

**Écrire en FLE : langue d'entrée des informations et langue de planification****Write in FFL: input language of information and planning language****Yamina Bounouara****Université de Batna 1, yamina.bounouara@univ-batna.dz**

---

**Résumé**

Cette recherche vise à étudier l'effet de l'interaction entre (i) la langue d'entrée des informations relatives au sujet du débat, *via* une vidéo, et (ii) la langue de planification du texte, à l'aide d'un diagramme d'argumentation, sur la qualité de textes argumentatifs produits en FLE par des étudiants algériens. Les participants (n=48) ont été répartis en 4 groupes selon un plan factoriel 2x2 (Langue de la vidéo et Langue de planification : arabe *vs* français). Les résultats de l'analyse de variance ont révélé un effet significatif de l'interaction des deux facteurs sur la qualité sémantique des textes. Celle-ci est favorisée par la planification en arabe dans le cas de la vidéo en arabe, et par le visionnement de la vidéo en français dans le cas de la planification en français. Ces résultats corroborent ceux disponibles dans la littérature et mettent en évidence que la planification en arabe n'est recommandée que dans le cas de connaissances apprises dans cette langue.

**Mots clés** : argumentation, processus rédactionnels, planification, FLE, arabe.

**Abstract**

This research aims to study the effect of the interaction between (i) the input language of information relating to the subject of the debate, via a video, and (ii) the planning language of the text, using an argumentation diagram, on the quality of argumentative texts produced in FFL by Algerian students. The participants ( $n = 48$ ) were divided into 4 groups according to a 2x2 factorial plan (Video language and Planning language: Arabic vs French). Variance analysis results revealed a significant effect of the interaction of the two factors on the semantic quality of the texts. This is facilitated by planning in Arabic in the case of video in Arabic, and by viewing the video in French in the case of planning in French. These results corroborate those available in the literature and highlight that planning in Arabic is recommended only in the case of knowledge learned in this language.

**Keywords:** argumentation, writing process, planning, FFL, Arabic.

## 1. Introduction

La production d'un texte argumentatif en langue étrangère ou seconde (désormais L2) est une activité cognitive complexe. Cette complexité est due, d'une part, aux difficultés relatives au processus rédactionnel en L2 et, d'autre part, à la spécificité du processus argumentatif. Il convient ainsi de s'appuyer sur les résultats des recherches empiriques réalisées dans ces deux domaines (production écrite en L2 et argumentation) pour pouvoir proposer des aides efficaces aux apprenants en situation de production de ce type de texte dans les classes de langue.

Dans le domaine de la production écrite en L2, de nombreuses recherches ont mis en évidence les similarités, mais aussi, et surtout, les principales différences entre les stratégies rédactionnelles en L1 et en L2. Écrire en L1 et en L2 implique en effet l'activation et la mise en œuvre des mêmes processus cognitifs

de manière récursive : planification, mise en texte et révision (Hayes et Flower, 1980). Toutefois, dans le cas précis de la rédaction en L2, les processus de bas niveau, de formulation, se caractérisent par la succession de plusieurs tentatives de formulation en L2 précédées parfois par des formulations en L1 (Zimmermann, 2000). De plus, les processus de haut niveau s'avèrent être de nature bilingue, la L1 étant utilisée quasiment par tous les rédacteurs adultes, quel que soit leur niveau de compétence linguistique en L2 (Wang et Wen, 2002). Si les rédacteurs de bon niveau l'utilisent de manière stratégique pour la génération et l'organisation des idées et le contrôle des processus rédactionnels, 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 et Wen, 2002).

L'alternance entre ces deux langues ainsi que la traduction mentale peuvent 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 planification, afin d'alléger la surcharge cognitive de la mémoire de travail (MDT), sur la qualité du texte final écrit en L2. Des recherches expérimentales ont étudié l'effet de la production intégrale d'une première version en L1 à traduire ensuite en L2 lors de la production proprement dite (Cohen et Brooks-Carson, 2001 ; Kobayashi et Rinnert, 1992 ; Lifang, 2008). Les résultats ont, entre autres, révélé que la moitié des étudiants de bon niveau et la majorité des étudiants de niveau intermédiaire (Cohen et Brooks-Carson, 2001) ou de moins bon niveau (Kobayashi et Rinnert, 1992) affirment penser souvent en L1 lorsqu'ils écrivent directement en L2, alors qu'ils ne sont pas censés le faire.

