisé le français, et ce, quelle que soit la langue de la vidéo. En effet, 92% des étudiants du G1 et 83% du G4 ont trouvé la planification en français utile ou très utile. En revanche, 3 étudiants seulement de l'ensemble de ces deux groupes l'ont estimée peu utile ou inutile. Quant à l'utilisation de la langue arabe pour la planification, les résultats varient selon la langue de la vidéo. En effet, les deux tiers (67%) des participants du G2 l'ont estimée peu utile ou inutile. Cependant, les pourcentages

sont différents dans le cas du G3, dont 58 % ont trouvé la planification en arabe utile ou très utile, contre 41 % qui l'ont estimée peu utile ou inutile.

Tableau 94 : Utilité de la langue de planification pour les participants

	Inutile	Peu utile	Utile	Très utile	Total
G1	0	1 (8%)	6 (50%)	5 (42%)	12(100%)
G2	2 (17%)	6 (50%)	3 (25%)	1 (8%)	12(100%)
G3	1 (8%)	4 (33%)	3 (25%)	4 (33%)	12(100%)
G4	1 (8%)	1 (8%)	4 (33%)	6 (50%)	12(100%)
Total	4 (8%)	12 (25%)	16 (33%)	16 (33%)	48(100%)

Les participants qui étaient satisfaits de la planification en arabe ont avancé divers arguments. Certains ont mis en évidence la facilité d'exprimer leurs idées dans leur langue maternelle, notamment lorsqu'il est difficile de trouver les termes adéquats en français. Ils confirment avoir besoin de passer par une étape de génération des idées en arabe avant la rédaction du texte en français. Voici des extraits des réponses de participants des groupes G2 et G3 qui en témoignent :

- Parce que tout d'abord nous sommes un peuple arabe car elle est notre langue mère et on a un lexique très vaste que le lexique du français.
- Parce que la langue arabe est notre langue maternelle elle nous épaula à rédiger un texte convenable.
- Parce que l'arabe c'est la langue maternelle ou bien langue quotidienne je l'utilise très facilement.
- J'ai utilisé des mots dont je ne pouvais trouver la traduction en français.
- Écrire en arabe m'a permis d'utiliser les idées que j'avais en arabe dans la rédaction du texte en les traduisant.
- À partir de l'arabe je fais la traduction je ne peux pas penser directement en français.

D'autres ont eu recours à l'affect pour justifier la satisfaction qu'ils ont éprouvée en utilisant la langue arabe pour la planification. Il s'agit en effet de leur langue maternelle, qu'ils n'utilisent plus depuis leur entrée à l'université et qu'ils étaient émus de réutiliser. Voici les témoignages de deux participants des G2 et G3 (respectivement) :

- Le jour où on m'a orientée à faire cette langue j'ai totalement négligé ma langue maternelle, toutes les activités que je fais sont pratiquement qu'en langue française, ça m'a fait plaisir de prendre conscience qu'elle pourrait servir à beaucoup de choses.

- Parce qu'il fut un moment où je n'ai pas eu recours à la langue arabe, cela m'a permis de faire travailler un peu les méninges, de me remémorer certains mots en arabe... sans vous cacher que j'ai eu quelques difficultés à traduire mes pensées qui étaient en langue française à l'arabe.

Contrairement aux témoignages précédents, où les participants parlaient de la difficulté d'exprimer leurs idées en français du premier coup, ce dernier témoignage révèle, dans sa dernière partie, les difficultés de traduire en arabe des idées qui seraient présentes dans la tête en français. Notons qu'il s'agit là d'un participant du G3, groupe ayant dû regarder la vidéo en arabe et planifier en arabe.

De nombreux autres participants de ce même groupe (G3) et du G2 ont confirmé cet état des faits. Il semble en effet que la planification en arabe a constitué pour eux un obstacle à la production, à la fois, du plan 2 et du texte final. Diverses raisons ont été données par ces participants :

- Quand j'écris en français je réfléchis en français, le fait de réfléchir en arabe me bloque et à un moment donné je me perds.
- Parce que j'arrive pas à interpréter mes idées en arabe et je n'arrive pas à bien m'exprimer.
- Car je me suis habituée à rédiger des textes même à lire en français et aussi je me suis sentie perdue et j'ai oublié un peu l'arabe.
- Peu utile parce que j'ai besoin d'une rédaction en français et elle n'aide pas.
- Je suis en train de me spécialiser à la langue française donc c'est difficile de produire un texte en arabe.
- Parce que j'arrive pas à trouver les mots en arabe et ça ne m'a pas aidé pour la rédaction.
- Parce que j'arrivais pas à trouver les mots en arabe ou à développer mes idées en cette langue.
- Car ma prise de notes c'était en français et j'ai eu une difficulté à rédiger le 2e plan en arabe.
- C'était peu utile à l'organisation de mes idées parce que c'était en arabe et le texte était écrit en français.
- Parce que je ne peux pas traduire tous les mots que je connais en arabe à la langue française et ça ne m'aide pas à rédiger des phrases correctes grammaticalement.

Ce dernier témoignage met en évidence la difficulté de passer d'un plan rédigé plus ou moins facilement en arabe à un texte qu'il faut écrire en français, en raison du manque de ressources linguistiques en langue cible. Il y est également fait référence au problème des interférences entre les deux langues pouvant entraîner un transfert négatif, notamment sur le plan grammatical, des idées générées en arabe dans le plan vers les phrases à produire en français dans le texte.

Les raisons évoquées par ces participants insatisfaits de la planification en arabe expliquent en grande partie la satisfaction générale de la quasi majorité des participants des deux autres groupes (G1 et G4) quant à l'utilisation du français lors de la production du second plan, que la vidéo ait été présentée en arabe ou en français :

- Car notre spécialité c'est la langue française.
- Parce qu'avec le plan en français je peux faire ma rédaction d'une façon efficace.
- C'était spontané pour moi, la rédaction du texte est en français donc on doit rédiger tout en français.
- Le renforcement dans cette langue, l'habitude d'exprimer dans cette langue.

Bien que les témoignages des uns et des autres divergent, il serait plus pertinent de les confronter aux résultats des tests des hypothèses de cette recherche. Nous y reviendrons lors de la discussion des résultats dans le chapitre suivant.

4. Effet des conditions expérimentales

En réponse aux deux derniers items du questionnaire post expérimental, les participants devaient d'abord préciser si la réflexion à haute voix pendant la réalisation des différentes tâches expérimentales les a perturbés. Ensuite, il fallait dire si leur façon de s'exprimer a été affectée par la présence de l'expérimentatrice. Dans les deux cas, une échelle de 4 points leur a été proposée : pas du tout, plutôt non, plutôt oui, beaucoup. Et comme c'était le cas pour les items précédents, les participants étaient appelés à justifier ou à commenter librement leur réponse, dans la langue de leur choix.

4.1. Effet de la réflexion à haute voix

Plus de la moitié des participants rapportent avoir été plus ou moins perturbés par la réflexion à haute voix (voir tableau 95). Celle-ci a en effet « plutôt » perturbé 15% de l'ensemble des

participants des quatre groupes, mais a « beaucoup » perturbé 42%. Quatre étudiants (8%) seulement ont répondu « pas du tout » ; 17 (35%) « plutôt non ».

Tableau 95 : Effet de la réflexion à haute voix sur les participants

	Pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Beaucoup	Total
G1	0	7 (58%)	1 (8%)	4 (33%)	12(100%)
G2	1 (8%)	4 (33%)	2 (17%)	5 (42%)	12(100%)
G3	0	4 (33%)	1 (8%)	7 (58%)	12(100%)
G4	3 (25%)	2 (17%)	3 (25%)	4 (33%)	12(100%)
Total	4 (8%)	17 (35%)	7 (15%)	20 (42%)	48(100%)

Les participants n'avaient pas l'habitude de rédiger et de penser à haute voix en même temps.

C'est la principale raison avancée pour justifier leur réponse :

- J'ai pas l'habitude de faire ça.
- Je n'ai pas l'habitude de penser à haute voix il fallait que je me rappelle de parler à haute voix.
- J'ai pas l'habitude de parler et écrire car la vitesse des idées à l'intérieur de tête est plus vite que la production des paroles.
- C'est mon première expérience donc j'ai perdu toute la langue que j'ai en tête j'arrivais pas à concentrer comme j'ai l'habitude. C'est fatigant.
- Ce n'est pas facile de réfléchir, organiser ses idées, les écrire et parler en même temps.

Inversement, les quelques participants qui n'ont pas été perturbés par la réflexion à haute voix confirment en avoir déjà l'habitude ou, dans le cas contraire, avoir aimé cette méthode, qui leur a même été bénéfique :

- J'avais l'habitude tout simplement c'était mon ancien travail en quelque sorte mais pas tout à fait le contexte.
- Parce que j'ai oublié complètement que je suis en train de faire une recherche, j'ai travaillé comme chez moi.
- Ça m'a aidé à bien réfléchir, j'étais à l'aise, bien exprimé...
- J'aime penser à voix haute pour que mes idées soient ordonnées et méthodiques.
- Au début je me suis dit que cet exercice va m'être très difficile car je suis peu démonstrative mais bizarrement je me suis ouverte en toute efficacité j'ai pu extérioriser le fond de mes pensées et réfléchir de haute voix me parait très bénéfique.

4.2. Effet de la présence de l'expérimentatrice

La majorité des participants a dit avoir été « plutôt » ou « beaucoup » affectée dans sa manière de s'exprimer par la présence de l'expérimentatrice (10% et 58% respectivement). Les 32% restants étaient quasi équitablement partagés entre « plutôt non » et « pas du tout » affectés (voir tableau 96).

Tableau 96 : Effet de la présence de l'expérimentatrice sur les participants

	Pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Beaucoup	Total
G1	1 (8%)	0	2 (17%)	9 (75%)	12(100%)
G2	1 (8%)	2 (17%)	2 (17%)	7 (58%)	12(100%)
G3	3 (25%)	2 (17%)	0	7 (58%)	12(100%)
G4	3 (25%)	3 (25%)	1 (8%)	5 (42%)	12(100%)
Total	8 (17%)	7 (15%)	5 (10%)	28 (58%)	48(100%)

La présence de l'expérimentatrice a gêné quelques participants qui, généralement, préfèrent être seuls pour bien s'exprimer ou mieux se concentrer. Certains se sont même sentis contrôlés :

- Je préfère être seule pour bien m'exprimer.
- J'ai le sentiment que j'étais contrôlée.
- D'habitude quand j'élabore un travail j'aurai besoin de rester seule pour me mieux concentrer.

D'autres se sont sentis obligés de s'exprimer de façon convenable étant donné le statut de l'expérimentatrice (enseignante de français à l'université), d'un côté pour lui faire plaisir et, de l'autre, pour avoir une bonne image de soi :

- Comme elle est prof de français j'avais peur de faire des erreurs.
- C'est notre deuxième rencontre avec la timidité d'un côté et la peur d'un autre côté, la peur de faire des fautes et n'être pas à la hauteur. Il a influencé de s'exprimer bien.
- Étant donné que c'est une prof de français elle a influencé ma façon de m'exprimer.

Quant aux participants pour qui la présence de l'expérimentatrice n'a pas eu d'effet, ils étaient, pour certains, tellement concentrés sur la réalisation des tâches expérimentales qu'ils avaient oublié sa présence, surtout qu'elle se tenait loin :

- Je me suis concentrée sur le sujet.
- Je n'ai pas senti sa présence j'avais l'air d'être toute seule je me suis comportée comme si je passais un examen.

- Non cela ne m'a pas influencé car je n'ai pas eu de mal à réfléchir à voix haute et à m'exprimer librement.
- Car elle était neutre et n'a pas cherché à m'influencer j'étais libre d'écrire et de penser comme je le souhaitais.

Pour d'autres, sa présence était plutôt encourageante ou même bénéfique, vu qu'elle les aidait à mieux comprendre les consignes.

- Au contraire sa présence m'a beaucoup aidé.
- Au contraire ça m'a fait plaisir et ça m'a encouragé.
- Parce qu'elle m'a aidé lors des réponses.

D'autres, enfin, rapportent avoir l'habitude de parler français devant leurs enseignants ou en dehors de l'université et que la présence de l'expérimentatrice n'était pas pour eux un fait marquant :

- J'ai l'habitude de travailler avec les enseignants et une chose qui me procure un savoir me dérange jamais.
- Comme j'ai tendance à parler en français l'expérimentatrice ne m'a pas du tout influencé dans ma façon de m'exprimer.

Chapitre 5 : Discussion et conclusions

Ce chapitre présente les conclusions auxquelles nous sommes parvenue à l'issue de cette recherche. Nous discutons les résultats présentés plus haut, en fonction des principales hypothèses, et proposons des réponses aux questions de recherche. Nous précisons ensuite les implications scientifiques et pédagogiques de ce travail de recherche. Pour finir, nous soulignons les aspects qui pourraient limiter la portée de nos résultats et proposons des perspectives pour l'avenir.

1. Réponses aux questions de recherche et interprétation des résultats

La présente recherche avait pour objectif d'étudier les effets de la langue (arabe L1 vs français L2), d'une part, utilisée pour l'enrichissement de la base de connaissances des participants *via* le visionnement d'un reportage relatif au thème du débat, et d'autre part, utilisée en phase de pré rédaction pour la planification du texte avant la production proprement dite en français L2, sur les plans et les textes produits par 48 étudiants apprenant le FLE dans une université algérienne. Pour cela, nous avons posé 6 questions de recherche, formulé 6 principales hypothèses et effectué une étude expérimentale. Les résultats de l'expérimentation ont permis de tester ces hypothèses et de répondre aux questions de recherche.

1.1. Effet de l'enrichissement de la base de connaissances

Dans la première question de recherche, nous nous demandions si l'enrichissement de la base de connaissances des étudiants *via* le visionnement d'un reportage sur le sujet du débat, comportant à la fois le pour et le contre, allait avoir un effet sur les plans produits après visionnement de ce reportage. Conformément à notre première hypothèse, relative à cette question de recherche, les résultats ont révélé des différences significatives entre les plans 1, produits avant le visionnement du reportage, et les plans 2, produits après, et ce, au niveau de la majorité des indicateurs des variables dépendantes.

En effet, même si les deux plans ne diffèrent pas significativement en termes de longueur, les plans 2 sont significativement produits en moins de temps et avec plus de fluidité. De plus, les plans produits après le visionnement du reportage sont significativement de meilleure qualité sémantique, linguistique et globale. Ils contiennent significativement plus d'arguments et de contre-arguments, plus d'arguments et de contre-arguments pertinents, moins d'arguments peu pertinents, moins d'arguments et de contre-arguments non pertinents

et plus d'arguments et de contre-arguments de niveau 1. Ils comportent également plus d'arguments de niveau inférieur, mais les résultats ne sont pas statistiquement significatifs. Quant au niveau d'élaboration de l'intégration des arguments et contre-arguments, les plans produits avant le visionnement du reportage et ceux produits après ne diffèrent pas significativement en termes de prise de position et de niveau de pertinence de la solution. En revanche, les plans 2 sont significativement meilleurs en termes de niveau d'élaboration de la stratégie argumentative.

Globalement, les résultats ont donc validé notre première hypothèse. L'enrichissement de la base de connaissances des étudiants a eu un effet positif sur la majorité des caractéristiques de leurs plans. Ces résultats s'accordent avec ceux de la littérature. Fournir aux rédacteurs des textes ressources (Nussbaum & Kardash, 2005) ou une base de données hypermédia (Roussey, Barbier & Piolat, 2001) avait conduit les participants, respectivement adultes et adolescents, à produire des textes argumentatifs élaborés, comportant des arguments et des contre-arguments. La présente étude confirme donc la nécessité de s'assurer que les sujets de débat proposés dans les classes de langues soient suffisamment connus par les apprenants. Dans le cas inverse, il convient, tel que recommandé par les spécialistes de la production écrite (Fayol, 1996), de donner suffisamment de temps aux apprenants pour qu'ils puissent effectuer des recherches documentaires sur le sujet en question. En se documentant sur le thème du débat, les rédacteurs trouveront d'autres idées pour appuyer leur propre point de vue. De plus, ils prendront connaissance des contre-arguments de la position adverse et pourront ainsi les réfuter.

Dans les réponses des participants à la question relative à l'utilité de la vidéo, 98% d'entre eux ont dit l'avoir trouvée très utile, ou du moins utile. Le reportage a aidé certains étudiants à prendre connaissance du sujet de débat, qu'ils connaissaient peu ou pas du tout. Pour d'autres, il a alimenté la production du plan et du texte par divers arguments et exemples. Pour d'autres encore, il les a aidés à organiser leurs idées et à prendre, voire même, à changer de position vis-à-vis de ce débat. D'où l'utilité de l'enrichissement de la base de connaissances des apprenants sur le sujet de la rédaction.

1.2. Effet de la langue d'enrichissement de la base de connaissances

Dans la deuxième question de recherche, nous nous demandions si la langue d'enrichissement de la base de connaissances (français L2 vs arabe L1) aurait un effet sur les plans et/ou les textes. Nous supposons que le visionnement du reportage en français

serait plus bénéfique aux étudiants, car il serait censé, selon notre hypothèse, aider les participants à mieux exprimer leurs idées grâce au vocabulaire fourni par les différents intervenants dans ce reportage. Cependant, les résultats n'ont pas validé cette hypothèse. Aucune différence significative n'a été décelée entre les quatre conditions expérimentales, ni pour les plans ni pour les textes, selon que le reportage ait été visionné en arabe ou en français. Les plans et les textes produits par les participants des quatre groupes ne renferment pas de différences significatives, et ce, pour l'ensemble des indicateurs des variables dépendantes.

Ces résultats peuvent être dus au niveau universitaire des étudiants qui, semble-t-il, n'éprouvent pas de difficultés spécifiques liées à l'expression de leurs idées. Apparemment, ils sont capables de se documenter sur le sujet de la rédaction en arabe et de produire ensuite leurs plans et textes en français sans manquer de vocabulaire ou de bagage linguistique. Cela dit, nous avons tout de même pu relever dans leurs réponses au questionnaire post expérimental des propos allant dans le sens de notre hypothèse.

En effet, certains participants ayant regardé la vidéo en français ont mis en évidence le profit tiré du reportage en termes d'enrichissement du bagage linguistique français. Le reportage « m'a aidé à traduire les informations qui étaient dans ma tête surtout du point de vue du bagage linguistique », a écrit un participant. « Je crois que la vidéo est très utile surtout parce qu'elle contient des variations. Elle est traduite en français, ce qui m'a donné l'opportunité d'enrichir mon vocabulaire », a précisé un autre étudiant.

