

**L'IMPACT DU RECOURS À UN TEXTE D'AIDE SUR LA RÉVISION
D'UN TEXTE EXPLICATIF EN FRANÇAIS DE SPÉCIALITÉ / THE
IMPACT OF USING A HELP TEXT ON REVISION OF AN
EXPLANATORY TEXT IN SPECIALTY FRENCH / IMPACTUL
UTILIZĂRII UNUI TEXT SUPORT ÎN REVIZIA UNUI TEXT
EXPLICATIV ÎN FRANCEZA DE SPECIALITATE ¹**

Résumé : Cette étude expérimentale menée en didactique cognitive de la production écrite, s'intéresse à l'impact de la lecture d'un texte d'aide sur la révision d'un texte explicatif en français de spécialité. Deux groupes d'étudiants, inscrits en Licence de droit, ont participé à notre expérimentation. Le groupe témoin (G1) a révisé son premier jet sans aucune aide, tandis que le groupe expérimental (G2) a révisé son premier jet (R1) après avoir lu un texte d'aide. Nous analysons, par la suite, les réponses produites lors du questionnaire final (Q2), et celles produites lors du questionnaire initial (Q1). Nous analysons également la pertinence des propositions ajoutées au deuxième jet (R2) selon les modalités expérimentales afin de vérifier notre principale hypothèse de recherche.

Mots-clés : Production écrite, révision, texte d'aide, didactique, texte explicatif.

Abstract: This experimental study, carried out in cognitive didactics of written production, examines the impact of reading a help text on the revision of an explanatory text in specialized French. Two groups of students, registered in law degree, participated in our experiment. The control group (G1) revised their first draft without any help, while the experimental group (G2) revised their first draft (R1) after reading a help text. We then analyze the responses produced during the final questionnaire (Q2), and those produced during the initial questionnaire (Q1). We also analyze the relevance of the propositions added to the second round (R2) according to the experimental methods in order to verify our main research hypothesis.

Keywords: Written production - revision - help text - didactic - explanatory text.

1. Introduction

En assurant la matière de français langue étrangère au sein de la Faculté de Droit et des Sciences Politiques à l'Université de Mascara, durant les années Universitaires 2012/2019, nous avons constaté que les étudiants inscrits à la dite Faculté rencontrent de sérieux problèmes vis à vis de l'apprentissage de la langue française. En effet, nous avons remarqué que ces étudiants éprouvent des difficultés linguistiques notamment lors de la tâche de production de texte.

Selon la littérature de la production écrite, le processus rédactionnel est constitué de trois opérations fondamentales : la planification, la mise en texte et la révision (Hayes et Flower, 1980). Ce troisième constituant du processus rédactionnel est considéré comme un ensemble qui se subdivise en trois opérations cognitives : la relecture critique, la mise au point, et la révision.

Pour Scardamalia & Bereiter (1986), les informations ajoutées et le sujet scripteur constituent des éléments primordiaux qui sont impliqués dans toutes activités de réécriture. Le réviseur trouve des difficultés à retravailler son premier jet, quand il ne dispose pas suffisamment de connaissances sur le domaine en sa mémoire à long terme. Les trois niveaux de représentation de textes à savoir le niveau de surface linguistique, niveau de microstructure et de macrostructure et le modèle de situation sont transposables au processus rédactionnel (Van Dijk & Kintsch, 1983).

Cette recherche expérimentale menée auprès des étudiants de troisième année de licence de droit à l'Université de Mascara, vise à étudier la manière avec laquelle la lecture d'un texte d'aide, pourrait favoriser la réécriture d'un texte explicatif et contribuerait à

¹ Mekkaoui Mohamed, Université de Mascara, Algérie, mohammed.mekaoui@univ-mascara.dz

l'amélioration de sa qualité du point de vue de son contenu sémantique. Elle tente également de vérifier l'impact de ce système d'aide sur la construction des nouvelles connaissances juridiques.

La problématique formulée lors de cette présente recherche est donc de se demander quel système d'aide pouvons-nous proposer à nos participants afin de réussir la réécriture de leur texte ? Est-ce que la lecture d'un texte explicatif abordant la même thématique leur conduirait à mieux gérer la tâche de réécriture ?