D'autres études ont analysé les effets de la production d'un plan écrit en L1, sous forme de mots ou de bribes de phrases, sur la qualité des textes en L2

(Akyel, 1994 ; Friedlander, 1990). La principale hypothèse de ces recherches est étroitement liée à la théorie de la capacité limitée de la MDT du rédacteur (Kellogg, 1996). Selon Friedlander (1990), lorsque les rédacteurs en L2 écrivent sur un thème lié à leur culture, ils récupèrent les connaissances relatives à ce thème en L1, étant donné que ces connaissances sont stockées dans la mémoire à long terme dans cette même langue. Vu la capacité limitée de la MDT, 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 générer d'abord leurs principales idées en L1 et à produire ensuite le texte en L2, mais seulement si le thème est lié à leur culture. L'hypothèse de Friedlander 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.

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 thèmes 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 soient forcément connotées culturellement. Autrement dit, l'information serait activée et récupérée depuis la mémoire à long terme dans la même langue ayant servi à son entrée et à sa mémorisation. La planification en L1 peut de ce fait être recommandée dans le cas de thèmes non culturels, mais dont les informations ont été acquises dans cette langue. La présente recherche se propose de tester cette hypothèse générale à travers l'analyse des productions argumentatives écrites en français langue étrangère (FLE) par des étudiants universitaires algériens.

La production argumentative est en effet un mode d'écriture qui constitue une part importante de l'expérience académique des apprenants de langue à l'université (Zhu, 2001). De plus, et indépendamment de leur spécialité, les étudiants en L2 peuvent être amenés à prendre position sur des sujets controversés de l'actualité. Par ailleurs, les sous-processus de planification, qui revêtent une grande importance dans le processus rédactionnel de tout type de texte (Bereiter et Scardamalia, 1987 ; Hayes et Flower, 1980 ; Kellogg, 1988) jouent un rôle décisif dans la production argumentative (Coirier, Chanquoy et Andriessen, 1999). Une analyse des spécificités des sous-processus de planification de ce type de texte pourrait permettre de mieux cibler l'utilisation de la L1 lors de la planification d'un texte argumentatif en L2.

Divers types d'aide à la planification et à la production de textes argumentatifs dits « élaborés » ont été proposés par les spécialistes. L'objectif est 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.

Le sous-processus de génération des idées dépend essentiellement de la base de connaissances des rédacteurs (Fayol, 1996). Ainsi, pour soutenir la mise en œuvre de ce sous-processus lors de la production argumentative en L1, des chercheurs ont proposé la lecture de textes ressources (Nussbaum et Kardash, 2005) ou la consultation d'une base de données hypermédia (Roussey, Barbier et Piolat, 2001) comportant les deux positions adverses (pour et contre). Quant aux sous-processus d'organisation des idées, Nussbaum et Schraw (2007) ont

proposé l'utilisation d'un organisateur graphique, visualisant la structure argumentative qui implique les deux positions opposées. Un organisateur graphique appelé « diagramme V d'argumentation » (*Argumentation Vee Diagram (AVD)*) a été conçu par Nussbaum (2008), dans le but de favoriser la production argumentative « réflexive ». Il s'agit, selon l'auteur, d'un outil qui favorise l'allègement de la MDT du rédacteur, lui permettant ainsi de coordonner et d'intégrer des arguments et des contre-arguments dans son texte.

Ces données sur les aides à la planification de textes argumentatifs en L1 peuvent être rapprochées de celles présentées plus haut sur les avantages de la planification en L1 avant la rédaction en L2, pour concevoir des aides à la production argumentative en L2. Nous estimons que la production d'un texte argumentatif en L2, en l'occurrence le FLE, peut être favorisée par l'utilisation de la L1, l'arabe classique, 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. Nous nous demandons alors s'il faut utiliser la même langue (l'arabe ou le français) lors de la réalisation de ces deux tâches, ce qui entraîne la formulation des deux principales questions de recherche suivantes :

- 1) Faut-il planifier le texte dans la même langue utilisée lors de l'enrichissement de la base de connaissances, afin de produire un plan et/ou un texte de meilleure qualité ?
- 2) Faut-il enrichir la base de connaissances en utilisant la même langue prévue lors de la planification, afin de produire un plan et/ou un texte de meilleure qualité ?