Comme l'avaient révélé les réponses au questionnaire pré expérimental, la plupart des participants ont une préférence pour les sources d'information francophones. Les journaux et les chaînes de télévision francophones leur permettent d'enrichir leur bagage linguistique et de renforcer leurs compétences réceptives et productives en langue française, ce qui favoriserait le bon déroulement de leurs études. De plus, l'analyse des réponses au questionnaire post expérimental a révélé davantage de satisfaction chez les participants ayant regardé la vidéo en français comparativement à ceux qui l'ont regardée en arabe. Cependant, malgré les témoignages des participants sur l'utilité de regarder le reportage en français, les résultats n'ont pas mis en évidence l'effet de la langue du reportage sur leurs plans ou leurs textes. D'où la pertinence d'étudier l'interaction de la langue du reportage avec la langue de planification. En effet, selon notre 5^e hypothèse, la langue du reportage n'aurait d'effet que si la planification est prévue dans cette même langue, ce qui éviterait aux participants une surcharge cognitive additionnelle due à la traduction mentale entraînée par la nécessité de

rappeler les informations retenues du reportage dans une langue autre que celle utilisée pour la planification.

1.3. Effet de la langue de planification

Dans la troisième question de recherche, nous nous demandions si la langue de planification aurait un effet sur les plans et/ou les textes. Nous supposions que la planification en arabe entraînerait la production de meilleurs plans et, par voie de conséquence, de meilleurs textes aussi. Nous nous attendions à ce que la planification en arabe puisse permettre aux étudiants de produire un plus grand nombre d'idées avec plus de fluidité. Cependant, les résultats n'ont validé qu'une partie de cette hypothèse. En effet, seule la qualité linguistique et globale des plans a été significativement affectée par la planification en arabe. Lors de la production du plan, les étudiants ont pu exprimer leurs idées correctement en arabe, vu leur parfaite maîtrise de la langue arabe classique. La qualité linguistique étant une des deux composantes de la qualité globale, celle-ci s'en est retrouvée à son tour améliorée. Toutefois, la qualité sémantique des plans n'a pas été favorisée par la planification en arabe. De plus, la planification en arabe n'a eu aucun effet sur les textes. Autrement dit, son effet positif sur la qualité linguistique et globale des plans a disparu lors de la production des textes en français.

Ces résultats pourraient être attribués au niveau de maîtrise du français par les participants à cette recherche. Ce sont des étudiants universitaires qui se spécialisent en langue française. Ils ont acquis une maîtrise de cette langue leur permettant d'exprimer leurs idées en toute aisance. Ils maîtrisent également la langue arabe classique, qu'ils ont apprise pendant 12 ans, du primaire au lycée. Ils peuvent donc planifier en arabe ou en français, sans que cela affecte leurs plans ou leurs textes. Ces résultats s'accordent avec ceux obtenus par Akyel (1994), et qui avaient mis en évidence l'absence d'un effet de la langue de planification sur la qualité des plans produits par les participants, étudiants turcs de niveau avancé. L'auteur a également trouvé que la langue de planification n'exerçait aucun effet sur la qualité des textes résultant de ces plans.

Les réponses au questionnaire post expérimental ont mis en évidence la satisfaction générale de la plupart des étudiants ayant planifié en français quelle que soit la langue du reportage (92% du G1 et 83% du G4). Pour justifier une telle satisfaction, les participants ont évoqué leur préférence de réfléchir en français pendant toutes les activités qu'ils sont appelés à effectuer en classe de français, car leur « spécialité c'est la langue française », ils devraient donc prendre « l'habitude de s'exprimer dans cette langue ». « C'était spontané pour moi, la

rédaction du texte est en français donc on doit rédiger tout en français », a affirmé un participant.

Quant à la justification de l'utilité de la planification en arabe, certains étudiants ont mis en évidence la facilité d'exprimer leurs idées dans leur langue maternelle, notamment lorsqu'il leur est difficile de trouver les termes adéquats en français. Ils confirment avoir besoin de passer par une étape de génération des idées en arabe avant la rédaction du texte en français. À l'inverse, la planification en arabe a constitué, pour d'autres, un obstacle qui les a empêchés d'exprimer leurs idées convenablement : « Je n'arrivais pas à trouver les mots en arabe ou à développer mes idées en cette langue ». Pour d'autres encore, la planification en arabe ne serait d'aucune utilité étant donné les difficultés de traduire en français les idées rédigées en arabe en phase de planification : « je ne peux pas traduire tous les mots que je connais en arabe à la langue française et ça ne m'aide pas à rédiger des phrases correctes grammaticalement ». Ce dernier témoignage met en évidence la difficulté, pour certains, de passer d'un plan rédigé en arabe à un texte qu'il faut écrire en français, en raison du manque de ressources linguistiques en langue cible. D'où la préférence générale des étudiants de réfléchir en français dès le début de la tâche.

Les réponses des participants vis-à-vis de la planification en arabe ne révèlent donc pas d'unanimité et varient plutôt en fonction de la langue du reportage, ce qui renforcerait notre 4^e hypothèse sur l'effet de l'interaction de la langue de planification avec celle utilisée pour l'enrichissement de la base de connaissances des étudiants.

1.4. Effet de la planification dans la langue utilisée pour l'enrichissement de la base de connaissances

Dans la quatrième question de recherche, nous nous demandions s'il fallait planifier le texte dans la langue utilisée pour l'enrichissement de la base de connaissances des participants, afin de produire de meilleurs plans et/ou textes. Nous supposons que la langue utilisée pour s'informer sur le sujet du débat serait la même que celle utilisée pour récupérer ces informations (Paivio, 1991). Ainsi, si l'on planifie dans une autre langue, on serait exposé à une forte surcharge cognitive due à l'obligation de passer par une activité mentale de traduction des idées rappelées dans la langue du reportage à la langue de planification. En d'autres termes, on serait dans ce cas obligé de récupérer la première idée dans une langue (celle du reportage) pour la traduire ensuite mentalement dans une autre langue (celle de la planification). Comme cette séquence cognitive (récupération de l'idée et sa traduction

mentale) serait répétée tout au long de la tâche pour l'ensemble des idées générées, la mémoire de travail, où ces idées seront traitées et stockées temporairement, serait exposée à une forte surcharge cognitive. Une telle surcharge limiterait le nombre et la qualité des informations pouvant être présentées dans le plan et le texte.

Les résultats ont partiellement validé cette hypothèse. Sur l'ensemble des cinq variables dépendantes, deux ont été affectées par la planification dans la langue de la vidéo : la qualité et le niveau d'élaboration des contre-arguments. Les résultats ont mis en évidence un effet de l'interaction de la langue du reportage avec celle de la planification sur la qualité des plans. En effet, la qualité sémantique et linguistique des plans est favorisée par la planification dans la même langue du reportage. Pour produire des plans de meilleure qualité linguistique et sémantique, il faudrait planifier en arabe si le reportage a été présenté en arabe, et en français si celui-ci a été visionné en français. Quant à la qualité globale des plans, elle est optimisée par la planification en arabe, mais uniquement dans le cas du reportage en arabe. En revanche, lorsque la vidéo est visionnée en français, la langue de planification n'a pas d'effet.

Pour les textes, les résultats suivent la même tendance avec comme seule différence, l'absence d'un effet de la planification dans la langue de la vidéo sur la qualité linguistique des textes. Ainsi, seules la qualité sémantique et la qualité globale des textes sont influencées par l'interaction entre la langue du reportage et celle de la planification. Ce serait dû au manque de ressources linguistiques en français permettant d'assurer la même qualité linguistique en passant d'un plan rédigé en arabe à un texte à écrire en français. Par ailleurs, les résultats indiquent que c'est uniquement dans le cas de la vidéo en arabe qu'il faudrait planifier en arabe pour une meilleure qualité sémantique et globale des textes.

La deuxième variable dépendante ayant été affectée par la langue de planification concerne le niveau d'élaboration des contre-arguments, mais uniquement dans les plans. Plus précisément, c'est le nombre de contre-arguments non pertinents qui est concerné par cet effet. Pour produire des plans contenant moins de contre-arguments non pertinents, il faudrait planifier en arabe si le reportage a été présenté en arabe. Si celui-ci a été présenté en français, la langue de planification n'a pas d'effet et peut dans ce cas s'effectuer en arabe ou en français. Cependant, cet effet disparaît lors de la production du texte, où aucune différence significative n'a été trouvée en termes de nombre de contre-arguments non pertinents produits par les étudiants dans les quatre conditions expérimentales.

Ces résultats ne sont donc compatibles qu'avec une partie de notre 4^e hypothèse. Planifier dans la langue utilisée préalablement pour l'enrichissement de la base de connaissances des étudiants entraîne la production de plans et de textes de meilleure qualité sémantique et globale. Toutefois, pour les textes, cela n'est vrai que dans le cas où les informations sur le sujet du débat ont été acquises ou apprises en arabe. Il faudrait dans ce cas planifier en arabe. Ce résultat corrobore celui de Friedlander (1990) sur l'effet positif de la planification en chinois L1 lorsque le *topic* est lié à la culture chinoise. En revanche, selon l'auteur, pour les sujets liés à l'anglais L2, la planification peut se faire en L1 ou en L2.

Mais pourquoi dans le cas de connaissances apprises en français, la langue de planification n'a pas d'effet ? Pourquoi pourrait-on dans ce cas planifier en français ou en arabe sans que les résultats soient significativement différents ? Une interprétation possible serait que, de toute façon, les rédacteurs réfléchissent souvent dans leur L1 (Wang & Wen, 2002), que leurs connaissances sur le sujet du débat aient été apprises en arabe ou en français. La planification en arabe leur faciliterait davantage la génération des idées en cas de connaissances acquises ou apprises en arabe, mais dans le cas d'informations apprises en français, la version française du reportage leur aurait fourni le vocabulaire nécessaire en langue cible, ce qui aurait neutralisé l'effet de la langue arabe, sans pour autant donner plus d'influence à la langue française. Il serait ainsi possible de produire le plan en français, vu la disponibilité des ressources linguistiques dans cette langue, mais aussi en arabe en raison de la parfaite maîtrise de cette langue par les étudiants.

C'est ce qui pourrait expliquer les réponses des groupes G2 et G3, ayant planifié en arabe, au questionnaire post expérimental. En effet, la perception du degré d'utilité de la planification en arabe varie d'un groupe à l'autre. Les deux tiers (67%) des participants du G2 estiment la planification en arabe peu utile ou inutile. « Car ma prise de notes c'était en français et j'ai eu une difficulté à rédiger le 2e plan en arabe », a précisé un participant du G2. Ces participants ont en effet eu la vidéo en français, c'est pourquoi ils ne perçoivent pas l'utilité de la langue arabe de la même manière que les étudiants du G3, ayant regardé la vidéo en arabe. 58 % des étudiants de ce groupe (G3) estiment la planification en arabe utile ou très utile. « À partir de l'arabe je fais la traduction je ne peux pas penser directement en français », a témoigné une participante du G3. Les résultats des réponses au questionnaire post expérimental vont ainsi dans le sens de notre hypothèse, que les tests statistiques n'ont que partiellement validée. D'où la nécessité de recherches plus approfondies sur cette question de recherche.

1.5. Effet de l'enrichissement de la base de connaissances dans la langue prévue pour la planification

Dans la cinquième question de recherche, nous nous demandions s'il faudrait enrichir la base de connaissances des étudiants en utilisant la langue prévue pour la planification. Nous partions de la même hypothèse formulée pour la question précédente, sur les rapports entre la langue d'encodage des informations en mémoire et celle de leur récupération. Nous nous attendions ainsi à ce que les groupes ayant regardé le reportage dans la même langue que celle prévue pour la planification produisent significativement les meilleurs plans et/ou textes. Les résultats n'ont que partiellement validé cette hypothèse. Deux variables dépendantes seulement ont été affectées : la qualité et le niveau d'élaboration des contre-arguments. A priori, on pourrait penser qu'il s'agit des mêmes résultats que ceux liés à la question de recherche précédente. Or, ce n'est pas le cas, car il existe bien des différences entre les deux.

Les résultats ont révélé un effet de l'enrichissement de la base de connaissances des étudiants en utilisant la même langue prévue pour la planification sur la qualité des plans et celle des textes. Pour produire des plans de meilleure qualité sémantique et globale, il faudrait planifier dans la même langue prévue pour la planification : si la planification doit s'effectuer en français, il faut regarder le reportage en français, et si elle doit avoir lieu en arabe, il faut le visionner en arabe. Quant à la qualité linguistique des plans, elle est optimisée par le visionnement du reportage dans la même langue prévue pour la planification, mais uniquement dans le cas du reportage en français. Autrement dit, pour produire de meilleurs plans du point de vue linguistique, il faudrait regarder la vidéo en français si on est appelé à planifier en français, mais si l'on doit planifier en arabe, la langue du reportage n'a pas d'effet.

La même tendance a été observée pour les textes. Hormis la qualité linguistique, qui n'est pas affectée, la qualité sémantique et la qualité globale des textes sont favorisées par le visionnement du reportage dans la langue prévue pour la planification, mais uniquement dans le cas de la vidéo en français. Si la planification est prévue en français, il faudrait regarder le reportage en français pour produire des textes de meilleure qualité sémantique et globale. En revanche, si l'on doit planifier en arabe, la langue du reportage n'a pas d'effet. Il serait dans ce cas possible de regarder la vidéo en arabe ou en français sans que la qualité des textes soit affectée.

L'enrichissement de la base de connaissances des étudiants *via* la langue prévue pour la planification favorise également le niveau d'élaboration des contre-arguments, mais uniquement dans les plans et seulement dans le cas du reportage en français. En effet, si l'on veut obtenir des plans contenant moins de contre-arguments peu pertinents et de contre-arguments non pertinents, il faudrait regarder le reportage en français si la planification est prévue en français, mais si elle est prévue en arabe, la langue du reportage importe peu, car n'ayant pas d'effet. Néanmoins, cet effet disparaît dans les textes résultant de ces plans. Le niveau d'élaboration des contre-arguments dans les textes n'est pas affecté par le visionnement du reportage dans la langue prévue pour la planification.

Comme nous pouvons le constater, ces résultats évoluent en parallèle avec ceux de la question précédente sur l'effet de la planification dans la langue utilisée pour l'enrichissement de la base de connaissances et qui avaient montré un effet sur la qualité des plans et des textes ainsi que sur le niveau d'élaboration des contre-arguments dans les plans, mais uniquement dans le cas du reportage en arabe. En revanche, pour l'enrichissement de la base de connaissances dans la langue prévue pour la planification, le même effet est observé, mais seulement dans le cas du reportage en français.

En réalité, ces résultats sont complémentaires. La planification devrait s'effectuer en arabe seulement si le reportage a été regardé en arabe, et le reportage devrait être visionné en français seulement si la planification est prévue en français. Cela va dans le sens de notre hypothèse générale. La planification en arabe semble s'imposer dans le cas d'un reportage en arabe, vu le haut « risque » de traduction mentale si elle est effectuée en français après avoir regardé la vidéo en arabe. Un individu bilingue est supposé réfléchir dans sa L1 en écrivant en L2 (Wang & Wen, 2002). S'il venait de recevoir des informations ou des connaissances sur le sujet de la rédaction dans sa L1, il serait encore plus appelé à réfléchir en L1 pour récupérer ces informations. Si on lui imposait d'écrire directement en L2, il serait obligé de passer par davantage de séquences cognitives de traduction mentale. C'est pourquoi, il devrait plutôt planifier en L1. De même, si la planification est prévue en français, avec ce que cela suppose comme activité de traduction mentale, il serait alors plus convenable de se documenter sur le thème du débat en français. Avec le vocabulaire et les structures grammaticales qu'on vient d'apprendre en regardant le reportage en français, la traduction mentale serait relativement réduite et la qualité du plan et celle du texte seraient davantage optimisées. En revanche, si la planification est prévue en arabe, on peut regarder

le reportage en arabe ou en français, car, de toute façon, on maîtrise parfaitement la langue arabe pour pouvoir produire des plans de bonne qualité linguistique et sémantique.

1.6. Corrélations entre plans et textes

Dans la dernière question de recherche, nous nous demandions s'il existait des corrélations significatives entre la qualité générale des plans produits à l'aide du diagramme d'intégration des arguments et contre-arguments (Nussbaum, 2008) et celle des textes qui en résultent. Nous supposons que si le plan était de bonne qualité, le texte le serait également et, inversement, si le plan était de moins bonne qualité, le texte le serait aussi. Globalement, les résultats ont révélé des corrélations significatives pour les cinq variables dépendantes de cette étude. Cependant, le test statistique n'est pas significatif pour quelques indicateurs de ces variables.

Les plans et les textes ne sont pas significativement liés en termes de durée de production, mais ils le sont en termes de longueur et de fluidité de la production. Plus les plans sont longs et plus ils sont produits avec fluidité, plus les textes le sont aussi. Par ailleurs, seul l'enrichissement de la base de connaissances des participants *via* le visionnement d'un reportage sur le thème du débat a eu un effet sur ces paramètres. Les plans ont été produits en moins de temps et avec plus de fluidité après visionnement du reportage. En revanche, ni la langue du reportage, ni celle de la planification, ni leur interaction n'ont eu d'effet sur ces paramètres. Nous nous attendions à ce que la longueur des plans ainsi que la durée et la fluidité de leur production soient affectées par les facteurs de cette étude. Cela aurait pu affecter ces paramètres lors de la production des textes, notamment en ce qui concerne la longueur et la fluidité de production, étant données les corrélations significatives entre plans et textes.

Les résultats ont également révélé des corrélations significatives entre les plans et les textes en termes de qualité linguistique, sémantique et globale. Toutefois, la corrélation pour la qualité linguistique est moins forte. La planification en arabe par deux groupes de cette expérimentation serait à l'origine de ce résultat. Les plans produits en arabe étaient généralement de bonne qualité. Toutefois, lorsqu'il était question de passer à la rédaction du texte en français, la qualité linguistique s'est dégradée, vu le manque de ressources linguistiques en français permettant d'assurer la même qualité linguistique lors de la traduction des idées produites préalablement en arabe. C'est pourquoi, les facteurs de cette

étude n'ont affecté que la qualité sémantique et globale des plans et des textes, et non leur qualité linguistique.

Quant au niveau d'élaboration des arguments et des contre-arguments, les résultats ont indiqué une corrélation significative entre plans et textes pour la plupart des indicateurs de ces deux variables. Plus le plan contient d'arguments et de contre-arguments, d'arguments et de contre-arguments pertinents et d'arguments et de contre-arguments de niveau 1, plus le texte en contient aussi. De même, moins le plan comporte d'arguments et de contre-arguments peu pertinents, moins le texte en comporte également. En revanche, les plans et les textes ne corrélaient pas en termes de nombre d'arguments et de contre-arguments non pertinents et de niveau inférieur. De plus, seul l'enrichissement de la base de connaissances des participants a eu un effet sur la plupart de ces paramètres. La langue du reportage et la langue de planification, ainsi que leur interaction, n'affectent que le nombre d'arguments peu pertinents et non pertinents, mais uniquement dans les plans et non dans les textes. Ce dernier résultat peut sembler étonnant vu l'existence de corrélations significatives entre plans et textes sur ce niveau. En fait, il s'agit plus de corrélations moyennes à faibles que de corrélations fortes, c'est ce qui expliquerait de tels résultats.