Nous supposons que la conception d'un système d'aide favorable, c'est-à-dire la lecture d'un texte explicatif pendant l'activité de réécriture pourrait amener les apprenants à produire un texte contenant plus de propositions pertinentes.

2. Cadre théorique de l'expérimentation

2.1 L'effet de la lecture d'un texte sur la réécriture

Selon Norman (1993), l'activité de rédaction nécessite un recours aux pairs ou aux systèmes d'aides externes, comme source de connaissances, comme organisateurs de l'activité et comme extensions des ressources cognitives propres aux individus.

Nombreuses sont les recherches qui ont démontré l'importance et l'effet positif de l'activité de lecture sur le traitement cognitif du texte explicatif, et sur l'activation des connaissances des lecteurs (Bertin, 2001 ; Scardamalia & Bereiter, 1998 ; Hayes, 1996 ; Marin & Legros, 2008). L'activité de relecture permet au lecteur de fixer son attention sur les informations non comprises, de les retraiter, et d'enrichir sa base de connaissances. Elle améliore la cohérence de la signification construite lors de la première lecture.

Les recherches présentées par Millis & Simon, 1994 ; Millis, Simon & Tenbroek, 1998 ; Millis & King, 2001, sur la relecture confirment l'impact positif de cette activité sur la compréhension des textes. Elle permet au lecteur de renforcer la précision du contenu et de la cohérence de sa représentation du texte.

Lors de leur étude en 1998, Millis & al., ont étudié les mécanismes et les processus cognitifs mis en œuvre lors de la relecture des textes. Ils ont également démontré que, lors de la relecture de textes explicatifs ou scientifiques, les lecteurs se concentrent sur la construction de la cohérence globale de la signification du contenu textuel, et qu'ils attribuent moins de ressources cognitives au traitement des contenus propositionnels. Les auteurs ajoutent que les lectures répétées facilitent davantage la compréhension et la construction de nouvelles connaissances. Au moment de chaque lecture, le lecteur serait en mesure de mieux élaborer le contenu de la représentation sémantique du texte en renforçant ainsi la cohérence de son contenu.

2.2 L'interaction lecture/compréhension et révision

Lors de la tâche de révision des textes, le scripteur active des processus de (re)lecture et d'écriture. La modélisation de ces deux activités s'appuie sur des travaux de la compréhension et de la production de l'écrit (Allal & Chanquoy, 2004 ; Hayes, 2004). La compréhension des textes est considérée comme une représentation de plusieurs couches du texte et de son contenu : structure de surface, structure sémantique locale (microstructure) et globale (macrostructure), et modèle de situation (Denhière, Marouby, Tapiero, 1994 ; Van Dijk, & Kintsch, 1983). Cette théorie de la compréhension de l'écrit est également transposable à la production verbale de l'écrit qui peut être conçue comme une activité de linéarisation des différents niveaux de la représentation activée.

Au court de cette recherche expérimentale, nous considérons la réécriture du second rappel abordant un thème juridique, comme le fruit d'un retraitement des différents niveaux du modèle mental initial sous-jacent au contenu du texte du premier jet (Anderson, 1983).

3. Procédure expérimentale

Cette expérimentation a été réalisée auprès de soixante-dix étudiants inscrits en troisième année de licence de droit à l'Université Mustapha STAMBOULI de Mascara. Nous avons, tout d'abord, évalué le niveau linguistique des participants de l'expérimentation à l'aide d'un test de positionnement. D'après les résultats de ce test, les participants ont un niveau A2 en langue française. Par contre, leur niveau de connaissance en domaine juridique est bon à très bon puisqu'ils sont des spécialistes en matière de droit. Les tâches expérimentales proposées aux participants sont réparties sur les tâches suivantes :

Tâche 1 : La première tâche de l'expérimentation consiste à proposer aux étudiants un questionnaire initial (Q1) pendant trente minutes.

Tâche 2 : Les participants ont produit un premier rappel (R1) en répondant à la consigne d'écriture.

Tâche 3 : Contrairement au groupe (G1) qui n'a pas bénéficié de système d'aide, nous avons proposé au groupe expérimental (G2) une activité de lecture/compréhension d'un texte explicatif portant sur une thématique juridique. Par la suite, les participants des deux groupes ont produit un second rappel (R2) en répondant à la même consigne d'écriture.