## 2. Méthode

### 2.1. Plan expérimental

L'expérimentation est basée sur un plan factoriel inter-sujet 2x2 (voir Tableau 1). Les deux facteurs sont : Langue de la vidéo et Langue de planification, à deux modalités chacun : français vs arabe. 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 (la procédure est détaillée plus bas).

**Tableau 1 : Plan expérimental**

Facteurs	Vidéo en français	Vidéo en arabe
Planification en français	Groupe 1 (GFF)	Groupe 4 (GAF)
Planification en arabe	Groupe 2 (GFA)	Groupe 3 (GAA)

### 2.2. Participants

Les participants à cette expérimentation sont des étudiants universitaires (n=48) du département de français de l'université de Batna ayant répondu favorablement à un appel (verbal) à participation individuelle à cette recherche expérimentale, diffusé par l'intermédiaire de quelques enseignants du département. Il s'agit d'étudiants de 2<sup>e</sup> (58%) et de 3<sup>e</sup> année (42%) poursuivant un cursus de LMD en didactique ou en sciences du langage. Ils sont pour la plupart de sexe féminin (81%) et leur âge s'étend de 19 à 33 ans (22 ans en moyenne). Ils ont été aléatoirement répartis en quatre groupes expérimentaux, comportant équitablement des étudiants de 2<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> année des deux sexes (12 participants par groupe). Avant de les répartir sur les 4 groupes, nous leur avons

demandé d'autoévaluer leur propre niveau en français sur une échelle de Likert de 4 niveaux : faible, moyen, bon, très bon. Leurs réponses ont montré qu'ils se situaient comme des rédacteurs de niveau plutôt moyen.

## 2.3. Matériel

### 2.3.1. Thème de la rédaction

L'expérimentation porte sur un sujet de débat très peu familier en Algérie. Il s'agit du débat sur l'introduction des réseaux sociaux à l'école pour une exploitation 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.

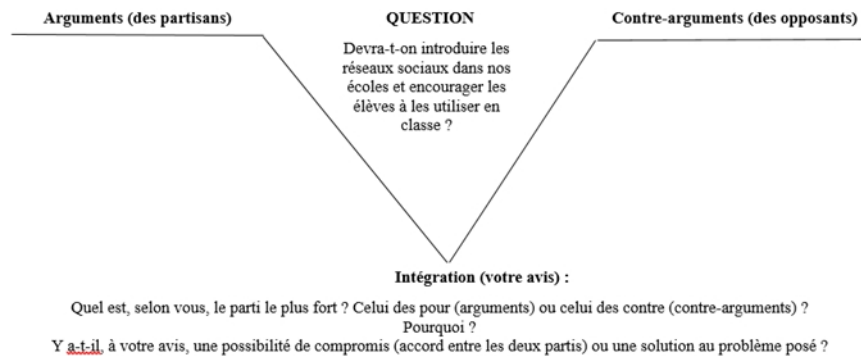
La consigne de rédaction consiste à présenter une situation–problème nécessitant de la part des participants une réaction *via* la rédaction d'un texte de type précis. Il s'agit d'un texte argumentatif à plan dialectique, nécessitant la présentation d'arguments et de contre–arguments, leur discussion et leur confrontation avec prise de position argumentée.

### 2.3.2. Diagramme

Avant la production 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 (voir Figure 1).



**Figure 1 : Diagramme V d'argumentation, adapté de Nussbaum (2008)**

### 2.3.3. 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 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. De même, 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. Ce reportage présente, en 8mn, le débat sur l'introduction des réseaux sociaux dans les écoles des pays développés (le Canada et l'Allemagne), avec l'intervention de différents protagonistes (pour et contre).

### 2.3.4. Questionnaires

Un questionnaire pré expérimental a été conçu pour recueillir des informations sur les caractéristiques des participants. À la fin de l'expérimentation, chaque participant devait répondre à deux questions sur le niveau de familiarité du thème de la rédaction et sur leur degré de perception de l'utilité de la

planification précisément en arabe ou en français. L'analyse des réponses permet de faciliter l'interprétation des résultats.