Enfin, les résultats ont révélé que les plans et les textes corrélaient significativement en termes de niveau d'élaboration de l'intégration des arguments et contre-arguments, mais seulement au niveau de la prise de position et de la pertinence de la solution proposée. En revanche, les plans et les textes ne sont pas liés en termes de niveau d'élaboration de la stratégie argumentative. Si l'on a pris position sur le sujet du débat dans le plan, on prend position dans le texte, et si on a proposé une solution plus ou moins pertinente dans le plan, on en propose aussi une dans le texte. Cependant, la stratégie argumentative déployée dans le texte n'est pas forcément de même niveau d'élaboration que celle présentée dans le plan.

En produisant le plan, les participants se contentaient de répondre aux questions posées dans le diagramme. Il était attendu qu'ils reproduisent le même type de stratégie dans leurs textes, mais il semble que lors de la production du texte, ils ne se soient pas fondamentalement appuyés sur leur plan. Ils se seraient davantage basés sur le schéma argumentatif mental, dialectique ou par accumulation, déjà existant dans leur mémoire à long terme. En témoigne une réponse donnée par une participante au questionnaire post expérimental et où elle affirme ne pas s'être basée sur le diagramme pour la rédaction de son texte : « à la production écrite je me suis contentée d'écrire d'une façon spontanée en se basant sur mes informations,

l'enchaînement n'a pas suivi la planification du diagramme mais plutôt une intervention individuelle ».

Les réponses au questionnaire pré expérimental avaient déjà indiqué que 40% des étudiants se lançaient dans la production de leurs textes sans planification préalable. La même tendance est retrouvée dans les réponses des quelques participants ayant estimé le diagramme peu utile ou inutile : « pour moi j'utilise jamais un plan pour rédiger un texte ou peu importe : je commence directement ». Ainsi, il se pourrait que les résultats de l'analyse des corrélations entre les diagrammes et les textes soient différents si les étudiants avaient bénéficié d'un entraînement à la rédaction de textes argumentatifs en utilisant ce diagramme.

Toutefois, la grande majorité des étudiants (86%) a confirmé avoir trouvé le diagramme utile ou très utile. De nombreuses réponses en témoignent : « Il facilite la rédaction du texte en plus je gagne le temps et facilite aussi l'organisation des arguments puis la synthèse entre pour et contre », a affirmé un participant. « J'ai découvert que le diagramme est essentiel et très utile pour la planification du texte. Une organisation d'idées, une clarté de plan. Le diagramme était selon moi une carte géographique qui m'a bien dirigé », a précisé un autre participant. L'utilisation de ce diagramme semble ainsi bénéfique pour la planification des textes argumentatifs.

2. Implications scientifiques et pédagogiques

Cette étude peut avoir des implications, à la fois, scientifiques et pédagogiques. Sur le plan scientifique, les résultats de cette recherche apportent quelques pistes de réflexion sur le fonctionnement de la mémoire bilingue. Il est évident que l'objectif de la présente recherche n'était pas d'étudier en profondeur la mémoire bilingue. Cependant, de par ses questions de recherche et ses principales hypothèses basées sur les éventuels liens entre la langue d'acquisition des connaissances et la langue de récupération et de génération des idées lors de la production écrite en L2, elle pourrait interpeller les psychologues cognitivistes intéressés par ce domaine de recherche, commun à la psychologie cognitive et à la didactique des langues.

La présence de différences significatives entre les quatre groupes en termes de qualité sémantique et globale des plans et des textes, selon la langue de planification et la langue du reportage, renforce l'hypothèse de Paivio (1991) sur le stockage des connaissances dans deux zones séparées dans la mémoire à long terme des individus bilingues. La qualité des plans et celle des textes varient selon que les rédacteurs ont planifié, ou non, dans la langue

utilisée pour s'informer sur le sujet. Elles varient également selon que l'enrichissement de la base de connaissances des rédacteurs s'est effectué, ou non, dans la langue prévue pour la planification. En effet, si le rédacteur s'était documenté sur le thème du débat en L1, il devrait planifier son texte en L1. Et s'il est prévu qu'il planifie son texte en L2, il serait plus bénéfique pour la qualité de son texte qu'il s'informe sur ce sujet en utilisant la L2. Les informations seraient ainsi stockées séparément dans la mémoire à long terme de l'individu selon la langue de leur encodage. Cette même langue donnerait accès à ces informations pour leur récupération.

Cependant, l'absence d'effets attendus sur la longueur des plans et des textes, la fluidité de leur production et leur niveau d'élaboration argumentative pourrait renforcer la théorie inverse. Il semble ainsi que les langues soient stockées dans une zone commune dans la mémoire à long terme des bilingues. Ceux-ci utiliseraient donc indifféremment les deux langues L1 et L2 pour récupérer les connaissances acquises ou apprises dans l'une ou l'autre langue. Cette idée renvoie à l'hypothèse de la compétence sous-jacente commune à toutes les langues proposée par Cummins (1980) et évoquée précédemment. Cependant, étant donné que les résultats de cette étude n'ont validé qu'une partie des hypothèses, il serait difficile de tirer des conclusions définitives sur l'organisation de la mémoire bilingue.

Sur le plan pédagogique, cette étude débouche sur quelques recommandations. D'abord, il semble que l'enrichissement de la base de connaissances des rédacteurs en L2 ne peut qu'être bénéfique à leurs écrits. Il existe déjà dans la littérature plusieurs travaux ayant démontré l'effet de la familiarité du sujet sur la qualité du texte (Fayol, 1996) et l'effet de la lecture de textes ressources (Nussbaum & Kardash, 2005) ou de la consultation de bases de données hypermédia (Roussey, Barbier & Piolat, 2001) sur la qualité persuasive de textes argumentatifs. Cependant, notre étude, qui constitue un appui à ces recherches antérieures, apporte également de nouveaux éclairages relatifs à l'effet de la langue de cet enrichissement sur les plans et les textes. La langue d'enrichissement de la base de connaissances des rédacteurs en L2, prise isolément, n'a aucun effet. Cependant, il semble qu'elle interagisse avec la langue de planification du texte. Si l'on s'était documenté sur le sujet de la rédaction en L1, il faudrait planifier en L1 pour produire de meilleurs plans et textes. Mais si la documentation s'était réalisée en L2, peu importe la langue de planification. Autrement dit, le rédacteur pourrait dans ce cas planifier son texte en L2, mais s'il le souhaite, il peut également le faire en L1 sans que cela affecte la qualité de son écrit.

Par conséquent, il faudrait encourager les apprenants des classes de langues à utiliser la langue qui leur convient le mieux pour la planification de leur texte. Il se pourrait en effet que les apprenants se soient informés ou documentés sur ce sujet dans leur L1. Il serait donc plus bénéfique pour la qualité de leurs textes de passer par une phase de planification en L1. Il serait même inutile de leur interdire l'utilisation explicite de la L1 dans ce cas, car il est impossible de les empêcher de réfléchir dans cette langue étant donné qu'il s'agit d'une activité mentale à laquelle l'enseignant ne peut avoir accès pour vérifier dans quelle langue s'effectuent les réflexions de ses apprenants. Par ailleurs, si l'enseignant tient à ce que ses apprenants réfléchissent dès le début de la tâche rédactionnelle dans la langue cible, il faudrait alors qu'il les encourage à se documenter sur le sujet de la rédaction dans cette même langue. Il semble en effet que l'enrichissement de leur base de connaissances en L2 soit plus bénéfique dans le cas où la planification est prévue en L2.

Comme l'ont révélé les divers résultats de cette recherche, que ce soit en termes de réponses aux questionnaires pré ou post expérimentaux ou de résultats de l'expérimentation, les étudiants ont une préférence générale pour le français, pour s'informer sur l'actualité du monde et pour leurs productions écrites. Cela est censé favoriser le processus d'apprentissage d'une parfaite maîtrise de cette langue. Cependant, certains étudiants, peu nombreux, ont dit préférer la langue arabe classique ou en avoir besoin pour la génération des idées ou du texte avant sa production proprement dite en français. Il serait ainsi utile de faire prendre conscience à l'ensemble des apprenants de l'intérêt d'utiliser explicitement la langue arabe en phase de planification s'ils en éprouvent le besoin.

3. Limites et recommandations pour les futures recherches

Comme tout travail de recherche, cette étude présente quelques insuffisances méthodologiques pouvant limiter la portée de ses résultats. D'abord, vu l'obligation de passation individuelle de l'expérimentation, et vu la non présentation de plusieurs étudiants le jour J de la passation, leur nombre a été limité à 48, répartis en quatre groupes de 12 participants. Il est certes possible d'effectuer des tests statistiques paramétriques avec cette taille d'échantillon, mais il aurait été souhaitable de constituer des groupes plus nombreux. De plus, avec ce nombre relativement restreint, il n'était pas possible de créer des sous-groupes de participants selon leur niveau de maîtrise du français. Or, il s'agit là d'un facteur très important, pouvant affecter l'utilisation de la L1 dans la production écrite en L2 et méritant ainsi d'être étudié, pour plus de profondeur dans les analyses et les résultats.

Par ailleurs, la durée moyenne de la passation était de 2h, en non-stop, ce qui a été très épuisant pour certains participants. Ceux-ci ont commencé la production du premier plan avec un certain enthousiasme, qu'ils auraient probablement perdu en arrivant à la production du texte en raison de l'épuisement. L'enchaînement des différentes étapes de la passation semble avoir causé, pour certains, une surcharge cognitive, qui les a, en plus, démotivés. Cette surcharge a été d'autant plus élevée qu'il fallait réfléchir à haute voix pendant la réalisation des trois tâches rédactionnelles (les deux plans et le texte) et en présence de l'expérimentatrice (nous-même).

De nombreux participants ont en effet souligné la gêne occasionnée par la réflexion à haute voix : « C'est mon première expérience donc j'ai perdu toute la langue que j'ai en tête j'arrivais pas à concentrer comme j'ai l'habitude. C'est fatigant », a précisé une participante. « Ce n'est pas facile de réfléchir, organiser ses idées, les écrire et parler en même temps », a affirmé une autre. D'autres extraits témoignent des effets indésirables de la présence de l'expérimentatrice. Certains se sentaient surveillés : « J'ai le sentiment que j'étais contrôlée ». D'autres ont confirmé leur besoin de solitude pour bien écrire : « D'habitude quand j'élabore un travail j'aurai besoin de rester seule pour me mieux concentrer ». D'autres encore ont mis l'accent sur le sentiment d'insécurité qui les a perturbés et aurait ainsi affecté leurs productions : « C'est notre deuxième rencontre avec la timidité d'un côté et la peur d'un autre côté, la peur de faire des fautes et n'être pas à la hauteur. Il a influencé de s'exprimer bien ». Ainsi, pour de futures recherches, il est recommandé d'organiser des séances d'entraînement à la technique de réflexion à haute voix avant la passation de l'expérimentation, de sorte que les participants s'y habituent et qu'elle n'interfère pas avec les résultats de la recherche. De plus, il est souhaitable de s'arranger pour ne pas se retrouver en tête-à-tête avec les participants lors de la passation. Il faudrait veiller à ce qu'ils se sentent à l'aise, afin de garantir le bon déroulement de la passation.

Une autre limite de cette recherche réside dans la production d'un seul texte sur un seul thème. Il convient de répliquer cette étude avec plusieurs thèmes controversés afin de neutraliser l'éventuel effet du sujet choisi pour cette expérimentation et de garantir la stabilité des résultats à travers les situations de production sur divers sujets. De plus, le visionnement du reportage ayant eu lieu juste avant la production du second plan, il se peut que le peu de temps entre les deux activités ait eu un effet sur les résultats étant donné que les participants n'ont pas eu suffisamment de temps pour mémoriser les informations retenues du reportage dans leur mémoire à long terme. Il serait donc pertinent eu égard à la

principale hypothèse de cette étude, concernant les liens entre la langue d'encodage des informations en mémoire et la langue de leur récupération, de programmer la passation de sorte que le visionnement du reportage ait lieu quelques jours avant la production du second plan.

Par ailleurs, et malgré les mesures prises pour garantir un maximum d'objectivité lors de l'analyse des plans et des textes, la perception de la qualité des productions, du niveau de pertinence des arguments et contre-arguments et du niveau d'élaboration argumentative reste tout de même subjective et pourrait affecter les résultats. Par conséquent, il est recommandé, pour de futures recherches, de faire évaluer les diverses productions des participants, ou du moins une partie, par deux spécialistes, voire plus (méthode des juges).

Enfin, l'analyse des enregistrements n'ayant pu être réalisée au cours de cette recherche, il se pourrait qu'elle apporte de nouvelles pistes de réponses aux questions de recherche et de nouveaux éclairages aux données quantitatives obtenues suite à l'analyse des productions des participants. Il est prévu d'analyser ces protocoles verbaux à la recherche de séquences d'alternance codique (code-switching) ou de traces de son évitement (erreurs lexicales ou grammaticales, interférences, hésitations, pauses, etc.). De telles séquences, si elles existent, pourraient varier selon la condition expérimentale, ce qui permettrait de mieux interpréter les résultats quantitatifs obtenus.

Références

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes : Types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- Akyel, A. (1994). First language use in EFL writing: Planning in Turkish vs. planning in English. *International Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 169-184.
- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2002). Les modèles de rédaction de textes. Dans M. Fayol, *Production du langage* (pp. 45-65). Paris: Hermès Science Publications.
- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2004). Apprentissage et développement dans l'activité de rédaction de textes. Dans A. Piolat, *Écriture. Approches en sciences cognitives* (pp. 125-146). Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.
- Andriessen, J., Coirier, P., Roos, L., Passerault, J. M., & Berterboul, A. (1996). Thematic and structural planning in constrained argumentative text production. Dans R. Rijlaarsdam, H. van den Berg, & M. Couzjin, *Theories, models and methodology in writing research* (pp. 237-251). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Arndt, V. (1987). Six writers in search of texts: A protocol-based study of L1 and L2 writing. *ELT journal*, 41(4), pp. 257-267.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. New York: Oxford University Press.
- Barbier, M.-L. (1998). *Rédaction en langue première et en langue seconde. Indicateurs temporels et coût cognitif*. Paris: Presses Universitaires du Septentrion.
- Barbier, M.-L. (2004). Ecrire en langue seconde, quelles spécificités ? Dans A. Piolat, *Écriture. Approches en sciences cognitives* (pp. 181-203). Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.
- Beare, S., & Bourdages, J. S. (2007). Skilled writers' generating strategies in L1 and L2: An exploratory study. Dans G. Rijlaarsdam, M. Torrance, L. van Waes, & D. Galbraith, *Writing and Cognition: Research and Applications* (pp. 151-161). Amsterdam: Elsevier.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bosher, S. (1998). The composing processes of three Southeast Asian writers at the post-secondary level: An exploratory study. *Language Writing*, 7(2), 205-241.

- Bounouara, Y. (2010). Effet de la lecture de textes ressources sur la révision d'un texte argumentatif en FLE. Dans D. Legros, & A. Mecherbet, *Cognition et didactique de la compréhension et de la production d'écrit en FLE/S en contexte plurilingue et diglossique* (pp. 77-91). Tlemcen: Konouz Edition.
- Brassart, D. G. (1990). Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans : Le discours argumentatif (étude didactique). *Revue Française de pédagogie*, 90, 31-41.
- Chartrand, S. G., & Paret, M. C. (2005). Langues maternelle, étrangère, seconde : une didactique unifiée ? Dans J. L. Chiss, J. David, & Y. Reuter, *Didactique du français. Fondements d'une discipline* (pp. 169-178). Bruxelles: De Boeck Université.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: The MIT Press.
- Cohen, A. D., & Brooks-Carson, A. (2001). Research on direct versus translated writing: Students' strategies and their results. *The Modern Language Journal*, 85(2), 169-188.
- Coirier, P., Chanquoy, L., & Andriessen, J. (1999). From planning to translating : The specificity of argumentative writing. Dans P. Coirier, & J. Andriessen, *Foundations of argumentative text processing* (pp. 1-28). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Cumming, A. (1989). Writing expertise and second-language proficiency. *Language learning*, 39(1), 81-135.
- Cumming, A., Rebuffot, J., & Ledwell, M. (1989). Reading and summarizing challenging texts in first and second languages. *Reading and writing*, 1(3), 201-219.
- Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. Dans J. E. Alatis, *Current issues in bilingual education*. Washington: Georgetown University Press.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- De Bernadi, B., & Antolini, E. (1996). Structural differences in the production of written arguments. *Argumentation*, 10(2), 175-196.
- Deqi, Z. (2005). The process-oriented approach to ESL/EFL writing instruction and research. *CELEA journal*, 28(5), 66-70.

- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Dulay, H., & Burt, M. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning, 24*, 37-53.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1981). *Language two*. Oxford: Oxford University.
- Fayol, M. (1996). La production du langage écrit. Dans J. David, & S. Plane, *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (pp. 9-36). Paris: Presses Universitaires de France.
- Fayol, M. (2007). La production de textes et son apprentissage. Dans Observatoire National de la Lecture, *Les journées de l'ONL, Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir* (pp. 21-34). Paris: MENESR.
- Felton, M. K., & Herko, S. (2004). From dialogue to two-sided argument: Scaffolding adolescents' persuasive writing. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 47*(8), 672-683.
- Felton, M., & Kuhn, D. (2001). The development of argumentative discourse skill. *Discourse processes, 32*(2-3), 135-153.
- Ferretti, R. P., Lewis, W. E., & Andrews-Weckerly, S. (2009). Do goals affect the structure of students' argumentative writing strategies? *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 577-589.
- Ferretti, R. P., Marcarthur, C. A., & Dowdy, N. S. (2000). The effects of an elaborated goal on the persuasive writing of students with learning disabilities and their normally achieving peers. *Journal of Educational Psychology, 92*(4), 694-702.
- Friedlander, A. (1990). Composing in English: Effects of a first language on writing in English as a second language. Dans B. Kroll, *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 109-125). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fries, C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Fulkerson, R. (1996). The Toulmin model of argument and the teaching of composition. Dans B. Emmel, P. Resch, & D. Tenney, *Argument revisited, argument redefined: Negotiating meaning in the composition classroom* (pp. 45-72). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Galbraith, D. (1999). Writing as a knowledge-constituting process. Dans M. Torrance, & D. Galbraith, *Knowing what to write: Conceptual processes in text production* (pp. 139-160). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Garcia-Debanc, C. (1986). Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 49, 23-49.
- Garcia-Debanc, C., & Fayol, M. (2002). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. Quelles collaborations entre psycholinguistes et didacticiens ? *Repères*, 26/27, 293-315.
- Golder, C. (1992a). Justification et négociation en situation monogérée et polygérée dans les discours argumentatifs. *Enfance*, 46(1-2), 99-112.
- Golder, C. (1992b). Mise en place de la conduite de dialogue argumentatif : La recevabilité des arguments. *Revue de Phonétique Appliquée*, 102, 31-43.
- Golder, C., & Favart, M. (2006). Argumenter c'est difficile... Oui, mais pourquoi ? *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 141, 187-209.
- Grabe, W., & Kaplan, R. B. (1989). Writing in a second language: contrastive rhetoric. Dans D. Johnson, & D. Roen, *Richness in writing* (pp. 263-283). New York: Longman.
- Grandguillaume, G. (2010). L'Algérie, pays francophone ? Dans K. Malausséna, & G. Sznicer, *Traversées francophones* (pp. 102-113). Genève: Editions Suzanne Hurter.
- Grize, J. B. (1990). *Logique et langage*. Paris: Ophrys.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. Dans C. M. Levy, & S. E. Ransdell, *The science of writing. Theories, methods, individual differences and applications*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum.
- Hayes, J., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans L. W. Gregg, & E. R. Steinberg, *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Henry, K. (1996). Early L2 writing development: A study of autobiographical essays by university-level students of Russian. *The Modern Language Journal*, 80, 309-326.
- Hu, J. (2003). Thinking Languages in L2 Writing: Research Findings and Pedagogical Implications. *TESL Canada Journal*, 21(1), 39-63.
- James, C. (1980). *Contrastive analysis*. New York: Longman.