Tâche 4 : Un questionnaire final identique au questionnaire initial leur a été proposé. Tous les participants ont répondu, pendant une durée de trente minutes, à un questionnaire final (Q2), composé de dix questions. Le but de ce questionnaire est de vérifier les connaissances construites sur la thématique abordée.

4. Méthode d'analyse

Pour analyser le corpus expérimental recueilli auprès du public expérimental lors des deux rappels (R1 et R2), nous nous sommes référés à l'analyse propositionnelle appelée également analyse prédicative (Le Ny, 1979 ; Denhière, 1984 et Kintsch, 1998).

L'analyse propositionnelle consiste à décomposer le texte en propositions sémantiques, considérées comme les plus petites unités sémantiques du discours. Chacune des propositions est une structure de liste contenant une relation entre un prédicat, qui peut être un verbe, un adjectif ou un terme relationnel, et un ou plusieurs arguments : c'est à dire un substantif auquel se rapporte le prédicat (Kintsch, 1998).

L'exemple de l'énoncé suivant : « la juridiction est compétente ». Cet énoncé est en effet une proposition P, dont le PRÉDICAT est l'adjectif « COMPÉTENTE » et l'argument est le nom « JURIDICTION ». La syntaxe de cette proposition sémantique s'écrit de la manière suivante : P. COMPÉTENTE (juridiction).

Lorsqu'il s'agit de compter le nombre de propositions lors d'une analyse propositionnelle, il faut alors compter le nombre de prédicats présents dans le texte. Dans l'analyse du protocole expérimental, nous considérons que les textes produits par les apprenants lors du rappel immédiat (R1) et du rappel différé (R2) sont des structures cognitives construites sous forme propositionnelle. La décomposition en proposition nous permet de décrire leur contenu sémantique. Cette analyse propositionnelle nous permet d'obtenir la base de texte qui construit la microstructure sémantique. Cette dernière est fondamentale pour la construction de la macrostructure sémantique, qui permet d'assurer la cohérence référentielle du texte.

Ainsi, l'analyse propositionnelle des productions des deux rappels nous permet d'évaluer les informations ajoutées et supposées construites par le public expérimental qui a participé à cette recherche expérimentale, et de vérifier l'effet des deux systèmes d'aides (carte conceptuelle Vs texte explicatif) et des modalités de travail (travail en individuel Vs en collaboration), sur l'activation et la construction des connaissances en domaine juridique, dans un contexte plurilingue.

5. Présentation des résultats

5.1 Comparaison entre les réponses du questionnaires Initial (Q1) et final (Q2) pour les deux groupes (G1, G2) :

Les données ont été analysées selon le plan S<G2>* Q2 dans lequel les lettres S, G, Q, renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1 = Groupe témoin ; G2 = groupe expérimental), Questionnaire (Q1= questionnaire initial ; Q2= questionnaire final). Le facteur Groupe est significatif $F(4,45)= 98,145.p< 0.0001$). Les réponses aux questionnaires Q1 et Q2 varient en fonction des groupes (moy G1= 8.575 vs moy G2= 10.6). Le facteur Questionnaire (Q1 vs Q2) est significatif $F(4,45)= 52907,806.p<0.0001$). Les réponses aux deux questionnaires (Q1 vs Q2) sont significativement différentes (moy Q1= 8.475 vs moy Q2= 10,8). Après l'analyse des réponses au questionnaire initial, nous n'avons pas observé de différences significatives entre les groupes (moy G1= 8,45 ; moy G2= 8, 5). L'interaction des facteurs Groupe et Questionnaire (Q1 vs Q2) est significative $F(4,45)= 74,337.p< 0.0001$). La différence de réponses aux deux questionnaires Q1 et Q2 varie en fonction des groupes (Voir le tableau 1 et Figure 1).

	Q1		Q2	
	Moyennes	Ecart types	Moyennes	Écarts types
G1	8,450	0,245	8,700	0,80
G2	8,500	0,413	12,700	0,726

Tableau 1. Moyennes et Écarts type des réponses aux deux questionnaires (Q1 vs Q2) en fonction des groupes (G1 vs G2).