#### 2.4. Procédure

Les participants ont été répartis en 4 groupes. Ils ont dû réaliser 4 tâches expérimentales, encadrées par la réponse aux deux questionnaires pré et post expérimentaux. La passation s'est effectuée individuellement<sup>1</sup>. Le Tableau 2 présente le schéma du déroulement de la passation de l'expérimentation selon les groupes. La différence entre les groupes concerne, d'une part, la langue de la vidéo, qui a été le français pour les deux premiers groupes et l'arabe pour les deux autres, et d'autre part, la langue de planification, qui a été le français pour le premier et le dernier groupes, et l'arabe pour le 2<sup>e</sup> et le 3<sup>e</sup> groupes.

---

<sup>1</sup> La passation individuelle avait pour objectif d'enregistrer les verbalisations (réflexions à haute voix) des participants lors de la planification et de la rédaction. Ces enregistrements n'ont pas été analysés dans le cadre de cet article.

**Tableau 2 : Procédure expérimentale**

GFF	GFA	GAA	GAF
Questionnaire pré expérimental			
Production du plan 1 en français			
Visionnement de la vidéo en <b>français</b>		Visionnement de la vidéo en <b>arabe</b>	
Production du plan 2 en <b>français</b>	Production du plan 2 en <b>arabe</b>	Production du plan 2 en <b>arabe</b>	Production du plan 2 en <b>français</b>
Production du texte en français			
Questionnaire post expérimental			

### 2.5. Analyses et variables dépendantes

Trois variables dépendantes ont été déterminées, à la fois, pour l'analyse des plans et des textes : la longueur (en termes de nombre de mots), la fluidité de production et la qualité sémantique. Comme chaque participant était appelé à noter, pour les deux plans et le texte, l'heure de début et l'heure de fin, nous avons pu calculer la durée de production en minutes. En divisant le nombre de mots produits par le nombre de minutes mises pour les produire, nous avons pu calculer la fluidité de production pour les deux plans et le texte (nombre de mots par minute).

Quant à la qualité sémantique, elle se décompose en 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

En ce qui concerne la qualité de l'intégration des arguments et contre-arguments, elle comporte 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 (1 = oui, 0 = non). 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 le fait de dire que tel parti est plus convaincant ou tel argument est plus fort. Et enfin, elle est dite élaborée s'il y a confrontation des deux partis, sous forme de réfutation (démontrer la fausseté de l'argument adverse). 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

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 bonne

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

### 3. Résultats

#### 3.1. Analyse des plans 1 : contrôle des variables dépendantes

L'analyse des plans 1, produits en français par tous les participants avant le visionnement de la vidéo, a pour but de vérifier l'absence de différences initiales entre les groupes. Une analyse de variance multivariée (MANOVA) à un facteur inter-sujet (Groupe) a été effectuée sur l'ensemble des trois variables dépendantes dans les plans 1. 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.

#### 3.2. Analyse des plans 2 et des textes

Le Tableau 3 présente les résultats des statistiques descriptives relatives aux plans 2 et aux textes selon les groupes. Nous avons effectué un test de MANOVA à deux facteurs inter-sujets sur les trois variables dépendantes à la fois. Les résultats du test révèlent un effet significatif de l'interaction des deux facteurs de cette étude sur l'ensemble des variables dépendantes : Lambda de Wilks = .649,  $F(6; 39) = 3.513$ ,  $p = .007$ ,  $\eta^2 = .351$ .

**Tableau 3 : Statistiques descriptives**

Variable		GFF	GFA	GAA	GAF
Longueur du plan 2	Moyenne	169,92	145,50	158,83	175,75
	Écart-type	76,274	49,884	53,506	43,633
Longueur du texte	Moyenne	347,08	281,50	307,83	269,92
	Écart-type	156,102	71,711	92,556	77,177
Fluidité de production du plan 2	Moyenne	10,92	12,17	11,92	12,08
	Écart-type	2,151	6,887	3,753	2,999
Fluidité de production du texte	Moyenne	12,25	12,33	12,58	11,58
	Écart-type	3,108	2,387	3,288	2,109
Qualité sémantique du plan 2	Moyenne	8,50	6,58	8,50	6,75
	Écart-type	1,243	1,443	1,679	1,485
Qualité sémantique du texte	Moyenne	12,33	10,58	12,17	9,25
	Écart-type	4,271	2,843	2,623	2,137