- Johns, A. M. (1990). L1 composition theories: implications for developing theories of L2. Dans B. Kroll, *Second Language Writing* (pp. 24-36). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jones, S., & Tetroe, J. (1987). Composing in a second language. Dans A. Matsuhashi, *Writing in Real Modeling Production Processes* (pp. 34-57). Norwood, NJ: Ablex.
- Kaplan, R. B. (1966). Cultural thought *patterns* in inter-cultural education. *Language Learning*, 16(1-2), 1-20.
- Karim, K., & Nassaji, H. (2013). First language transfer in second language writing: An examination of current research. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 117-134.
- Kellogg, R. T. (1988). Attentional overload and writing performance: Effects of rough draft and outline strategies. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*, 14, 355-365.
- Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. Dans M. Levy, & S. E. Ransdell, *The science of writing. Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 57-71). Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum.
- Kobayashi, H., & Rinnert, C. (1992). Effects of first language on second language writing: Translation versus direct composition. *Language Learning*, 42(2), 183–215.
- Krashen, S. (1984). *Writing: Research, theory and applications*. Beverly Hills: Laredo.
- Krings, H. P. (1992). Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen schreibprozessen — ein forschungsu ¨berblick [Empirical studies of foreign language writing processes — a research survey]. Dans W. Bo ¨rner, & K. Vogel, *Schreiben in der Fremdsprache. Proze und Text, Lehren und Lernen* (pp. 47-77). Bochum: AKS-Verlag.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lay, N. D. (1982). Composing processes of adult ESL learners. A case-study. *TESOL Quarterly*, 16(3), 406.
- Leki, I. (1992). *Understanding ESL writers: A guide for teachers*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Lifang, Z. (2008). Comparison of Two Writing Processes: Direct versus Translated Composition. *Cross-cultural communication*, 4(1), 8-17.
- Marin, B., & Legros, D. (2007). *Introduction à la psycholinguistique cognitive de la lecture, de la compréhension et de la production de textes*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Moragné e Silva, M. (1988). A study of composing in a first and a second language. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 1(2), 132-151.
- Nussbaum, E. M. (2008). Using Argumentation Vee Diagrams (AVDs) for promoting argument-contre-argument integration in reflective writing. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 549-565.
- Nussbaum, E. M., & Kardash, C. M. (2005). The effects of goal instructions and text on the generation of counterarguments during writing. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 157–169.
- Nussbaum, E. M., & Schraw, G. (2007). Promoting argument-counterargument integration in students' writing. *The Journal of Experimental Education*, 76(1), 59-92.
- Olive, T., & Piolat, A. (2003). Activation des processus rédactionnels et qualité des textes. *Le Langage et l'Homme*, 38(2), 191-206.
- Paivio, A. (1991). Mental representation in bilinguals. Dans A. G. Reynolds, *Bilingualism, multiculturalism, and second language learning* (pp. 113-126). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pierault-le Bonniec, G., & Valette, M. (1987). Développement du raisonnement argumentatif chez l'adolescent. Dans G. Pierault-le Bonniec, *Connaître et le dire* (pp. 263-275). Bruxelles: Mardaga.
- Piolat, A., Roussey, J. Y., & Gombert, A. (1999). The development of argumentative schema in writing. Dans P. Coirier, & J. Andriessen, *Foundations of argumentative text processing* (pp. 117-135). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Plane, S. (1996). Écriture, réécriture et traitement de texte. Dans J. David, & S. Plane, *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (pp. 37-77). Paris: Presses Universitaires de France.
- Pouit, D., & Golder, C. (2002). Idea retrieval in argumentative text writing by 11–18 year old students. *European Journal of Psychology of Education*, 17(4), 309-320.

- Qi, D. (1998). An inquiry into language-switching in second language composing processes. *Canadian Modern Language Review*, 54(3), 413-435.
- Raab, U. (1992). *Stages and levels of the L2 writing process*. MA-thesis. Marburg University.
- Raimes, A. (1983). Tradition and revolution in ESL teaching. *TESOL Quarterly*, 17, 535-552.
- Raimes, A. (1985). What unskilled writers do as they write: A classroom study of composing. *TESOL Quarterly*, 19, 229-258.
- Raimes, A. (1987). Language proficiency, writing ability, and composing strategies: A study of ESL college students writers. *Language learning*, 37(3), 439-468.
- Ransdell, S. E., Arecco, M. R., & Levy, C. M. (2001). Bilingual long-term working memory: The effects of working memory loads on writing quality and fluency. *Applied Psycholinguistics*, 22, 117-132.
- Reid, J. M. (1993). *Teaching ESL writing*. Englewood Cliffs, NJ: Regents/Prentice Hall.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris: ESF éditeur.
- Roca de Larios, J., Marin, J., & Murphy, L. (2001). A temporal analysis of formulation processes in L1 and L2 writing. *Language Learning*, 51(3), 497-538.
- Roussey, J.-Y., Barbier, M.-L., & Piolat, A. (2001). Aide à la recherche d'informations sur support hypermedia et production écrite par de jeunes rédacteurs. Dans E. de Vries, J.-P. Pernin, & J.-P. Peryn, *Actes du cinquième colloque Hypermédias et apprentissages* (pp. 151-165). Grenoble: EPI-INRP.
- Sasaki, M. (2000). Toward an Empirical Model of EFL Writing Processes: An Exploratory Study. *Journal of Second Language Writing*, 9(3), 259-291.
- Silva, T. (1990). Second language composition instruction: developments, issues, and directs. Dans B. Kroll, *Second Language Writing: Research insights for the* (pp. 11-23). Cambridge: Cambridge University Press.
- Silva, T. (1993). Towards an understanding of the distinct nature of L2 writing: the ESL research and its implications. *TESOL Quarterly*, 27(4), 657-677.

- Skibniewsky, L. (1988). The writing processes of advanced foreign language learners in their native and foreign languages: Evidence from thinking aloud and behavior protocols. *Studia Anglica Posnaniensia*, 21, 177-186.
- Stein, N. L., & Miller, C. A. (1993). The development of memory and reasoning skill in argumentative contexts: Evaluating, explaining, and generating evidence. Dans R. Glaser, *Advances in instructional psychology* (pp. 285–335). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Uzawa, K. (1996). Second language learners' processes of L1 writing, L2 writing, and translation from L1 into L2. *Journal of Second Language Writing*, 5(3), 271-294.
- Valdes, B., Haro, P., & Echevarriarza, M. (1992). The development of writing abilities in a foreign language. *Modern Language Journal*, 76, 333-352.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Van Weijen, D., van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G., & Sanders, T. (2009). L1 use during L2 writing: An empirical study of a complex phenomenon. *Journal of Second Language Writing*, 18(4), 235-250.
- Van Wijk, C. (1998). Conceptual processes in argumentation: A developmental perspective. Dans M. Torrance, & D. Galbraith, *Knowing what to write: Cognitive perspectives on conceptual processes in text production* (pp. 31-47). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Wang, L. (2003). Switching to first language among writers with differing second-language proficiency. *Journal of Second Language Writing*, 12(4), 347-375.
- Wang, W., & Wen, Q. (2002). L1 use in the L2 composing process: An exploratory study of 16 Chinese EFL writers. *Journal of second language writing*, 11(3), 225-246.
- Whalen, K., & Ménard, N. (1995). L1 and L2 writers' strategic and linguistic knowledge: A model of multiple-level discourse processing. *Language learning*, 45(3), 381-418.
- Woodall, B. R. (2002). Language-switching: Using the first language while writing in a second language. *Journal of Second Language Writing*, 11(1), 7-28.
- Yan, H. (2010). The role of L1 transfer on L2 and pedagogical implications. *Canadian Social Science*, 6(3), 97-103.

- Zamel, V. (1976). Teaching composition in the ESL classroom: What we can learn from research in the teaching of English. *TESOL Quarterly*, 10(1), 67-76.
- Zamel, V. (1982). Writing: The process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*, 16(2), 195-209.
- Zamel, V. (1983). The Composing Processes of Advanced ESL Students: Six Case Studies. *TESOL Quarterly*, 17(2), 165-187.
- Zamel, V. (1987). Recent research on writing pedagogy. *TESOL Quarterly*, 21(4), 697-715.
- Zhu, W. (2001). Performing Argumentative Writing in English: Difficulties, Processes, and Strategies. *TESL Canada Journal*, 19(1), 34-50.
- Zimmermann, R. (2000). L2 writing: Subprocesses, a model of formulating and empirical findings. *Learning and Instruction*, 10(1), 73-99.

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire pré expérimental

Soulignez la bonne réponse.

1. Complétez les informations suivantes :

Nom/prénom :

Sexe : féminin, masculin

Date de naissance :

Lieu de naissance :

Lieu de résidence :

2. Votre niveau en français :

Comment évaluez-vous votre niveau en français en matière de :

- Maîtrise des règles de la langue : faible, moyen, bon, très bon
- Expression écrite : faible, moyen, bon, très bon
- Expression orale : faible, moyen, bon, très bon

3. Votre profil linguistique :

- Êtes-vous d'origine berbère ? oui, non
- Parlez-vous le chaoui ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Parlez-vous le français en dehors de la fac ? jamais, rarement, parfois, souvent

4. Vos sources d'information :

- Lisez-vous des journaux en arabe ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Lisez-vous des journaux en français ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Regardez-vous des chaînes télévisées arabes ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Regardez-vous des chaînes télévisées francophones ? jamais, rarement, parfois, souvent

5. Votre profil rédactionnel :

Lorsque vous écrivez un texte en français,

- Vous écrivez directement, en français, sans planification préalable ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Vous cherchez les idées dans votre tête en arabe et vous les traduisez au fur et à mesure en français ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Vous faites mentalement un plan de votre texte en français avant de vous mettre à la rédaction ? jamais, rarement, parfois, souvent

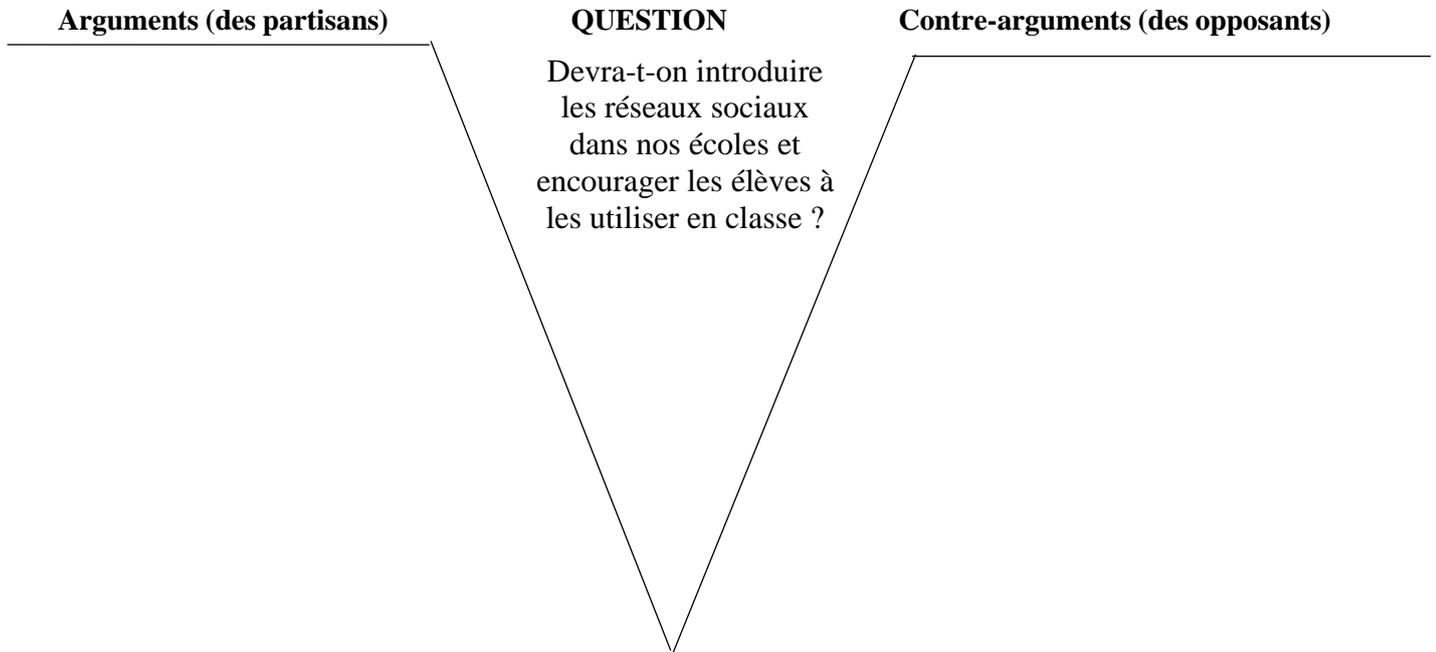
- Vous faites mentalement un plan de votre texte en arabe et vous rédigez ensuite le texte en français ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Vous produisez un plan écrit en français, sous forme d'idées principales ou mots clés, avant d'écrire le texte ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Vous produisez un plan écrit (principales idées ou mots clés) en arabe et vous rédigez ensuite le texte en français ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Vous écrivez au brouillon un premier jet en arabe et vous le traduisez ensuite en français ? jamais, rarement, parfois, souvent

Annexe 2 : Diagramme

Nom/Prénom

Commencé à :

Plan (1 ou 2 ?) :



Intégration (votre avis) :

Quel est, selon vous, le parti le plus fort ? Celui des pour (arguments) ou celui des contre (contre-arguments) ? Pourquoi ?

Y a-t-il, à votre avis, une possibilité de compromis (accord entre les deux partis) ou une solution au problème posé ?

Terminé à :

Annexe 3 : Transcription de la version française du reportage

(Sous-titre) learning world : SOCIAL MEDIA

- Le web et les réseaux sociaux ont accéléré les changements politiques et sociaux dans certains pays. Ils peuvent aussi être utiles dans l'éducation. Grâce à ces réseaux, il n'y a plus de barrière de temps ni d'espace. Regardons comment les écoles peuvent en tirer profit. Exemple au Canada. (Présentatrice principale)

(Sous-titre) learning world : THE GLOBAL CLASSROOM, CANADA

- Nous sommes à Saskatoon une ville de 200.000 habitants située dans le centre du Canada. À l'école élémentaire de St Angela, les élèves de dernière année voyagent aujourd'hui au Brésil grâce à Internet. En utilisant les réseaux sociaux, ces élèves entrent en lien avec des classes au Brésil, en Angleterre et en Afrique du sud. Ces élèves canadiens vont même chercher leurs devoirs sur le blog de leur enseignant. Pour lui, les nouveaux médias diversifient l'apprentissage. (Présentatrice 2)

- Rencontrer les élèves et les professeurs d'autres pays rend l'apprentissage beaucoup plus riche et plus personnel et vous en saurez toujours plus qu'avec n'importe quel livre. (Curtis Wagner, teacher, St Angela school)

- Utiliser les réseaux sociaux à l'école présente des avantages. (Présentatrice 2)

- Un livre peut enseigner la géographie d'un pays, son climat mais quand vous parlez aux gens et que vous obtenez de l'information et non pas d'une encyclopédie c'est comme si vous aviez toute l'histoire. (Anna, student)

- Les élèves montrent plus d'intérêt, sont plus excités quand on a un copain à l'autre bout du monde et qu'on peut se parler comme si on habitait à côté. (David, student)

- Les élèves créent aussi des vidéos sur les sujets abordés en classe comme le racisme et ils les partagent avec le monde grâce à internet. (Présentatrice 2)

- C'est excitant d'utiliser la technologie pour envoyer des messages importants au monde. (Marissa, student)

- En 2010, ces enseignants canadiens ont reçu le prix de l'innovation en matière d'éducation au forum de Johannesburg en Afrique du Sud. (Présentatrice 2)

- De cette manière on parle aux enfants dans leur propre langue, on vient sur un terrain qu'ils maîtrisent déjà tout en l'insérant dans un contexte éducatif et en l'utilisant de manière positive. (Curtis Wagner, teacher)

(Sous-titre) learning world : SOCIAL MEDIA

- Les réseaux sociaux peuvent à la fois rapprocher et diviser les enseignants. Il n'existe pas de consensus sur la manière d'utiliser ces outils en classe. Pour comprendre cette controverse et savoir comment bien utiliser ces réseaux sociaux, rencontre avec John David développeur d'outils pédagogiques informatiques. (Présentatrice principale)

(Sous-titre) learning world : SAVVY CONNECTIONS

- Les réseaux sociaux comme leur nom l'indique sont conçus pour tisser des liens entre les gens mais ils peuvent aussi créer une dépendance, quelle est votre opinion ? (Présentatrice principale)

- La grande question est de savoir si nous voulons vivre dans ce monde (un livre et une feuille manuscrite) ou ce monde virtuel (un ordinateur). La seule réponse qui me vient c'est que nous voulons que nos étudiants et nous-mêmes soyons bien armés pour vivre dans ce monde (un téléphone portable). Nous ne voulons pas vivre enfermés dans une chambre avec un ordinateur, (même ?) coincés avec l'idée que la ressource d'enseignement qui nous reste est technologique. La meilleure alternative c'est d'avoir un autre être humain en face de vous qui peut vous aider à comprendre ce que vous nous comprenez pas, mais ce qui est positif c'est la possibilité d'accéder et de communiquer à distance en utilisant des outils tels que les réseaux sociaux et le web. (John Davitt, Digital Toolmaker)