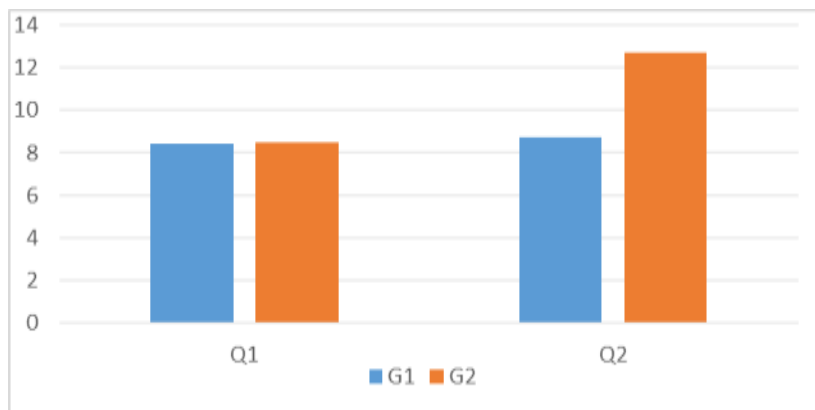


Figure 1. Moyenne des réponses aux deux questionnaires (Q1 vs Q2) en fonction des groupes (G1 vs G2). Nous avons remarqué que les participants du groupe expérimental (G2) améliorent leurs résultats au questionnaire final (Q2). L'hypothèse principale est alors validée. Les réponses du groupe G2 au questionnaire final (Q2) sont plus importantes que celles du groupe G1 (12.7 vs 8.7). Nous avons alors eu des résultats selon lesquels le groupe (G2) qui ont bénéficié de systèmes d'aide à l'activation des connaissances a donné plus de réponses au questionnaire final (Q2) que le groupe qui n'a bénéficié d'aucun système d'aide (G1).

5.2 Analyse de l'effet des systèmes d'aide et des modalités de travail sur le nombre de propositions produites lors du rappel (R2) Vs (R1)

Les données ont été analysées selon le plan $S < G2 > * R2$ dans lequel les lettres S, G, R, renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1 = Groupe témoin ; G2 = groupe expérimental), Rappel (R1= rappel R1 ; R2= Rappel R2). Le facteur Groupe est significatif ($F(4,45) = 34,325.p < 0.0001$). Le nombre d'informations des deux rappels R1 et R2 varie en fonction des groupes : (moy G1 = 12,45 ; moy G2 = 17.55). Le facteur nombre d'informations (R1 vs R2) est significatif ($F(4,45) = 1878,840.p < 0.0001$). Le nombre d'informations rappelées dans les deux rappels est significativement différent. (moy R1= 12.55 vs moy R2= 17.55). Les participants du groupe expérimental produisent plus d'informations lors du rappel R2 par rapport aux participants du groupe témoin (G1). Nous observons une différence significative dans le nombre d'informations rappelées dans le rappel R2 (moy G1 = 12.5 ; moy G2 = 22.4). Les participants du groupe expérimental (G2) ont produit plus de propositions lors du second rappel par rapport au premier grâce à la lecture du texte d'aide proposé. L'interaction des facteurs Groupe et nombre d'informations (R1 vs R2) est significatif ($F(4,45) = 26,595.p < 0.0001$). La différence du nombre d'informations produites dans le R1 et le R2 varie en fonction des groupes (Voir le tableau 2 et Figure 2).

	R1		R2	
	Moyennes	Ecart types	Moyennes	Ecart types
G1	12,400	1,506	12,500	1,179
G2	12,700	1,947	22,400	2,000

Tableau 2. Moyennes et Écarts type des propositions produites lors des deux rappels (R1 Vs R2) en fonction des groupes (G1 vs G2).

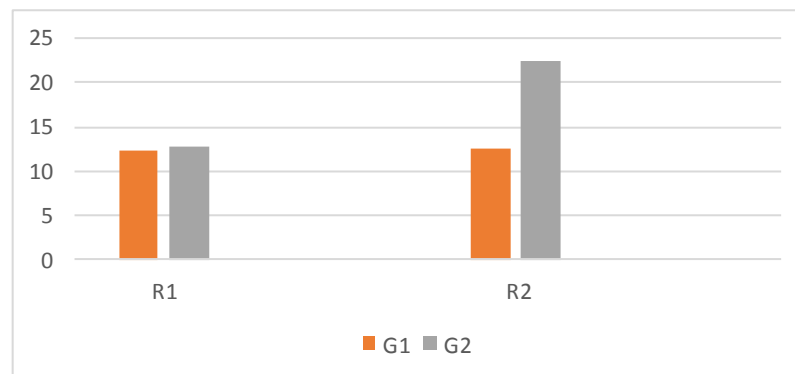


Figure 2. Moyennes des propositions produites lors des deux rappels (R1 Vs R2) en fonction des groupes (G1 vs G2).