Compte tenu de la significativité du test MANOVA, nous avons effectué une série de tests de variance univariée (ANOVA) à deux facteurs inter-sujets pour

comparer séparément les moyennes obtenues par les 4 groupes pour chacune de ces trois variables dépendantes dans les plans 2 et dans les textes. Les résultats indiquent un effet significatif de l'interaction des deux facteurs uniquement sur la qualité sémantique des plans 2 ( $F(1, 40) = 18.648, p < .001, \eta^2 = .298$ ) et sur la qualité sémantique des textes ( $F(1, 65) = 6.919, p = .012, \eta^2 = .136$ ).

Par conséquent, 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 la qualité sémantique des plans et des textes selon la modalité de l'autre facteur. En d'autres termes, nous avons analysé, en premier lieu, l'effet de la langue de planification lorsque la vidéo a été présentée en français (GFF vs GFA) et lorsqu'elle a été présentée en arabe (GAA vs GAF). En deuxième lieu, nous avons analysé l'effet de la langue de la vidéo lorsque la planification a été réalisée en français (GFF vs GAF) et lorsqu'elle a été réalisée en arabe (GFA vs GAA). Les résultats sont présentés ci-dessous.

### 3.2.1. Qualité sémantique des plans 2

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 :  $t(22) = 3,485, p = .002$  (voir Tableau 4), et dans celui de la vidéo en arabe :  $t(22) = 2,705, p = .013$  (voir Tableau 5). Dans les deux cas, la planification dans la langue de la vidéo a entraîné la production de meilleurs plans.

**Tableau 4 : 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	GFF	8,50	1,243	3,485	.002*
		GFA	6,58	1,443		

\*  $P \leq .05$

**Tableau 5 : 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 <i>p</i>
Langue de planification	Qualité sémantique	GAA	8,50	1,679	2,705	.013*
		GAF	6,75	1,485		

\*  $P \leq .05$

L'effet de la langue de la vidéo est également significatif dans les deux cas, que la langue de planification soit le français :  $t(22) = 3,130$ ,  $p = .005$  (voir Tableau 6), ou l'arabe :  $t(22) = -2,999$ ,  $p = .007$  (voir Tableau 7). Dans les deux cas, le visionnement de la vidéo dans la langue prévue pour la planification a entraîné la production de plans de meilleure qualité sémantique.

**Tableau 6 : 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	GFF	8,50	1,243	3,130	.005*
		GAF	6,75	1,485		

\*  $P \leq .05$



**Tableau 7 : 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 p
Langue de la vidéo	Qualité sémantique	GFA	6,58	1,443	- 2,999	.007*
		GAA	8,50	1,679		

\*  $P \leq .05$ **3.2.2. Qualité sémantique des textes**

Pour les textes, les résultats montrent que la langue de planification a un effet très significatif sur leur qualité sémantique uniquement dans le cas de la vidéo en arabe :  $t(22) = 2.986$ ,  $p = .007$  (voir Tableau 8), mais pas dans celui de la vidéo en français :  $t(22) = 1.182$ ,  $p = .250$  (voir Tableau 9). Seule la planification en arabe dans le cas de la vidéo en arabe a entraîné la production de textes de meilleure qualité sémantique.

**Tableau 8 : 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	GAA	12,17	2,623	2.986	.007*
		GAF	9,25	2,137		

\*  $P \leq .05$

**Tableau 9 : 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	Valeur de $p$
Langue de planification	Qualité sémantique	GFF	12,33	4,271	1.182	.250
		GFA	10,58	2,843		

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 :  $t(22) = 2.236$ ,  $p = .036$  (voir Tableau 10), mais pas dans celle de la planification en arabe :  $t(22) = -1.418$ ,  $p = .170$  (voir Tableau 11). Seul le visionnement de la vidéo en français lorsque la planification était prévue en français a entraîné la production de textes de meilleure qualité sémantique

**Tableau 10 : 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	GFF	12,33	4,271	2.236	.036*
		GAF	9,25	2,137		

\*  $P \leq .05$

**Tableau 11 : 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	GFA	10,58	2,843	- 1.418	.170
		GAA	12,17	2,623		

#### 4. Discussion

Les résultats des analyses statistiques indiquent que, parmi les trois variables dépendantes (longueur, fluidité de production et qualité), seules la qualité sémantique des plans et celle des textes sont significativement affectées par l'interaction de la langue de la vidéo et la langue de planification. En effet, conformément à nos attentes, la qualité sémantique des plans est favorisée, d'une part, par la planification dans la langue du reportage et, d'autre part, par le visionnement de ce reportage dans la langue prévue lors de la planification.