- Facebook et les autres réseaux sociaux font tomber des barrières en classe ms ne pensez-vous pas qu'internet est un monde dangereux pour les élèves ? (Présentatrice principale)

- C'est certain, je pense que cela augmente la responsabilité des enseignants dans la compréhension des risques liés au web, mais en n'étant pas nécessairement toujours présents aux côtés des élèves. Personnellement, je ne suis pas un gd fan des réseaux sociaux. Je pense que la manière dont certaines choses apparaissent ou se construisent sur Facebook sont préoccupantes par exemple le fait de poster des photos sur des sites qui ensuite deviennent propriété du site. Je crois que ns avons besoin d'être un peu plus prudents dans notre utilisation de ces médias. (John Davitt, Digital Toolmaker)

(Sous-titre) learning world : SOCIAL MEDIA

- Les réseaux sociaux sont considérés comme chronophages et peuvent isoler les élèves et exposer leur vie privée Les enseignants sont-ils formés pour expliquer ces risques à leurs élèves ainsi que les avantages et les inconvénients de ces réseaux sociaux ? Pour en savoir plus direction Düsseldorf en Allemagne. (Présentatrice principale)

(Sous-titre) learning world : THE PRIVACY DEBAT, GERMANY

- L'école Rudolf Timer à Düsseldorf possède son propre site internet un compte Facebook, twitter et you tube. Aujourd'hui les élèves utilisent les réseaux sociaux, ils créent des vidéos, postent des

messages sur le site de l'école, le tout étant modéré par les enseignants qui ont conscience des menaces liées à l'intimité de leurs élèves. (Présentatrice 2)

- Il y a vingt ans la Stasi espionnait les gens et maintenant on peut voir que les enfants le font librement qu'ils s'exposent. Finalement la Stasi et Facebook c'est pareil. (Une étudiante, dont on n'a pas précisé le nom dans le reportage)

- Ce serait un peu naïf de croire que le gouvernement et les entreprises ne s'intéressent pas à ce que nous écrivons sur ces réseaux. (Christian Schmitz, English teacher)

- Facebook c'est comme déchirer une page de votre journal intime et l'exposer sur la place publique de manière à ce que tt le monde la voie. Quand les enfants sont sur Facebook ils pensent que c'est un espace d'intimité, mais en réalité tt est divulgué. (Andrea Vogelgesang, education assistant)

- Avec les réseaux sociaux qui gagnent du terrain dans les écoles, l'acquisition des connaissances peut être mise en danger. Certains professeurs estiment qu'internet est chronophage qui isole les individus et détériore la communication. (Présentatrice 2)

- Ce qui m'intéresse c'est le temps que les gens passent connectés sur internet et en tant qu'enseignant je trouve qu'internet n'encourage pas spécialement une communication en profondeur, les réseaux sociaux ne l'encouragent pas cette profondeur qui est si importante pour les jeunes à cet âge-là. (Peter Lutzker, english teacher)

Les enseignants font face à un défi : soupeser les risques et les avantages des réseaux sociaux. (Présentatrice 2)

- Il est très important pour toutes les institutions et toutes les écoles d'encourager l'utilisation des nouveaux médias, mais rien ne peut remplacer les contacts humains qui peuvent être aujourd'hui nourris et soutenus par les réseaux sociaux. Chaque enseignant doit être au courant des développements des réseaux sociaux afin de rester en contact avec le monde dans lequel vivent leurs élèves pour être capables de fournir des conseils, détecter les possibles dangers et la manière de les gérer. (Franz Glaw, teacher)

Ces réseaux sont aussi importants pour les anciens élèves certains vivent à l'étranger et grâce à ces réseaux ils maintiennent le contact. (Présentatrice 2)

C'est la fin de Learning world retrouvez toutes nos émissions sur notre site internet. On se retrouve la semaine prochaine. (Présentatrice principale)

Annexe 4 : Transcription de la version arabe du reportage

(sous-titre) Learning world : SOCIAL MEDIA

الشبكات الاجتماعية وسيلة للتغيير السياسي والاجتماعي في بعض الدول ووسيلة ممكنة للتعلم. الاتصال بين الناس في أنحاء مختلفة من العالم عبر شبكات لكسحواجز المكان والزمان. لكن كيف تستخدم في المدارس؟

(sous-titre) Learning world : THE GLOBAL CLASSROOM, CANADA

ساكستون مدينة يبلغ عدد سكانها مئتي ألف نسمة وسط كندا. في مدرسة سانت انجيلا الابتدائية، طلاب الصف السادس يرحلون الى البرازيل عبر الإنترنت. باستخدام الشبكات الاجتماعية يتصل هؤلاء الطلاب بطلاب في البرازيل وفي إنجلترا وإفريقيا يستخدم الجنوبية، يتعاونون لحل الواجبات ويترجون الأسئلة عبر الفايبروك ويعدون تقارير فيديو. العنصرية هي موضوع اليوم. الطلاب أكثر من 25 برنامج كمبيوتر ويعملون أيضا واجباتهم المدرسية عبر الإنترنت.

- تبادل الاتصالات بين المعلمين والطلاب يجعل التعليم شخصيا وأكثر ثراء. احصل على معلومات أفضل من الكتب.

(Curtis Wagner, teacher, St Angela school)

معظم هؤلاء الطلاب استخدم بالفعل الشبكات الاجتماعية خارج المدرسة.

- يعلمنا الكتاب الجغرافيا والمناخ لكن حين نتحدث الى الناس ونحصل منهم على المعلومة ليس كما نحصل عليها من

القواميس كما لو اننا حصلنا على القصة كاملة. (Anna, student)

- اهتمام الأطفال سيزداد أكثر حين يكون لديهم أصدقاء في الطرف الآخر من العالم يتحدثون معهم كما لو انهم يسكنون

الى جانبهم. (David, student)

الطلاب يقومون بإعداد أفلام فيديو حول مواضيع كالعنصرية وتدهور البيئة ويتبادلون المعلومات.

- استخدام التكنولوجيا لإرسال هذه الرسائل المهمة الى العالم امر مثير. (Marissa, student)

في العام 2010 هؤلاء المعلمون الكنديون تمت مكافأتهم لابتكارهم هذه الطريقة في التعليم بجنوب افريقيا.

- نتحدث مع الأطفال بلغتهم، فالإصغاء الى شيء قد سبق وأن تعلموه يجعلهم في بيئة تعليمية، انهم يستخدمونها بطريقة

إيجابية. (Curtis Wagner, teacher)

(Sous-titre) Learning world : SOCIAL MEDIA

تتمكن الشبكات الاجتماعية من العمل على التقاء المدرسين، لكن بإمكانها تفريقهم أيضا. لا يوجد توافق حول كيفية استخدام هذه الوسائل في الصف. لمعرفة المزيد عن هذه الشبكات وكيفية استخدامها التقينا بالسيد جون دافيت.

(sous-titre) Learning world : SAVVY CONNECTIONS

- الشبكات الاجتماعية يمكن أن تعمل على عزل الطلاب وعرض حياتهم الخاصة، ماذا تتصحنون؟ (Maha Barada,

Euronews)

- السؤال الكبير هو ان نعرف ان كنا نريد العيش في هذا العالم فقط أو في هذا العالم إضافة إلى عالم الشبكة. الجواب الوحيد الذي أستطيع ان أخرج به هو اننا نريد لطلابنا ولأنفسنا العيش في كلا العالمين ولكننا نريد ان نكون مسلحين للعيش في العالمين. لا نريد العيش منغلقتين في غرفة مع كمبيوتر ولا نريد ان يكون وسيلة وحيدة للتعليم. البديل الأمثل هو ان تتمكن من التحدث الى شخص أمامك، شخص يتمكن من مساعدتك على فهم ما لم تفهمه، لكن أفضل شيء هو

القدرة على الاتصال والتواصل عن بعد باستخدام الشبكات الاجتماعية. (John Davitt, digital toolmaker)

- فاييسوك وبقية الشبكات الاجتماعية قد أسقطت الحواجز في الصف ولكن الا تعتقد ان الإنترنت عالم خطير على الطلاب؟ (Maha Barada, Euronews)
- بالتأكد. اعتقد أن هذا يزيد من مسؤولية المدرسين الذين يتوجب عليهم معرفة المخاطر المتعلقة بالشبكة دون أن يتواجدوا بالضرورة إلى جانب الطلاب. شخصيا لست من المولعين جدا بالشبكات الاجتماعية، اعتقد أن الطريقة التي تظهر اوتتكون بها بعض الأشياء مثيرة للقلق. مثلا إن نشرت صورة على موقع ما فإنها تصبح ملكا للموقع. اعتقد أننا بحاجة إلى بعض الحذر في استخدام هذا النوع من الوسائل. (John Davitt, digital toolmaker)

(sous-titre) Learning world : SOCIAL MEDIA

يمكن للشبكات الاجتماعية ان تعمل على عزل الطلاب وفضح خصوصياتهم. هل المعلمون مهيوون كي يشرحوا لطلابهم إيجابيات وسلبيات هذه الشبكات. لمعرفة المزيد لنشاهد هذا التقرير من مدرسة رودولف شتاينر في ألمانيا.

(sous-titre) THE PRIVACY DEBATE, GERMANY

مدرسة رودولف شتاينر دوسلدورف عامل مهم في شبكة الإنترنت. لها موقع خاص بها على الفاييسوك وتويتر واليوتوب. الطلاب يستخدمون الشبكات الاجتماعية باستخدام أفلام الفيديو وإرسال رسائل إلى موقع المدرسة الخاضع لإشراف كافة المعلمين. المعلمون والطلاب على بينة من الأخطار التي تهدد الحياة الخاصة.

- قبل عشرين عاما كان جهاز البوليس السري أي ستازي بألمانيا الشرقية يتجسس علينا والان ترى أن الأطفال يقومون بعرض أنفسهم بحرية. في الواقع ستازي وفايسوك سيان. (Student)
- اعتقد أنه من السداجة حقا الاعتقاد بأن الحكومات والشركات التجارية لا تهتم لما يكتب على هذه الصفحات. (Christian Schmitz, English assistant)
- فاييسوك كما لو أنك مزقت صفحة من حياتك الخاصة وأسرارك ووضعتها على الصفحة العامة بطريقة يتمكن الجميع من رؤيتها. الأطفال لا يدركون هذا حين يكونون على الفاييسوك. (Andrea Vogelgesang, education assistant)

تكتسب الشبكات الاجتماعية شعبية في المدارس لكن بعض المعلمين يرون انها خطر. الإنترنت بالنسبة لهم هو امتصاص الوقت الذي يعزل الفرد ويدهور العلاقات عبر اتصالات سطحية.

- ما يهمني هو الوقت الذي يقضيه الناس في هذا النوع من الاتصالات. كمعلم افتقد في بعض الأحيان الى العلاقات العميقة واعتقد ان الإنترنت لا يشجع بالضرورة على ذلك. مواقع الشبكة الاجتماعية لا تشجع على هذا النوع من الاتصالات التي اعتقد انها مهمة جدا للشباب في هذا العمر. (Peter Lutzker, English teacher)
- على المدرسين ان يعوا سلبيات وإيجابيات الشبكات الاجتماعية التي تتيح التواصل بين الناس.

- من المهم جدا بالنسبة لجميع المؤسسات بما فيها المدارس التحفيز والحفاظ على الاتصالات من خلال هذه الوسائل الجديدة. لكن العلاقات الحقيقية مهمة والآن يمكن تعزيزها مع الشبكات الاجتماعية ويتعين على كل معلم ان يعرف تطورات وسائل الاعلام الاجتماعية للحفاظ على الاتصال مع العالم الذي يعيش فيه الطالب لتكون قادرة على تقديم المشورة وكشف الأخطار المحتملة بل وبشير أيضا الى الكيفية التي ينبغي التعامل معها. (Franz Glas, teacher)
- هذه الشبكات مهمة جدا بالنسبة للطلاب القداماء فالبعض يعيش في الخارج وبفضلها يتصلون بالمدرسة لتبادل المعلومات عن تجاربهم.

هذا كل شيء اليوم عن عالم التعليم. بإمكانكم مشاهدة تقاريرنا على الإنترنت. نلتقيكم الأسبوع المقبل.

Annexe 5 : Questionnaire post expérimental

Nom/Prénom :

Soulignez ou cochez la bonne réponse.

1- Le temps accordé à la production du premier plan a été :

largement suffisant, suffisant, insuffisant, très insuffisant

2- Le temps accordé à la production du deuxième plan a été :

largement suffisant, suffisant, insuffisant, très insuffisant

3- Le temps accordé à la rédaction du texte a été :

largement suffisant, suffisant, insuffisant, très insuffisant

4- Un seul visionnement de la vidéo a été :

largement suffisant, suffisant, insuffisant, très insuffisant

5- Avant de participer à cette recherche, aviez-vous des connaissances sur le sujet des réseaux sociaux à l'école ?

je n'avais aucune connaissance

j'avais peu de connaissances

j'avais des connaissances

j'avais beaucoup de connaissances

6- Comment trouvez-vous ce sujet ?

pas du tout intéressant

peu intéressant

intéressant

très intéressant

7- La vidéo que vous avez regardée sur ce sujet vous a été : inutile, peu utile, utile, très utile ?

Expliquez pourquoi. (Vous pouvez répondre en français ou en arabe)

8- L'utilisation du diagramme pour la planification de votre texte vous a été :

inutile, peu utile, utile, très utile

Expliquez pourquoi. (Vous pouvez répondre en français ou en arabe.)

9- Après avoir vu la vidéo, dans quelle langue vous avez produit votre 2^e plan ? français, arabe.

10- La production du 2^e plan, précisément dans cette langue, vous a été : inutile, peu utile, utile, très utile ?

Expliquez pourquoi. (Vous pouvez répondre en français ou en arabe.)

11- La réflexion à haute voix lors de la production de votre texte, vous a-t-elle perturbé ? pas du tout, plutôt non, plutôt oui, beaucoup

Expliquez pourquoi. (Vous pouvez répondre en français ou en arabe.)

12- La présence de l'expérimentatrice, a-t-elle influencé votre façon de vous exprimer ? pas du tout, plutôt non, plutôt oui, beaucoup

Expliquez pourquoi. (Vous pouvez répondre en français ou en arabe.)

Annexe 6 : Présentation de l'expérimentation

À lire avant de commencer

Merci d'avoir accepté de participer à cette expérimentation scientifique.

Lisez attentivement ce qui suit pour prendre connaissance de l'objectif de cette recherche et de ce que vous serez appelé à faire pendant cette séance.

Objectif de cette étude

Cette recherche étudie l'activité de production de textes argumentatifs. Le but est d'analyser la façon dont les étudiants s'y prennent pour rédiger ce type de texte. Votre participation active et sérieuse sera très utile à la réussite de cette étude. Et je tiens à vous remercier par avance, au nom de toute une équipe de recherche, pour votre contribution précieuse à cette expérimentation.

Ce que vous allez faire

Lors de cette séance d'environ 1h15 mn, vous allez écrire un texte en français en passant par les **4 étapes** suivantes :

- 1- Vous allez d'abord commencer par une phase de planification des idées à développer ultérieurement dans le texte.
- 2- Vous allez ensuite regarder une courte vidéo sur le même sujet à traiter dans votre texte.
- 3- Puis vous allez retourner sur votre premier plan pour le retravailler et l'enrichir.
- 4- Et enfin, vous allez rédiger votre texte.

En réalisant ces tâches, vous serez appelé à **réfléchir à haute voix**, et ce, en parlant dans un microphone branché à un ordinateur. Un logiciel installé sur cet ordinateur enregistrera tout ce que vous allez dire. L'enregistrement sera utilisé exclusivement dans le cadre de cette étude, et ce, de façon complètement anonyme.

Important

- Vous êtes tenu d'écrire comme vous avez l'habitude de le faire dans le cadre de vos cours ou examens.
- Soyez le plus **spontané** possible.
- Aucun jugement de valeur ne sera porté sur votre façon d'écrire ou de parler.
- Si je constate que vous tombez dans le silence, je vous ferai signe pour vous rappeler que vous devez continuer à dire tout ce qui se passe dans votre tête en écrivant, à l'exception des énoncés totalement sans rapport avec le sujet de la rédaction.

Vous êtes maintenant prêt à commencer. Vous aurez tout à l'heure les consignes de rédaction. Mais avant de commencer, vous allez d'abord répondre à un premier questionnaire permettant d'avoir des renseignements sur vous. À la fin de la séance, vous allez répondre à un questionnaire post expérimental, où vous devez évaluer votre participation à cette recherche.

Annexe 7 : Consigne rédactionnelle

Consigne de rédaction

Les réseaux sociaux (notamment Facebook) sont aujourd'hui omniprésents dans la vie des individus, quel que soit leur âge. Dans plusieurs pays du monde, des voix réclament leur introduction à l'école pour en faire un outil pédagogique. Cependant, nombreux sont ceux qui en soulignent les multiples dangers.

Ce sujet suscite un vif débat dans les milieux éducatifs (enseignants et parents) et politiques à l'étranger. L'Algérie sera sans doute bientôt concernée et ne pourra pas éviter ce débat. Devra-t-on introduire les réseaux sociaux dans nos écoles et encourager les élèves à les utiliser en classe ? Qu'en pensez-vous ?

Réfléchissez aux différents arguments qui peuvent être avancés par ceux qui sont pour et ceux qui sont contre. Présentez ces différents arguments tout en les discutant et dites ensuite quel est votre propre point de vue.

Rappel

Lors de la rédaction, vous devez en même temps réfléchir à haute voix. Vous êtes libre de parler en français ou en arabe ou les deux. Vous allez parler pour dire les arguments ou les idées qui vous viennent à l'esprit, pour dire ce que vous êtes en train d'écrire, mais aussi et surtout pour me dire ce que vous êtes en train de faire ou ce à quoi vous pensez exactement.

Après chaque pause, même de quelques secondes, dites ce que vous étiez en train de faire pendant cette pause :

Vous étiez en train de chercher une idée ?

Vous aviez l'idée en arabe, mais vous cherchiez à formuler la phrase en français ?

Vous cherchiez un mot précis ?

Vous vérifiiez un point de langue (la conjugaison d'un verbe ou l'orthographe d'un mot, etc.) ?

Vous faisiez autre chose ? Précisez.

Très important

- 1- Si une idée ou un mot vous viennent à l'esprit en français, dites-le en français, mais si cette idée ou ce mot vous viennent en arabe, surtout dites-le en arabe.
- 2- Soyez spontané et n'arrêtez pas de parler !