6. Interprétation des résultats

Lors de la réalisation de notre expérimentation auprès des étudiants de Master 1 Droit, nous avons formulé une hypothèse, qui selon laquelle les participants du groupe expérimental (G2) ayant bénéficié du système d'aide, produiront plus de réponses de type

(T1) et de type (T2) au questionnaire final (Q2) par rapport à celles produites au questionnaire initial (Q1). Cela justifie l'impact positif des systèmes d'aide.

Le facteur Groupe est significatif. Les réponses aux questionnaires Q1 et Q2 varient en fonction des groupes. Le facteur Questionnaire (Q1 vs Q2) est également significatif. Les réponses aux deux questionnaires (Q1 vs Q2) sont significativement différentes. L'interaction des facteurs Groupe et Questionnaire (Q1 vs Q2) est significative. La différence entre les réponses aux deux questionnaires Q1 et Q2 varie en fonction des groupes. Nous avons remarqué que les participants du groupe (G2) améliorent leurs résultats au questionnaire final (Q2).

Cette analyse indique que la moyenne des réponses au questionnaire final des groupes G2 est supérieure à celle du groupe témoin G1. Nous avons alors obtenu des résultats selon lesquels le groupe qui a bénéficié de systèmes d'aide à l'activation des connaissances (G2), ont donné plus de réponses au questionnaire final (Q2) par rapport au groupe qui n'a bénéficié d'aucun système d'aide (G1).

Ces résultats s'ajoutent aux recherches qui ont confirmé l'importance et l'effet positif de l'activité de lecture sur le traitement cognitif du texte explicatif, et l'activation des connaissances des lecteurs (Bertin, 2001 ; Scardamalia & Bereiter, 1998 ; Hayes, 1996 ; Marin & Legros, 2008).

Par ailleurs, l'activité de relecture permet au lecteur de fixer son attention sur les informations non comprises, de les retraiter et d'enrichir sa base de connaissances. Elle améliore la cohérence de la signification construite lors de la première lecture. Les recherches présentées par Millis & Simon, 1994 ; Millis, Simon & Tenbroek, 1998 ; Millis & King, 2001 sur la relecture confirment également l'impact positif de cette activité sur la compréhension des textes. Elle permet au lecteur de renforcer la précision du contenu et de la cohérence de sa représentation du texte.

La relecture constitue un paradigme de recherche en compréhension de texte (Millis & Simon, 1994 ; Millis, Simon & tenBroek, 1998 ; Millis & King, 2001). Millis et ses collègues étudient les mécanismes et les processus cognitifs mis en œuvre au cours de la relecture. Les recherches de ces auteurs ont prouvé qu'au cours de la relecture, les lecteurs attribuent moins de ressources cognitives au traitement des contenus propositionnels et qu'ils utilisent plus de ressources au traitement de l'intégration du niveau textuel. Selon ces recherches, la relecture est considérée comme une activité cognitive typique de la compréhension.

7. Discussion et conclusion

Notre recherche expérimentale nous a permis d'étudier l'effet de la lecture d'un texte d'aide sur l'activation, le rappel et la construction des connaissances. Nous avons formulé dans cette recherche une hypothèse principale qui préconise que la conception d'un système d'aide didactique à la production du texte explicatif (lecture d'un texte d'aide), en milieu plurilingue, pourrait améliorer la qualité du texte explicatif produit du point de vue de son contenu sémantique. Les résultats obtenus nous ont permis de confirmer cette hypothèse principale de recherche.

Nous avons remarqué que, lors de la production du premier Rappel (R1), les participants de l'expérimentation ont produit en effet un pourcentage très rapproché d'informations : propositions très pertinentes (P3), propositions moyennement pertinentes (P2) et propositions peu pertinentes (P1), et activent donc le même nombre d'idées. Ces résultats nous ont permis de confirmer que les participants possèdent les mêmes connaissances référentielles (juridiques), et qu'ils effectuent les mêmes tâches dans les mêmes conditions.