Cependant, l'analyse des textes résultant de ces plans a débouché sur des résultats relativement différents. Après visionnement du reportage en arabe (GAA et GAF), les meilleurs textes proviennent des plans rédigés en arabe (GAA). Ces résultats valident notre hypothèse générale et corroborent ceux de

Friedlander (1990) sur l'effet positif de la planification en L1 (chinois) sur la qualité des plans et des textes, uniquement lorsque le thème est lié à la culture des rédacteurs. Dans la présente étude, les résultats indiquent que la planification en arabe est utile seulement lorsque les informations entrent en mémoire en arabe. Ce résultat est confirmé par les réponses au questionnaire post expérimental. Plus de la moitié (58 %) des participants du groupe GAA 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 de ce groupe. La génération en arabe des idées entrées en mémoire en arabe a entraîné un allègement de la surcharge cognitive de la MDT, une aisance rédactionnelle et une meilleure qualité des textes.

En revanche, les résultats de cette recherche ne sont pas compatibles avec ceux de Friedlander (1990) sur l'effet positif de la planification en L2 (anglais) lorsque le thème est lié à la culture véhiculée par cette langue. Après visionnement du reportage en français (GFF et GFA), la planification en français et la planification en arabe ont entraîné la production de textes similaires, bien que résultant de plans significativement différents (GFF>GFA). Malgré leur parfaite maîtrise de l'arabe, il semble que les participants du GFA ont eu des difficultés à produire en arabe des plans aussi bons que ceux produits en français par le GFF, car ils étaient gênés par l'obligation de planifier en arabe. Les deux tiers (67%) des participants du GFA ont en effet estimé 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 de ce groupe. Cependant, lors de la phase de production du texte en français, les ressources linguistiques fournies par la version française du reportage ont permis à ces participants d'augmenter la qualité de leurs écrits issus des plans « moins bien » écrits en arabe, ce qui a alors conduit à une similitude des textes produits par ces deux groupes.

Par ailleurs, les résultats de cette étude ont révélé que lorsqu'il était question de planifier en arabe (GFA et GAA), le visionnement de la vidéo en arabe et son visionnement en français ont entraîné la production de textes similaires, bien que provenant de plans significativement différents (GAA>GFA). La disparition de cette différence entre les deux groupes lors de la production des textes peut être doublement interprétée. D'une part, faute de ressources linguistiques en français, la qualité des productions du GAA a baissé en passant des plans « bien » écrits en arabe, aux textes « moins bien » écrits en français. D'autre part, et comme dit précédemment, la gêne occasionnée pour le GFA par la nécessité de planifier en arabe après visionnement du reportage en français aurait diminué en passant à la rédaction du texte en français, en raison de la disponibilité des ressources linguistiques fournies par la version française du reportage.

Cette interprétation semble être compatible avec les résultats obtenus suite à la comparaison des deux groupes ayant planifié en français (GFF et GAF). Conformément à notre hypothèse, ces résultats ont montré que lorsqu'il s'agissait de rédiger le plan en français, c'est le visionnement du reportage en français qui a entraîné la production de meilleurs textes (GFF). Grâce au vocabulaire et aux structures grammaticales que les participants de ce groupe venaient de mémoriser en regardant le reportage en français, les séquences de traduction mentale ont été réduites lors de la planification en français, ce qui a entraîné la production de plans de meilleure qualité. Cette même qualité a pu être assurée en passant du plan « bien » écrit en français à la production proprement dite du texte dans cette même langue. Parallèlement, le GAF a peiné à produire de bons plans en français après visionnement du reportage en arabe. Il n'a pu faire mieux lors de la production du texte, faute de ressources linguistiques permettant d'améliorer les plans « moins bien » écrits dans un

contexte de forte surcharge cognitive, due à l'obligation de générer les idées en français après les avoir entendues dans la vidéo en arabe.