Annexe 8 : Consignes des 4 tâches

Tâche 1 : Avant la rédaction proprement dite du texte, vous allez commencer par la planification du contenu de votre texte à l'aide du diagramme qui va vous être proposé. Ce sera votre premier plan (il y en aura un second tout à l'heure).

Vous avez **15 minutes** pour réaliser cette tâche.

N'oubliez pas que vous devez réfléchir à haute voix !

Svp, veillez à ce que votre écriture soit lisible.

Tâche 2 : Regardez très attentivement cette vidéo sur les réseaux sociaux à l'école.

Notez **rapidement** les mots-clés vous permettant de vous rappeler les différents arguments (qu'ils soient pour ou contre) et les exemples évoqués dans cette vidéo.

Vous aurez besoin de ces notes pour réviser et enrichir votre premier plan.

La vidéo est d'une durée d'environ 9 mn.

Tâche 3 : Utilisez vos notes et ce que vous avez retenu de la vidéo pour retravailler votre premier plan de façon à le rendre plus riche en arguments. Vous allez ainsi produire un deuxième plan (diagramme).

Vous pouvez vous appuyer sur vos notes, mais aussi sur vos connaissances et expériences personnelles.

Vous avez **15 minutes** pour réaliser cette tâche.

N'oubliez pas que vous devez réfléchir à haute voix !

Tâche 4 : Rédigez maintenant votre texte, directement sur la feuille qui vous sera donnée, sans faire de brouillon.

Sautez une ou deux lignes pour les éventuelles corrections ou modifications que vous souhaiteriez effectuer au cours de la tâche de rédaction ou à la fin de celle-ci.

Vous avez **20 minutes** pour la rédaction du texte.

N'oubliez pas que vous devez réfléchir à haute voix !

Annexe 9 : Barème de notation de la qualité des plans

Qualité sémantique	<p>Qualité des arguments :</p> <p>0 = pas d'arguments pertinents 1 = peu d'arguments pertinents 2 = arguments pertinents suffisants 3 = arguments pertinents très suffisants</p> <p>Qualité des contre-arguments :</p> <p>0 = pas de contre-arguments pertinents 1 = peu de contre-arguments pertinents 2 = contre-arguments pertinents suffisants 3 = contre-arguments pertinents très suffisants</p> <p>Qualité de l'intégration des arguments et contre-arguments :</p> <p>Prise de position :</p> <p>0 = non 1 = oui</p> <p>Stratégie argumentative :</p> <p>0 = pas d'argumentation 1 = argumentation basique 2 = argumentation semi-élaborée 3 = argumentation élaborée</p> <p>Solution</p> <p>0 = pas de solution proposée 1 = solution peu pertinente 2 = solution pertinente</p> <p style="text-align: right;">Total (note maximale) = 12</p>
Qualité linguistique	<p>Qualité du vocabulaire :</p> <p>0 = très faible 1 = faible 2 = acceptable 3 = très bien</p> <p>Qualité de la grammaire :</p> <p>0 = très faible 1 = faible 2 = acceptable 3 = très bien</p> <p style="text-align: right;">Total (note maximale) = 6</p>
Qualité globale	<p>Qualité sémantique + qualité linguistique</p> <p style="text-align: right;">Total (note maximale) = 18</p>

Annexe 10 : Barème de notation de la qualité des textes

<p>Qualité sémantique</p>	<p>Qualité de l'introduction : 0 = très faible 1 = faible 2 = acceptable 3 = très bien</p> <p>Qualité des arguments : 0 = pas d'arguments pertinents 1 = peu d'arguments pertinents 2 = arguments pertinents suffisants 3 = arguments pertinents très suffisants</p> <p>Qualité des contre-arguments : 0 = pas de contre-arguments pertinents 1 = peu de contre-arguments pertinents 2 = contre-arguments pertinents suffisants 3 = contre-arguments pertinents très suffisants</p> <p>Qualité de l'intégration des arguments et contre-arguments : Prise de position : 0 = non 1 = oui</p> <p>Stratégie argumentative : 0 = pas d'argumentation 1 = argumentation basique 2 = argumentation semi-élaborée 3 = argumentation élaborée</p> <p>Solution 0 = pas de solution proposée 1 = solution peu pertinente 2 = solution pertinente</p> <p>Cohérence globale 0 = très faible 1 = faible 2 = acceptable 3 = très bien</p> <p style="text-align: right;">Total (note maximale) = 18</p>
<p>Qualité linguistique</p>	<p>Qualité du vocabulaire : 0 = très faible 1 = faible 2 = acceptable 3 = très bien</p> <p>Qualité de la grammaire : 0 = très faible 1 = faible 2 = acceptable 3 = très bien</p> <p style="text-align: right;">Total (note maximale) = 6</p>
<p>Qualité globale</p>	<p>Qualité sémantique + qualité linguistique</p> <p style="text-align: right;">Total (note maximale) = 24</p>

Annexe 11 : Échantillon des productions du groupe G1

11.1. Questionnaire pré expérimental

Questionnaire pré expérimental

Soulignez la bonne réponse.

1- Complétez les informations suivantes :

Nom/prénom :

Sexe : féminin, masculin

Date de naissance : 28/01/1993

Lieu de naissance : Ain tanta

Lieu de résidence : Ain tanta

2- **Votre niveau en français :**

Comment évaluez-vous votre niveau en français en matière de :

- Maîtrise des règles de la langue : faible, moyen, bon, très bon
- Expression écrite : faible, moyen, bon, très bon
- Expression orale : faible, moyen, bon, très bon

3- **Votre profil linguistique :**

- Êtes-vous d'origine berbère ? oui, non
- Parlez-vous le chaoui ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Parlez-vous le français en dehors de la fac ? jamais, rarement, parfois, souvent

4- **Vos sources d'information :**

- Lisez-vous des journaux en arabe ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Lisez-vous des journaux en français ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Regardez-vous des chaînes télévisées arabes ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Regardez-vous des chaînes télévisées francophones ? jamais, rarement, parfois, souvent

5- **Votre profil rédactionnel :**

Lorsque vous écrivez un texte en français,

- Vous écrivez directement, en français, sans planification préalable ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Vous cherchez les idées dans votre tête en arabe et vous les traduisez au fur et à mesure en français ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Vous faites mentalement un plan de votre texte en français avant de vous mettre à la rédaction ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Vous faites mentalement un plan de votre texte en arabe et vous rédigez ensuite le texte en français ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Vous produisez un plan écrit en français, sous forme d'idées principales ou mots clés, avant d'écrire le texte ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Vous produisez un plan écrit (principales idées ou mots clés) en arabe et vous rédigez ensuite le texte en français ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Vous écrivez au brouillon un premier jet en arabe et vous le traduisez ensuite en français ? jamais, rarement, parfois, souvent

11.2. Plan 1

Nom/Prénom : Participant du groupe G1
Plan (1 ou 2 ?) : 1

Commencé à : 10h23

Arguments (des partisans)

- Facilité, on peut partager un com sur un mur, les élèves posent comment si il ont des questions, sur le com, on leur si ils ont des ajouts.
On pourrait partager des liens,

QUESTION

Devra-t-on introduire les réseaux sociaux dans nos écoles et encourager les élèves à les utiliser en classe ?

Contre-arguments (des opposants)

- Malgré tout c'est dangereux, on risque de se faire pirater.
- Les élèves se perdront.
Le professeur ne pourra pas tout contrôler, à moins que le nombre des élèves soit restreint.
- Le facebook est à la base conçu pour rester en contact avec ses proches, faire des connaissances peut être, mais ça doit rester limité, un compte personnel est un compte personnel, comment savoir à qui on parle.

Intégration (votre avis) :

Quel est, selon vous, le parti le plus fort ? Celui des pour (arguments) ou celui des contre (contre-arguments) ? Pourquoi ?
Y a-t-il, à votre avis, une possibilité de compromis (accord entre les deux partis) ou une solution au problème posé ?

- Selon moi le parti le plus fort est celui des opposants, parce que je leur trouve des arguments convaincants.
A mon avis, il y a une possibilité de compromis : si par exemple chaque élève a un compte apart, "pour la classe", un compte crée dans la classe et utilisé uniquement dans la classe, (aussi il/oi).

Terminé à : 10h45

11.3. Prise de notes

Participant du groupe G1

Prise de note.

- acceleration - Canada. voyage, via internet. diversifier l'app
- 1. partages avec tout le monde. même
à utiliser de manière positive.
deviser. rapprocher.
- dependance. ce doit être un plus et non pas unique source
d'apprentissage. tout ce qui mis de rendre la propriété du site
- chronophage. Intimité. - detourner la Clus

11.4. Plan 2

Nom/Prénom : Participant du groupe G1
 Plan (1 ou 2 ?) : 2 (FR)

Commencé à : 11h04

Arguments (des partisans)

- Rendre via l'apprentissage
- Être en contact avec d'autres élèves du bout du monde.
- Les élèves peuvent aller chercher leurs devoirs sur les blogs des professeurs.
- Faire des vid/ Poster des vidéos sur les cours.

QUESTION

Devra-t-on introduire les réseaux sociaux dans nos écoles et encourager les élèves à les utiliser en classe ?

Contre-arguments (des opposants)

- Facebook crée un
- On n'est pas protégé, tout ce qui est personnel ou intime devient propriété du site, le danger de vol et de piratage ou d'espionnage est omniprésent.
- Les réseaux sociaux devraient encourager la communication, mais au contraire il provoque de plus en plus l'incommunication, les élèves peuvent (être) devenir très dépendants, passer des heures devant un écran, alors qu'ils devraient plus parler entre eux à cet âge là, plus tard ça deviendra un problème, chaque un devra vivre dans le monde réel.

Intégration (votre avis) :

Quel est, selon vous, le parti le plus fort ? Celui des pour (arguments) ou celui des contre (contre-arguments) ? Pourquoi ?
 Y a-t-il, à votre avis, une possibilité de compromis (accord entre les deux partis) ou une solution au problème posé ?

- Le parti le plus fort reste celui des opposants, car après avoir regardé la vidéo, je trouve qu'ils ont plus d'arguments par rapport aux partisans.
- A mon avis, maintenant, il n'y a pas vraiment une possibilité de compromis (le site de l'école) si il y a un coin en une note, les professeurs dont eux seuls peuvent publier des articles, mettrons (ca).
- Les professeurs publieront des cours ou des notes sur le site de l'école, et les élèves pourront le consulter, à condition que ça soit bien contrôlé, et pas de Facebook dans l'enseignement ou autre réseau.

Terminé à : 11h26

11.5. Texte

Participant du groupe G1

texte .

14/29

On est dans le siècle des développements technologiques, tant va à cent à l'heure, et notamment les réseaux sociaux, ces derniers sont devenus indispensables pour beaucoup d'individus. Dans certains pays comme le Canada ou l'Afrique du sud, Facebook est devenu un outil pédagogique, et avec le temps l'Algérie pourrait aussi s'en servir (mais cet outil l'est). Le Facebook, très célèbre réseau social provoque des débats entre partisans et opposants, et si l'Algérie va l'utiliser dans ses écoles, elle sera aussi concernée par ce débat, alors la question qui se pose est : Le Facebook est-il vraiment bénéfique ? a-t-il plus d'avantages que d'inconvénients ? et peut-on vraiment s'en servir dans nos écoles ?

Par le biais de Facebook, on peut diversifier les moyens d'apprentissage, les élèves peuvent plus facilement communiquer à leur professeur ce qu'ils leur pose problème, ils peuvent aussi être en contact avec des élèves d'autres pays, et ^{aussi} cela leur permet d'être plus actifs au cours, ça les motive, ils participent au cours, en faisant des vidéos et en se partageant des liens, sans oublier que c'est aussi pratique pour aller chercher leur devoir sur les blogs de leur enseignants.

D'un premier point de vue, Facebook à l'air d'un paradis, mais il ne faut pas oublier que tout ce qui est mis comme information sur l'individu ou sur ce qu'il publie, sera deviendra après propriété du site, le danger de vol, de piratage ou d'espionnage est omniprésent, et ceci n'est vraiment pas rassurant pour les élèves ou leur professeurs, ~~il~~ doit se faire de manière très contrôlée, un professeur ~~il~~ devra surveiller le développement

du site et être à jour.

Les réseaux sociaux ou autre outils technologiques, devrait encourager la communication, mais au contraire ; on remarque qu'ils provoquent de plus en plus l'incommunication, les élèves pourraient devenir très dépendants, passer des heures devant un écran, alors qu'ils devraient plus se parler entre eux, étant à un âge sensible, c'est à cet âge là qu'ils doivent forger leur personnalité future, plus tard ça deviendra un problème, ils deviendront adultes (chaqu'un devra vivre indépendamment) et auront des obligations ils devront vivre dans le monde réel et pas être ^{non} isolés ^{être} dans leur société parce qu'ils ne savent plus communiquer.

On doit vivre dans notre époque, c'est vrai tout les loisirs que nous offre la vie maintenant sont extraordinaires, mais ils ne sont pas la seule source de savoir ou d'enseignement, des gens sont nés non pas en besoin de ça pour faire ce qu'ils ont fait.

(Entre avantages et inconvénients la réponse n'est pas simple.)

Entre avantages et inconvénients (la) tout aussi la réponse n'est pas simple, mais à mon humble avis, ce sont les opposants qui l'emportent, car je trouve qu'ils présentent plus d'arguments que les partisans, et moi-même personnellement je ne suis pas fier d'apparaître par le Face Book et je ne peut pas le voir comme un outil pédagogique, pour moi, ce n'est qu'un divertissement, et je ne pense pas qu'il y'a une possibilité de compromis, si il y'a des cours ou des notes, les professeurs les publieront dans le site de l'école, et les élèves devront le consulter chez eux, les réseaux sociaux sont trop dangereux, et ne doivent pas être utilisés dans nos écoles.

a : 12/21

11.6. Questionnaire post expérimental

Questionnaire post expérimental

Nom/ prénom : Participant du groupe G1

Soulignez ou cochez la bonne réponse.

1- Le temps accordé à la production du premier plan a été :

largement suffisant, suffisant, insuffisant, très insuffisant

2- Le temps accordé à la production du deuxième plan a été :

largement suffisant, suffisant, insuffisant, très insuffisant

3- Le temps accordé à la rédaction du texte a été :

largement suffisant, suffisant, insuffisant, très insuffisant

4- Un seul visionnement de la vidéo a été :

largement suffisant, suffisant, insuffisant, très insuffisant

5- Avant de participer à cette recherche, aviez-vous des connaissances sur le sujet des réseaux sociaux à l'école ?

je n'avais aucune connaissance

j'avais peu de connaissances

j'avais des connaissances

j'avais beaucoup de connaissances

6- Comment trouvez-vous ce sujet ?

pas du tout intéressant

peu intéressant

intéressant

très intéressant

7- La vidéo que vous avez regardée sur ce sujet vous a été : inutile, peu utile, utile, très utile ?

Expliquez pourquoi. (Vous pouvez répondre en français ou en arabe)

Avant de voir la vidéo, j'avais mes idées, et après l'avoir vu j'ai eu d'autres idées qui m'ont servi à la rédaction (du texte) de mon texte.

8- L'utilisation du diagramme pour la planification de votre texte vous a été :

inutile, peu utile, utile, très utile

Expliquez pourquoi. (Vous pouvez répondre en français ou en arabe.)

(X) Mes idées, et les notes que j'avais prise de la vidéo ont suffi.

9- Après avoir vu la vidéo, dans quelle langue vous avez produit votre 2^e plan ? français, arabe.

10- La production du 2^e plan, précisément dans cette langue, vous a été : inutile, peu utile, utile, très utile ?

Expliquez pourquoi. (Vous pouvez répondre en français ou en arabe.)

Le 2^e plan m'a servi de brouillons.

11- La réflexion à haute voix lors de la production de votre texte, vous a-t-elle perturbé ?

pas du tout, plutôt non, plutôt oui, beaucoup

Expliquez pourquoi. (Vous pouvez répondre en français ou en arabe.)

Je n'ai pas l'habitude de penser à haute voix, (me rappelle)
il fallait que je me rappelle de parler à haute voix.

12- La présence de l'expérimentatrice, a-t-elle eu une influence sur votre façon de vous exprimer ?

pas du tout, plutôt non, plutôt oui, beaucoup

Expliquez pourquoi. (Vous pouvez répondre en français ou en arabe.)

Je ne vois pas pourquoi, je me suis exprimé comme j'en ai l'habitude, c'est peut être qu'elle (était mentalement agréable) a été agréable.
J'ai fais de mon mieux pour ne pas faire des fautes d'orthographe.

Annexe 12 : Échantillon des productions du groupe G2

12.1. Questionnaire pré expérimental

Questionnaire pré expérimental

Soulignez la bonne réponse.

1- Complétez les informations suivantes :

Nom/prénom :

Sexe : féminin, masculin

Date de naissance : 14/02/1992

Lieu de naissance : Batna.

Lieu de résidence : Batna.

2- Votre niveau en français :

Comment évaluez-vous votre niveau en français en matière de :

- Maîtrise des règles de la langue : faible, moyen, bon, très bon
- Expression écrite : faible, moyen, bon, très bon
- Expression orale : faible, moyen, bon, très bon

3- Votre profil linguistique :

- Êtes-vous d'origine berbère ? oui, non
- Parlez-vous le chaoui ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Parlez-vous le français en dehors de la fac ? jamais, rarement, parfois, souvent

4- Vos sources d'information :

- Lisez-vous des journaux en arabe ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Lisez-vous des journaux en français ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Regardez-vous des chaînes télévisées arabes ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Regardez-vous des chaînes télévisées francophones ? jamais, rarement, parfois, souvent

5- Votre profil rédactionnel :

Lorsque vous écrivez un texte en français,

- Vous écrivez directement, en français, sans planification préalable ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Vous cherchez les idées dans votre tête en arabe et vous les traduisez au fur et à mesure en français ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Vous faites mentalement un plan de votre texte en français avant de vous mettre à la rédaction ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Vous faites mentalement un plan de votre texte en arabe et vous rédigez ensuite le texte en français ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Vous produisez un plan écrit en français, sous forme d'idées principales ou mots clés, avant d'écrire le texte ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Vous produisez un plan écrit (principales idées ou mots clés) en arabe et vous rédigez ensuite le texte en français ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Vous écrivez au brouillon un premier jet en arabe et vous le traduisez ensuite en français ? jamais, rarement, parfois, souvent

12.2. Plan 1

Nom/Prénom : Participant du groupe G2
Plan (1 ou 2 ?) : 1

Commencé à : 15:04.

Arguments (des partisans)

- Ils vont nous aider à mieux comprendre et à mieux.
- Les réseaux sociaux nous permettent de trouver des informations fiables.
- Ils nous aident à enrichir notre vocabulaire et notre lexique.
- Ils contribuent à notre culture.
- Ils facilitent la tâche en gagnant du temps.