En revanche, après la lecture du texte d'aide proposé, les participants produisent plus d'idées et l'interaction des facteurs Groupe et Niveau de pertinence des idées activées et produites indique qu'ils produisent plus d'idées très pertinentes. La lecture du texte

d'aide a favorisé l'activation et la production des idées pertinentes, et donc a amélioré la qualité du texte du point de vue de son contenu sémantique.

Les résultats de l'expérimentation correspondant à la lecture d'un texte explicatif montrent que les sujets du premier cycle universitaire en Algérie rappellent mieux les informations de type P3, renvoyant à une relation causale. Ces résultats confirment l'idée de Kinsch (1998), qui selon laquelle, les informations insérées dans une relation causale sont mieux restituées par les étudiant que les informations isolées et indépendantes de la chaîne causale.

Ces résultats confirment également que, chez nos participants, la lecture du texte explicatif en L2, lors de la réécriture a amélioré la qualité du rappel. Les participants produisent, en effet, des textes contenant plus de propositions très pertinentes que des sujets qui n'ont pas bénéficié d'un système d'aide. Ainsi, le fait de lire un texte explicatif permet aux sujets d'activer plus d'éléments, et de produire des textes plus riches en propositions sémantiques pertinentes (Hänze, & Berger, 2007).

Les résultats de l'interaction des facteurs Groupe et Pertinence montrent que, contrairement aux participants des groupes (G1), les participants du groupe (G2), ont rappelé plus d'informations de type P3 renvoyant à une relation causale. (Fayol & Gaonac'h, 2003; Kintsch, 2004).

Bibliographie

- Allal, L., Chanquoy, L., & Largy, P. (2004), (Eds.). *Revision. Cognitive and instructional processes*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Craft, A. 2005. *Creativity in schools. Tensions and dilemmas*, New York, Routledge.
- Cuq, J.-P. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère*. Paris : Clé international.
- Denhière, G. (1984). *Il était une fois... Souvenirs de récits*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Fayol, M., Gaonac'h D. 2003. La compréhension, une approche de psychologie cognitive. In D. Gaonac'h, M. Fayol (Eds.)
- Hänze, M. & Berger, R. 2007. "Cooperative learning, motivational effects, and student characteristics: An experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12th grade physics classes". *Learning and Instruction* 17, 29-41.
- Hayes J. R. & Flower L. S. 1980. Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg, and J. R. Steinberg (Eds.) *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach*. Hillsdale. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kintsch, W. 1998. *Comprehension: a paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (2004). The construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5 ed., pp. 1270-1324). Newark, DE: International Reading Association.
- Legros, D. & Crinon, J. (Eds.). 2002. *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin.
- Le Ny, J. F. (1979). *La sémantique psychologique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Le Ny, J. F. 1979. *La sémantique psychologique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Marin, B. & Legros, D. (2008). *Introduction à la psycholinguistique cognitive de la lecture, de la compréhension et de la production de textes*. De Boeck, 168.
- Millis, K.K., Simon, S. & tenBroek, N.S. (1998). Resource allocation during the rereading of scientific texts. *Memory and Cognition*, 26, 232-246.
- Norman, D. A. 1993. Les artefacts cognitifs. *Raisons Pratiques*, 4, 15-34. Trad. fr. partielle par F. Cara de Cognitive artifacts. In J. M. Carroll (Ed.). (1991), *Designing Interaction* (pp. 17-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Olive T. & Piolat A. 2003. Activation des processus rédactionnels et qualité des textes. *Le langage et l'homme*. 38 (2), 191-206.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1998). L'expertise en lecture rédaction. In Piolat, A., & Pélissier, A. (1998). (Eds.). *La rédaction de textes. Approche cognitive*. Lausanne : Delachaux & Niestlé, pp. 13-50.
- Van Dijk & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Mohamed Mekkaoui est maître de conférences en didactique des langues au Département de Langue et Littérature Françaises, Faculté des Lettres et des Langues, Université de Mascara (Algérie). Ses recherches portent essentiellement sur l'enseignement/apprentissage du français, par le biais du numérique, et sur la conception des systèmes d'aides didactiques pour l'apprentissage de la langue française.