## 5. Conclusion

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 cette recherche n'était pas d'étudier en profondeur la mémoire bilingue. Cependant, de par ses questions de recherche et sa principale hypothèse basée sur les éventuels liens entre la langue d'entrée des informations en mémoire 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 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 participants ont planifié, ou non, dans la langue d'entrée des informations sur le sujet. Elles varient également selon que l'enrichissement de la base de connaissances des étudiants s'est effectué, ou non, dans la langue prévue lors de la planification. En effet, lorsque les informations sont encodées en L1, la planification devrait s'effectuer en L1. Et lorsque la planification est prévue en L2, il faudrait faire en sorte que les informations sur ce sujet entrent dans la mémoire en 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 lors de leur récupération.

Cependant, les résultats ont aussi montré que lorsque la vidéo a été présentée en français et lorsque la planification était prévue en arabe, les participants pouvaient, respectivement, rédiger leur plan et regarder le reportage en français ou en arabe sans que la qualité des textes soit affectée. Un tel résultat pourrait renforcer la théorie inverse, selon laquelle, les langues seraient 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 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). Cependant, étant donné les nombreuses limites de cette recherche, il est difficile d'en tirer des conclusions sur le fonctionnement de la mémoire bilingue. D'autres recherches plus approfondies s'imposent, avec comme principales suggestions de dupliquer l'étude avec des échantillons plus grands, d'introduire une troisième langue, autre que la L1, et d'introduire le niveau de maîtrise de la L2 comme facteur.

Sur le plan pédagogique, cette étude débouche sur quelques recommandations. Contrairement à la tradition pédagogique d'inspiration béhavioriste qui préconise l'interdiction de l'utilisation de la L1, considérée comme une source d'interférence avec l'installation d'automatismes en L2, cette étude qui s'inscrit dans la didactique cognitive renforce l'idée de transfert positif entre les deux langues et, plus précisément, entre les stratégies rédactionnelles en L1 et en L2. Les résultats encouragent le recours explicite à une phase de planification en arabe lors de la production argumentative en FLE, mais seulement lorsque les connaissances sur le sujet du débat proviennent de sources d'information en arabe. Il convient ainsi de sensibiliser les enseignants et les apprentis-scripteurs aux avantages de l'utilisation explicite de la langue arabe lors des activités rédactionnelles. Toutefois, si l'enseignant tient toujours à ce que les apprenants réfléchissent dès le début de la tâche rédactionnelle exclusivement dans la

langue cible, il faudrait alors qu'il les encourage à se documenter sur le sujet de la rédaction dans cette même langue.

## Références

- Akyel, A. (1994). First language use in EFL writing: Planning in Turkish vs. planning in English. *International Journal of Applied Linguistics*, 4(2), pp. 169-184.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, A. D., & Brooks-Carson, A. (2001). Research on direct versus translated writing: Students' strategies and their results. *The Modern Language Journal*, 85(2), pp. 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.
- Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. Dans J. E. Alatis, *Current issues in bilingual education*. Washington: Georgetown University Press.
- 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.
- 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.
- 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.



- Kellogg, R. T. (1988). Attentional overload and writing performance: Effects of rough draft and outline strategies. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*, 14, pp. 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), pp. 183-215.
- Lifang, Z. (2008). Comparison of Two Writing Processes: Direct versus Translated Composition. *Cross-cultural communication*, 4(1), pp. 8-17.
- Nussbaum, E. M. (2008). Using Argumentation Vee Diagrams (AVDs) for promoting argument-counterargument integration in reflective writing. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), pp. 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), pp. 157-169.
- Nussbaum, E. M., & Schraw, G. (2007). Promoting argument-counterargument integration in students' writing. *The Journal of Experimental Education*, 76(1), pp. 59-92.
- Paivio, A. (1991). Mental representation in bilinguals. Dans A. G. Reynolds, *Bilingualism, multiculturalism, and second language learning* (pp. 113-126). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 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.

- 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), pp. 225-246.
- Zhu, W. (2001). Performing Argumentative Writing in English: Difficulties, Processes, and Strategies. *TESL Canada Journal, 19*(1), pp. 34-50.
- Zimmermann, R. (2000). L2 writing: Subprocesses, a model of formulating and empirical findings. *Learning and Instruction, 10*(1), pp. 73-99.