QUESTION

Devra-t-on introduire les réseaux sociaux dans nos écoles et encourager les élèves à les utiliser en classe ?

Contre-arguments (des opposants)

- peut-être ça va provoquer une certaine déviation malsaine même chez les adultes.
- ça va poser des problèmes au niveau des écoles.

Intégration (votre avis) :

Quel est, selon vous, le parti le plus fort ? Celui des pour (arguments) ou celui des contre (contre-arguments) ? Pourquoi ?
Y a-t-il, à votre avis, une possibilité de compromis (accord entre les deux partis) ou une solution au problème posé ?

- Pour moi le parti le plus fort est celui des partisans, parce que je le trouve efficace et il facilite la tâche.
- ^{Non} (oui), je trouve qu'il n'y a pas une possibilité de compromis entre les deux partis, mais il y a une solution au problème posé, il s'agit de contrôler ces élèves pour avoir une idée de ce qu'ils entraînent de faire.

Terminé à : 15:18.

12.3. Prise de notes

Participant du groupe G2

Prise de note.

- accélérer les changements politiques.
- rapprocher les enseignants.
- pour tisser des liens ^{et délier} entre les individus.
- accéder à Communiquer à distance en utilisant les réseaux sociaux (pour).
- nous voulons pas être enfermer dans une chambre (contre) avec un pc.
- avoir un ~~robot~~ être humain devant vous qui va vous aider à comprendre ce que vous ne comprenez pas
- Les gens pensent que le facebook est un lieu intime mais c'est tout à fait le contraire.
- Les réseaux sociaux m'encouragent pas la profondeur de la ^{ction}
- Détecter les possibles dangers et savoir les gérer
- Des élèves qui habitent à l'étranger maintiennent le contact grâce aux réseaux sociaux.

12.4. Plan 2

Nom/Prénom : Participant du groupe G2
 Plan (1 ou 2 ?) : بالعربية 2

Commencé à : 15:41.

Arguments (des partisans)

- يسهل مهمة التدريس
 بالنسبة للأساتذة و يسهل عملية
 الفهم بالنسبة للطالب .
 - يساعده على تشارك العلاقات
 بين الأفراد .
 - يساعده على التشارك مع أفراد
 (مدى) من مختلف البلدان .
 - كما يساعده على إيجاد معلومات جديدة
 ووثائق دينها .
 - يمكن من خلالها متابعة الدرس
 بدون حضور

QUESTION

Devra-t-on introduire les réseaux sociaux dans nos écoles et encourager les élèves à les utiliser en classe ?

Contre-arguments (des opposants)

- قد يؤدي إلى الترافق
 التلاميذ .
 - قد يؤدي إلى إهمال نفسه
 كالعقد النفسية فبدلاً من القود
 لا يستطيع الخروج ومواصلة العالم
 الخارجي بل يبقى في عالمه الداخلي
 المتصل في علاقة بحاسوبه .

Intégration (votre avis) :

Quel est, selon vous, le parti le plus fort ? Celui des pour (arguments) ou celui des contre (contre-arguments) ? Pourquoi ?
 Y a-t-il, à votre avis, une possibilité de compromis (accord entre les deux partis) ou une solution au problème posé ?

أؤيد (أنا) مع مؤيد من الفكرة ، لأننا نسهل عملية التواصل
 بين الأفراد الذين ليسكنون بعيداً عنا .
 - لا يوسع توافق بين هذين الطرفين ولكن يمكن أن يكون
 هناك حل لهذا المصطلح المطروح و المتمثل في مراقبة
 أجهزة الحاسوب و مراقبتة أفعال الطالب و التحكم في
 المتخاطر التي يمكن مواجهتها من خلال الشبكات الاجتماعية .

Terminé à : 15:53.

12.5. Texte

Participant du groupe G2

Texte

15:56

Les réseaux sociaux est l'un des outils les plus importants dans notre vie, dans notre société qu'on peut les utiliser dans plusieurs domaines tel que les écoles, alors devrait-on introduire les réseaux sociaux dans nos écoles et encourager les élèves à les utiliser en classe ?

↳ oui, pourquoi pas, car les réseaux sociaux nous facilite l'enseignement et l'apprentissage, on peut même s'absenter et maintenir le contact avec un enseignant et suivre le cours à travers ces réseaux sociaux, ensuite on peut trouver des informations fiables et mieux que l'enseignant nous donne, les réseaux sociaux nous permet d'améliorer le niveau et d'enrichir la culture, d'approfondir la communication entre les individus, de faciliter la tâche que ce soit pour l'enseignant ou pour l'apprenant.

Mais, les réseaux sociaux ne sont pas toujours bénéfiques, ils peuvent entraîner des dangers, comme ils peuvent engendrer des déviations pour les élèves, les réseaux sociaux éloignent l'individu de sa famille, ils peuvent rendre l'individu complexé parce qu'il se sent libre alors qu'il n'est pas libre en réalité, car il peut pas sortir et s'adapter avec le monde extérieure.

personnellement, je trouve que le parti des partisans est le plus fort, car, il sert à rapprocher les enseignants entre eux, et tisser les liens entre les individus. On peut accéder à communiquer à distance en utilisant les réseaux sociaux.

Pour moi, non, il n'y a pas une possibilité de compromis entre les deux partis, mais on peut résoudre le problème posé en mettant un système de surveillance, qui sert de contrôler les élèves.

En conclusion, les réseaux sociaux sont des armes à double tranchet, ils peuvent avoir des avantages comme ils peuvent avoir des inconvénients, tout dépend de l'éducation de l'individu.

16:23

12.6. Questionnaire post expérimental

Questionnaire post expérimental

Nom/ prénom : Participant du groupe G2

Soulignez ou cochez la bonne réponse.

1- Le temps accordé à la production du premier plan a été :

largement suffisant, suffisant, insuffisant, très insuffisant

2- Le temps accordé à la production du deuxième plan a été :

largement suffisant, suffisant, insuffisant, très insuffisant

3- Le temps accordé à la rédaction du texte a été :

largement suffisant, suffisant, insuffisant, très insuffisant

4- Un seul visionnement de la vidéo a été :

largement suffisant, suffisant, insuffisant, très insuffisant

5- Avant de participer à cette recherche, aviez-vous des connaissances sur le sujet des réseaux sociaux à l'école ?

je n'avais aucune connaissance

j'avais peu de connaissances

j'avais des connaissances

j'avais beaucoup de connaissances

6- Comment trouvez-vous ce sujet ?

pas du tout intéressant

peu intéressant

intéressant

très intéressant

7- La vidéo que vous avez regardée sur ce sujet vous a été : inutile, peu utile, utile, très utile ?

Expliquez pourquoi. (Vous pouvez répondre en français ou en arabe)

parce qu'elle m'a donné de nouveaux arguments qui m'ont aidés pour ma production écrite.

8- L'utilisation du diagramme pour la planification de votre texte vous a été :
inutile, peu utile, utile, très utile
Expliquez pourquoi. (Vous pouvez répondre en français ou en arabe.)

parce qu'il s'agit d'un schéma qui distingue entre les partisans et les opposants.

9- Après avoir vu la vidéo, dans quelle langue vous avez produit votre 2^e plan ? français, arabe.

10- La production du 2^e plan, précisément dans cette langue, vous a été : inutile, peu utile, utile, très utile ?
Expliquez pourquoi. (Vous pouvez répondre en français ou en arabe.)

parce que je n'arrive pas à interpréter mes idées en arabe et je n'arrive pas à bien m'exprimer.

11- La réflexion à haute voix lors de la production de votre texte, vous a-t-elle perturbé ?
pas du tout, plutôt non, plutôt oui, beaucoup

Expliquez pourquoi. (Vous pouvez répondre en français ou en arabe.)

parce que c'est une nouvelle idée que je n'ai jamais utilisée et aussi parce que c'est la première fois.

12- La présence de l'expérimentatrice, a-t-elle influencé votre façon de vous exprimer ?
pas du tout, plutôt non, plutôt oui, beaucoup

Expliquez pourquoi. (Vous pouvez répondre en français ou en arabe.)

parce que ça me dérange pas.

Annexe 13 : Échantillon des productions du groupe G3

13.1. Questionnaire pré expérimental

Questionnaire pré expérimental

Soulignez la bonne réponse.

1- Complétez les informations suivantes :

Nom/prénom :

Sexe : féminin, masculin

Date de naissance : 14 février 1993

Lieu de naissance : Arria

Lieu de résidence : Arria

2- **Votre niveau en français :**

Comment évaluez-vous votre niveau en français en matière de :

- Maîtrise des règles de la langue : faible, moyen, bon, très bon
- Expression écrite : faible, moyen, bon, très bon
- Expression orale : faible, moyen, bon, très bon

3- **Votre profil linguistique :**

- Êtes-vous d'origine berbère ? oui, non
- Parlez-vous le chaoui ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Parlez-vous le français en dehors de la fac ? jamais, rarement, parfois, souvent

4- **Vos sources d'information :**

- Lisez-vous des journaux en arabe ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Lisez-vous des journaux en français ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Regardez-vous des chaînes télévisées arabes ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Regardez-vous des chaînes télévisées francophones ? jamais, rarement, parfois, souvent

5- **Votre profil rédactionnel :**

Lorsque vous écrivez un texte en français,

- Vous écrivez directement, en français, sans planification préalable ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Vous cherchez les idées dans votre tête en arabe et vous les traduisez au fur et à mesure en français ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Vous faites mentalement un plan de votre texte en français avant de vous mettre à la rédaction ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Vous faites mentalement un plan de votre texte en arabe et vous rédigez ensuite le texte en français ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Vous produisez un plan écrit en français, sous forme d'idées principales ou mots clés, avant d'écrire le texte ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Vous produisez un plan écrit (principales idées ou mots clés) en arabe et vous rédigez ensuite le texte en français ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Vous écrivez au brouillon un premier jet en arabe et vous le traduisez ensuite en français ? jamais, rarement, parfois, souvent

13.2. Plan 1

Nom/Prénom : Participant du groupe G3
Plan (1 ou 2 ?) : 1

G3

Commencé à : 08^h:50

Arguments (des partisans)

- Une sorte de plaisir et de échange entre les individus
Utiliser les réseaux sociaux en école permet un échange permanent entre les étudiants eux même et leurs enseignants.

QUESTION

Devra-t-on introduire les réseaux sociaux dans nos écoles et encourager les élèves à les utiliser en classe ?

Contre-arguments (des opposants)

- Les réseaux sociaux utilisés dans un mauvais sens ou dans une fausse voie risquent de détruire l'élève comme étant un être humain vivant dans une société, et comme étant surtout un mineur qui doit être toujours sous surveillance.

Intégration (votre avis) :

Quel est, selon vous, le parti le plus fort ? Celui des pour (arguments) ou celui des contre (contre-arguments) ? Pourquoi ?
Y a-t-il, à votre avis, une possibilité de compromis (accord entre les deux partis) ou une solution au problème posé ?

Pour moi, le parti le plus fort, est celui, des opposants parce que, si les parents ne sont pas capables de surveiller leurs enfants, il leur vaudrait mieux, ne pas les laisser utiliser ces réseaux là, parce que, ça influe sur leur rendement scolaire, et ils passent beaucoup de temps devant l'ordinateur sans jamais tirer profit, et ils négligent ainsi leurs études, ça peut y avoir un accord entre les deux partis si les parents sont là et assument toute la responsabilité dans le contrôle des conduites de leurs enfants.

Terminé à : 09^h:00.

13.3. Prise de notes

Participant du groupe G3

Prise de notes

- échange entre les individus.
- c'est ça fonctionne en école.
- 6^{ème} année, allaient vers le Brésil.
- devoirs scolaires sur Internet.
- L'Internet est mieux que les livres.
- Anna: le livre n'est pas sur Internet.
- quand il parle avec un étudiant de 'un autre pays
- envoyer des.
- récompenser du nord d'Amérique.
- Les façon positive.
- Jean David: isoler les étudiants.
- on veut vivre dans deux mondes. il faut être aimé
- La capacité: la volonté
- Internet est un monde dangereux
- Précautions
- Les enseignants doivent conseiller leurs étudiants.
- Les secrets, à qq1 qui a déchiré une page de sa vie pour la coller et la montrer ~~sur~~ à tout le monde.
- Les relations entre les étudiants doivent être profondes et l'Internet ne répond pas à ce besoin.

13.4. Plan 2

Nom/Prénom Participant du groupe G3
Plan (1 ou 2 ?) : 2 بالعربية

Commencé à : 09^h : 13

Arguments (des partisans)

.. الشبكات الاجتماعية تساعد على التواصل بين الأقران
- تلاميذ يقومون بإيجاد فروعهم المدرسية عن طريق الإنترنت
- أنا تلميذة تروى الإنترنت يمدّها بمعلومات أفضل من التي تجد حاليًا لكتبت التلاميذ تحسّن الراحة عندما يكونون مع قلميّه من بلد آخر
- طريقة العمل بالإنترنت في المدارس كللت بالنجاح والأساتذة لقرًا تكثر فيما مقابل ذلك في حينها آخرتي

QUESTION

Devra-t-on introduire les réseaux sociaux dans nos écoles et encourager les élèves à les utiliser en classe ?

Contre-arguments (des opposants)

بالنسبة لـ Jean David :
أستاذ : التلاميذ يجب أن يكونوا مسلّحين للتفاعل مع العالم الحقيقي والعالم الآخر، الإنترنت عالم خطير تحير التعامل معه بدون الأساتذة عليهم بتبصيرة تلاميذهم
- الإنترنت يعزل التلميذ عن العالم الحقيقي، ويفضح أسرارها لشخصية
- بالنسبة لأستاذ آخر، في التلاميذ في مثل هذه السن بحاجة إلى علاقات حقيقية والآنترنت لا تصححها.

Intégration (votre avis) :

Quel est, selon vous, le parti le plus fort ? Celui des pour (arguments) ou celui des contre (contre-arguments) ? Pourquoi ?
Y a-t-il, à votre avis, une possibilité de compromis (accord entre les deux partis) ou une solution au problème posé ?

- يمكن إدراج الشبكات الاجتماعية في إطار البيداغوجيا للتواصل والتواصل وتبادل المعرفة بين التلاميذ واستخدام التكنولوجيا في المجال التعليمي، لكن التلميذ يجب أن يبقى دومًا تحت المراقبة، وهو يعمل بتبصيرة الأساتذة والمدرسين في مثل هذا المجال، لولا ينزل عن عالمه أو يفصح أسرارها على صفحات الشبكات الاجتماعية
منها قالت المرأة: من صنوع كلّي تحرقني صفة من حياتها ليعطيها للناس.

Terminé à : 09^h : 24

13.5. Texte

Participant du groupe G3

09:25

Texte

Les réseaux sociaux sont omniprésents dans notre vie, et que tout le monde mobilise pour une fin ou pour une autre, mais, comme toujours, chaque chose intervenant dans notre quotidien, fait un écho, et partage les gens en deux parties, ~~les~~ Partisans, ayant une bonne image de la chose, et, opposants, ayant une mauvaise représentation de la chose.

* Comment les gens voient les réseaux sociaux? et Est-ce qu'on peut les insérer dans le domaine pédagogique pour faciliter quelques tâches aux étudiants?

Le Internet est disposée de différents logiciels et programmes dont les réseaux sociaux sont ~~une~~ ^{un};

ça permet l'échange entre les individus et surtout les étudiants qui faisaient leurs devoirs seules sur Internet et tissent des relations avec des autres étudiants des autres pays, ils voient que les informations fournies par Internet est mieux que celles que leur ~~est~~ ^{ils} procurent les livres.

Pour ~~leur~~ comme l'a avoué, l'étudiante ~~trava~~; cette méthode de travail a rencontré le succès, et les responsables ont été récompensés au Sud d'Afrique.

⑩ Voyant l'autre côté d'Internet, selon Jean David, enseignant, qui n'est pas intéressé par Internet, mais, il voit que les étudiants ou même les enseignants devraient avoir cette capacité d'utiliser les réseaux sociaux, ~~en~~ ^{en} prenant toute les précautions lors de cet usage, par lui, l'Internet, est un monde dangereux, avec lequel, il faut

savoir se comporter, sachant le rôle primordial des enseignants qui doivent être conseiller leurs étudiants et attirer leur attention aux problèmes que peuvent leur provoquer leurs publications, surtout en ce qui concerne leur vie personnelle et leurs secrets.

Pour un autre enseignant, Internet et les étudiants ont besoin de relations profondes qu'Internet n'assure pas.

On devrait donc, que les réseaux sociaux peuvent être insérés comme outils pédagogiques pour aider les étudiants dans leur travaux scolaires, mais, ça doit être toujours dans un cadre limité, où doit figurer pour toujours le contrôle et le conseil des enseignants.

09:43

13.6. Questionnaire post expérimental

Questionnaire post expérimental

Nom/ prénom Participant du groupe G3

Soulignez ou cochez la bonne réponse.

1- Le temps accordé à la production du premier plan a été :
largement suffisant, suffisant, insuffisant, très insuffisant

2- Le temps accordé à la production du deuxième plan a été :
largement suffisant, suffisant, insuffisant, très insuffisant

3- Le temps accordé à la rédaction du texte a été :
largement suffisant, suffisant, insuffisant, très insuffisant

4- Un seul visionnement de la vidéo a été :
largement suffisant, suffisant, insuffisant, très insuffisant

5- Avant de participer à cette recherche, aviez-vous des connaissances sur le sujet des réseaux sociaux à l'école ?

je n'avais aucune connaissance

j'avais peu de connaissances

j'avais des connaissances

j'avais beaucoup de connaissances

6- Comment trouvez-vous ce sujet ?

pas du tout intéressant

peu intéressant

intéressant

très intéressant

7- La vidéo que vous avez regardée sur ce sujet vous a été : inutile, peu utile, utile, très utile ?

Expliquez pourquoi. (Vous pouvez répondre en français ou en arabe)

j'ai pu recueillir des informations concernant le sujet, j'ai déjà su que les réseaux sociaux sont destinés à être des outils pédagogiques, chose que j'ai pas sur laquelle j'étais pas informé avant.

8- L'utilisation du diagramme pour la planification de votre texte vous a été :
inutile, peu utile, utile, très utile
Expliquez pourquoi. (Vous pouvez répondre en français ou en arabe.)

j'ai pu organiser, mes arguments entre partisans
et opposants.

- j'ai pu faire une déduction pour unir les
deux.

9- Après avoir vu la vidéo, dans quelle langue vous avez produit votre 2^e plan ? français, arabe.

10- La production du 2^e plan, précisément dans cette langue, vous a été : inutile, peu utile, utile,
très utile ?
Expliquez pourquoi. (Vous pouvez répondre en français ou en arabe.)

Avant j'ai pas concentré avec la question et j'ai
parlé des réseaux sociaux d'une façon générale,
mais, après la rédaction du deuxième plan, j'ai
compris la consigne et j'ai enrichi mon plan.

11- La réflexion à haute voix lors de la production de votre texte, vous a-t-elle perturbé ?
pas du tout, plutôt non, plutôt oui, beaucoup

Expliquez pourquoi. (Vous pouvez répondre en français ou en arabe.)

- j'ai l'habitude de parler en se rédigeant,
même lors des examens.

12- La présence de l'expérimentatrice, a-t-elle influencé votre façon de vous exprimer ?
pas du tout, plutôt non, plutôt oui, beaucoup

Expliquez pourquoi. (Vous pouvez répondre en français ou en arabe.)

j'ai l'habitude de travailler avec les enseignants,
et une chose qui me procure un savoir me
détourne jamais.

Annexe 14 : Échantillon des productions du groupe G4

14.1. Questionnaire pré expérimental

Questionnaire pré expérimental

Soulignez la bonne réponse.

1- Complétez les informations suivantes :

Nom/prénom

Sexe : féminin, masculin

Date de naissance : 20/05/1993 à BATNA

Lieu de naissance : A' Batna

Lieu de résidence : Batna

2- **Votre niveau en français :**

Comment évaluez-vous votre niveau en français en matière de :

- Maîtrise des règles de la langue : faible, moyen, bon, très bon
- Expression écrite : faible, moyen, bon, très bon
- Expression orale : faible, moyen, bon, très bon

3- **Votre profil linguistique :**

- Êtes-vous d'origine berbère ? oui, non
- Parlez-vous le chaoui ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Parlez-vous le français en dehors de la fac ? jamais, rarement, parfois, souvent

4- **Vos sources d'information :**

- Lisez-vous des journaux en arabe ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Lisez-vous des journaux en français ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Regardez-vous des chaînes télévisées arabes ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Regardez-vous des chaînes télévisées francophones ? jamais, rarement, parfois, souvent

5- **Votre profil rédactionnel :**

Lorsque vous écrivez un texte en français,

- Vous écrivez directement, en français, sans planification préalable ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Vous cherchez les idées dans votre tête en arabe et vous les traduisez au fur et à mesure en français ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Vous faites mentalement un plan de votre texte en français avant de vous mettre à la rédaction ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Vous faites mentalement un plan de votre texte en arabe et vous rédigez ensuite le texte en français ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Vous produisez un plan écrit en français, sous forme d'idées principales ou mots clés, avant d'écrire le texte ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Vous produisez un plan écrit (principales idées ou mots clés) en arabe et vous rédigez ensuite le texte en français ? jamais, rarement, parfois, souvent
- Vous écrivez au brouillon un premier jet en arabe et vous le traduisez ensuite en français ? jamais, rarement, parfois, souvent

14.2. Plan 1

Nom/Prénom : Participant du groupe G4
Plan (1 ou 2 ?) : 01

Commencé à : 12 : 04

Arguments (des partisans)

- les réseaux sociaux seraient bien car il favoriseraient un contact entre apprenants et enseignants.
C'est un bon moyen pour être en contact avec d'autres étudiants et ça remplacerait les lieux où pourrait se croiser les étudiants tel que les bibliothèques.

QUESTION

Devra-t-on introduire les réseaux sociaux dans nos écoles et encourager les élèves à les utiliser en classe ?

Contre-arguments (des opposants)

- Ça provoquerait une distraction pour les étudiants.
- Car les parents ne peuvent pas contrôler ce qui se passe.
- Des étudiants pourraient pirater les boîtes électroniques et ça provoquerait des conflits.
- Perte de l'intimité car nous savons que les réseaux sociaux n'offrent pas une protection de notre intimité.

Intégration (votre avis) :

Quel est, selon vous, le parti le plus fort ? Celui des pour (arguments) ou celui des contre (contre-arguments) ? Pourquoi ?
Y a-t-il, à votre avis, une possibilité de compromis (accord entre les deux partis) ou une solution au problème posé ?

1/ les opposants sont le parti le plus fort car leur argument tient la route et que le manque de contrôle qu'on a sur les réseaux est un argument de poids.
2/ Oui il pourrait y avoir un compromis car les réseaux sociaux pourraient être adaptés ou créer un nouveau concept qui limiterait les réseaux au cadre d'étude et de l'éducation.

Terminé à : 12 : 16

14.3. Prise de notes

Participant du groupe G4

Prise de notes

- pour**
- Lien à travers le monde avec d'autre apprenant
 - S'ouvrir sur d'autre horizons (pays)
 - s'entraider pr résoudre des exo
 - C'est mieux que le livre et plus actif
 - Se faire des amie ds le monde et leur parler à aux voisins
 - Echanger des idées et étudier par correspondance
- contre**
- Expose la ~~privé~~ vie privé
 - Ça se un monde dangereux pr les étudiants
 - plus de responsabilité pr les prof
 - les réseaux qui s'appropri ce que l'on expose sur nos page web
 - Ts le monde peut s'introduire sur notre page (Facebook)
- perte de temps
- Isole l'étudiant des autres
 - Diminui les contacte humain

14.4. Plan 2

Nom/Prénom : Participant du groupe G4
Plan (1 ou 2?) : 02

Commencé à :

Arguments (des partisans)

- تسهيل الاتصالات عبر العالم مع مدارس أخرى و مباريات مع شعوب أخرى
- تتعاون في حل التمارين
- هي أفضل من الكتب لأنها تسهل البحث أي تلاميذ من بلدان أخرى يستطيعون مساعدتنا في يومنا هذا
- تكون صداقات وعلاقات عالمية
- تبادل الأفكار
- نستطيع الدراسة عن بعد (بالمراسلة)

QUESTION

Devra-t-on introduire les réseaux sociaux dans nos écoles et encourager les élèves à les utiliser en classe ?

Contre-arguments (des opposants)

- عن حياة الشخصية الخاصة بالتلاميذ
- ما لم يخطر على التلاميذ
- يزيد من مستوى ولية الأصدقاء والوالدين في حراسة ما يتعلق بالتلاميذ عبر هذه الشبكات
- هذه الشبكات قد تسرق ما نملكه وليس لنا حق الملكية في ما نعرفه (صور، مقالات...)
- أي شخص يستطيع أن يتطلع على صفحاتنا الشخصية
- إضاعة الوقت
- يقلل العلاقات الإنسانية الحقيقية وتزدل التلاميذ عن العالم الخارجي

Intégration (votre avis) :

Quel est, selon vous, le parti le plus fort ? Celui des pour (arguments) ou celui des contre (contre-arguments) ? Pourquoi ?
Y a-t-il, à votre avis, une possibilité de compromis (accord entre les deux partis) ou une solution au problème posé ?

- لا ينزل الحق في المهاد للشبكات هو الأقوي على العموم الطرف الآخر عرفني بعض أسباب وجيهاة لكنها غير كافية لأن الطرف المهاد عرفني أسباب أقوى
- لا أهنئ أنه يوجد طريقة لكي يتفاهم الطرفين لإيجاد حل لأن الشبكات لن تغير كل أمورها بل إدخال هذه الشبكات في المدارس

Terminé à : 12 : 47

14.5. Texte

Participant du groupe G4

Texte

12:50

Les réseaux sociaux ont connu une grande extension et ^{un} développement énorme de la société d'aujourd'hui. Ils ont intégré plein de domaines (économique, politique, publicitaire...). Mais devons-nous intégrer les réseaux sociaux de ce domaine éducatif ?

Les réseaux sociaux peuvent permettre de communiquer avec des étudiants de du monde entier et ils nous permettent de tisser des liens et d'avoir de nouveaux amis qui pourraient nous aider à résoudre des exercices, ceci est un gain de temps car cela nous évite de chercher des livres et accélère le processus de notre travail. Ils nous permettent d'échanger des idées et d'étudier par correspondance.

Toutefois les réseaux sociaux expose notre vie privée, c'est un monde dangereux pour les étudiants surtout les non-connaissances, les réseaux s'approprient nos publications (image, vidéo, article, commentaire...) et rien ne nous appartient; les réseaux ont le contrôle sur tout, tout le monde peut s'introduire sur dans notre page web ce qui exclut le concept "d'intimité", c'est une perte de temps considérable et cela isole l'étudiant du monde extérieur et le prive des contacts humains proprement dit.

Je suis contre le fait d'inclure les réseaux sociaux dans le domaine éducatif et cela ~~malgré~~ malgré.

les quelques avantages qu'ils proposent, ~~et~~ et cela car les réseaux sociaux néglige aucune intimité aux utilisateurs, ~~ou~~ la présence de risques d'être piratés, ~~et~~ c'est notre page mais rien ne nous appartient seul le réseau possède le contrôle et la propriété de ~~ce~~ ce qui a été publié, ~~et~~ enfin car ça affecte le contact humain et les diminue ~~tout~~ tout en nous plongeant dans une grande isolation et solitude car tout nos amis sont virtuels.

13:10

14.6. Questionnaire post expérimental

Questionnaire post expérimental

Nom/ prénom : Participant du groupe G4

Soulignez ou cochez la bonne réponse.

1- Le temps accordé à la production du premier plan a été :
largement suffisant, suffisant, insuffisant, très insuffisant

2- Le temps accordé à la production du deuxième plan a été :
largement suffisant, suffisant, insuffisant, très insuffisant

3- Le temps accordé à la rédaction du texte a été :
largement suffisant, suffisant, insuffisant, très insuffisant

4- Un seul visionnement de la vidéo a été :
largement suffisant, suffisant, insuffisant, très insuffisant

5- Avant de participer à cette recherche, aviez-vous des connaissances sur le sujet des réseaux sociaux à l'école ?

je n'avais aucune connaissance

j'avais peu de connaissances

j'avais des connaissances

j'avais beaucoup de connaissances

6- Comment trouvez-vous ce sujet ?

pas du tout intéressant

peu intéressant

intéressant

très intéressant

7- La vidéo que vous avez regardée sur ce sujet vous a été : inutile, peu utile, utile, très utile ?

Expliquez pourquoi. (Vous pouvez répondre en français ou en arabe)

Ca m'a aidé à mettre des mots sur mes idées et ça a approfondi un peu plus mes connaissances

8- L'utilisation du diagramme pour la planification de votre texte vous a été :
inutile, peu utile, utile, très utile

Expliquez pourquoi. (Vous pouvez répondre en français ou en arabe.)

D'habitude je note que les mots ou idées clé mais
sans vraiment me décider si je suis pour ou contre
j'avance au fur et à mesure

9- Après avoir vu la vidéo, dans quelle langue vous avez produit votre 2^e plan ? français, arabe.

10- La production du 2^e plan, précisément dans cette langue, vous a été : inutile, peu utile, utile,
très utile ?

Expliquez pourquoi. (Vous pouvez répondre en français ou en arabe.)

car ma prise note était en français et j'ai
eu une difficulté à rédiger le 2^e plan en
arabe.

11- La réflexion à haute voix lors de la production de votre texte, vous a-t-elle perturbé ?
pas du tout, plutôt non, plutôt oui, beaucoup

Expliquez pourquoi. (Vous pouvez répondre en français ou en arabe.)

j'ai plutôt l'habitude de réfléchir en silence
pour ne pas m'emêler les pinceaux
et pour ne pas perdre mes idées

12- La présence de l'expérimentatrice, a-t-elle influencé votre façon de vous exprimer ?
pas du tout, plutôt non, plutôt oui, beaucoup

Expliquez pourquoi. (Vous pouvez répondre en français ou en arabe.)

car elle était neutre et n'a pas cherché
à n'influencer j'étais libre d'écrire
et de penser comme je le souhaitais

Table des matières

Remerciements	i
Résumé	ii
Sommaire.....	iii
Table des tableaux	iv
Table des figures.....	x
Chapitre 1 : Problématique	1
1. Introduction	1
2. Objectifs et questions de recherche	8
3. Principales hypothèses	9
4. Justification de la recherche	10
5. Contexte linguistique de l'étude.....	12
Chapitre 2 : Cadre théorique.....	15
1. Enseignement de la production écrite en L2 : l'approche par les processus	15
1.1. Approches pédagogiques traditionnelles	15
1.2. L'approche par les processus dans l'enseignement de la composition en L1	16
1.3. L'approche par les processus dans l'enseignement de la production écrite en L2	17
2. L'approche par les processus dans la recherche sur la production écrite en L2	18
2.1. Modèles de référence	19
2.1.1. Le modèle de Hayes et Flower (1980).....	19
2.1.2. Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987)	22
2.1.3. Le modèle de Kellogg (1996).....	23
2.2. Production écrite en L1 vs en L2 : similiarités et différences.....	27
2.2.1. Méta-analyse de Silva (1993).....	28

2.2.2.	Revue de question de Sasaki (2000).....	29
2.2.3.	Expertise rédactionnelle et compétence linguistique.....	30
2.3.	Modélisation des processus rédactionnels en L2.....	32
2.3.1.	Modèle de Wang et Wen (2002) : une conception bilingue des processus de haut niveau.....	32
2.3.2.	Modèle de Zimmermann (2000) : les processus de formulation.....	35
2.4.	La L1 dans la production écrite en L2.....	40
2.4.1.	Alternance des langues lors de la production écrite en L2.....	41
2.4.2.	Utilisation de la L1 pour la production intégrale du texte.....	43
2.4.3.	Utilisation de la L1 pour la planification.....	45
3.	Argumentation et processus rédactionnel.....	47
3.1.	Difficulté spécifique à la production argumentative : représentation des contre-arguments et leur réfutation.....	48
3.2.	Aides à la mise en œuvre des sous-processus de planification.....	50
3.2.1.	Aide à la génération des idées : enrichissement de la base de connaissances.....	50
3.2.2.	Aide à l'évaluation et à la sélection des idées : détermination des objectifs.....	53
3.2.3.	Aide à l'organisation des idées : utilisation de diagrammes.....	55
Chapitre 3 : Méthode.....		60
1.	Protocole expérimental : vue générale.....	60
2.	Participants.....	60
3.	Matériel expérimental.....	61
3.1.	Questionnaire pré expérimental.....	61
3.2.	Type de texte et <i>topic</i>	63
3.3.	Diagramme.....	64
3.4.	Vidéo.....	64

3.5.	Questionnaire post expérimental	66
4.	Procédure expérimentale et consignes	67
5.	Analyses et variables dépendantes	72
5.1.	Analyse 1 : Durée, longueur et fluidité.....	73
5.2.	Analyse 2 : Qualité	73
5.3.	Analyses 3 et 4 : Élaboration des arguments et des contre-arguments	76
5.4.	Analyse 5 : Élaboration de l'intégration des arguments et contre-arguments	77
6.	Procédure d'analyse et de notation.....	77
7.	Tests statistiques.....	78
Chapitre 4 : Résultats.....		79
I.	Analyses préliminaires	79
1.	Questionnaire pré expérimental	79
1.1.	Informations démographiques	79
1.2.	Niveau de compétence en français.....	80
1.3.	Profil linguistique	82
1.4.	Sources d'information.....	82
1.5.	Profil rédactionnel.....	83
2.	Contrôle des variables dépendantes : analyse des plans 1	84
2.1.	Longueur, durée et fluidité.....	84
2.2.	Qualité.....	85
2.3.	Élaboration des arguments.....	86
2.4.	Élaboration des contre-arguments	87
2.5.	Élaboration de l'intégration des arguments et contre-arguments	88
Récapitulation		88
II.	Analyses principales	89

1.	Durée, longueur, fluidité	89
1.1.	Plan 1 vs plan 2	90
1.2.	Plan 2	90
1.3.	Plan 2 vs texte	92
1.4.	Texte	92
	Récapitulation	94
2.	Qualité	94
2.1.	Plan 1 vs plan 2	95
2.2.	Plan 2	95
2.3.	Plan 2 vs texte	103
2.4.	Texte	104
	Récapitulation	110
3.	Élaboration des arguments	111
3.1.	Plan 1 vs Plan 2	111
3.2.	Plan 2	112
3.3.	Plan 2 vs texte	115
3.4.	Texte	115
	Récapitulation	117
4.	Élaboration des contre-arguments	118
4.1.	Plan 1 vs plan 2	118
4.2.	Plan 2	120
4.3.	Plan 2 vs texte	128
4.4.	Texte	129
	Récapitulation	131
5.	Élaboration de l'intégration des arguments et contre-arguments	132
5.1.	Plan 1 vs plan 2	133

5.2.	Plan 2	133
5.3.	Plan 2 vs texte	135
5.4.	Texte	136
	Récapitulation	138
III.	Questionnaire post expérimental	139
1.	Temps alloué aux différentes tâches expérimentales	139
1.1.	Plan 1	139
1.2.	Plan 2	140
1.3.	Texte	140
1.4.	Vidéo.....	140
2.	Familiarité et intérêt du <i>topic</i>	141
2.1.	Familiarité	141
2.2.	Intérêt	142
3.	Utilité des aides à la planification	142
3.1.	Utilité de la vidéo.....	142
3.2.	Utilité du diagramme	144
3.3.	Utilité de la langue de planification.....	145
4.	Effet des conditions expérimentales.....	148
4.1.	Effet de la réflexion à haute voix.....	148
4.2.	Effet de la présence de l'expérimentatrice.....	150
	Chapitre 5 : Discussion et conclusions	152
1.	Réponses aux questions de recherche et interprétation des résultats	152
1.1.	Effet de l'enrichissement de la base de connaissances	152
1.2.	Effet de la langue d'enrichissement de la base de connaissances.....	153
1.3.	Effet de la langue de planification	155

1.4. Effet de la planification dans la langue utilisée pour l'enrichissement de la base de connaissances.....	156
1.5. Effet de l'enrichissement de la base de connaissances dans la langue prévue pour la planification.....	159
1.6. Corrélations entre plans et textes	161
2. Implications scientifiques et pédagogiques.....	163
3. Limites et recommandations pour les futures recherches	165
Références	168
Annexes	177
Annexe 1 : Questionnaire pré expérimental	177
Annexe 2 : Diagramme	179
Annexe 3 : Transcription de la version française du reportage.....	180
Annexe 4 : Transcription de la version arabe du reportage.....	183
Annexe 5 : Questionnaire post expérimental	185
Annexe 6 : Présentation de l'expérimentation	187
Annexe 7 : Consigne rédactionnelle.....	188
Annexe 8 : Consignes des 4 tâches	189
Annexe 9 : Barème de notation de la qualité des plans.....	190
Annexe 10 : Barème de notation de la qualité des textes.....	191
Annexe 11 : Échantillon des productions du groupe G1.....	192
Annexe 12 : Échantillon des productions du groupe G2.....	200
Annexe 13 : Échantillon des productions du groupe G3.....	208
Annexe 14 : Échantillon des productions du groupe G4.....	216
Table des matières	224