

L'effet de l'utilisation des cartes conceptuelles lors de la co-révision en présentiel sur la réécriture d'un texte explicatif en FLE

MEKKAOUI Mohamed
Doctorant, Université de Mostaganem

BRAIK Saâdane
Professeur, Centre Universitaire de Naâma

Abstract

This research work, carried out in cognitive didactics of the written production of explanatory texts in a plurilingual milieu, focuses mainly on the effect and possible contributions of the use of concept maps during the collaborative review in class in French foreign. Four groups of students enrolled in business law participated in this experimental research. The groups (G1) and (G2) who work individually rescheduled their first spin (R1) after reading a help text or a concept map respectively. While groups (G3) and (G4) who work collaboratively and face-to-face, have replanned their first roll (R1) after reading a help text or a concept map. While the G5 participants, they did not benefit from any help system. They performed their tasks individually. We then analyze the first jets of ideas produced individually by the participants according to their level of relevance and then the second jets of ideas produced according to the experimental modalities.

Keywords: Written production - collaborative revision in face-to-face - concept maps - didactics - French as a foreign language - aid systems.

Résumé

Ce travail de recherche mené en didactique cognitive de la production écrite des textes explicatifs en milieu plurilingue, s'intéresse principalement, à l'effet et aux éventuels apports du recours aux cartes conceptuelles lors de la révision collaborative en présentiel. Cinq groupes d'étudiants inscrits en Master droit des affaires ont participé à cette recherche expérimentale. Les groupes (G1) et (G2) qui travaillent individuellement ont replanifié leur premier jet (R1) après avoir lu respectivement un texte d'aide ou une carte conceptuelle. Tandis que les groupes (G3) et (G4) qui travaillent en collaboration et en présentiel, ont replanifié leur premier jet (R1) après avoir lu un texte d'aide ou une carte conceptuelle. Tandis que les participants du G5, ils n'ont bénéficié d'aucun système d'aide. Ils ont effectué leurs tâches individuellement. Nous analysons ensuite les premiers jets d'idées produits individuellement par les participants en fonction de leur niveau de pertinence puis les deuxièmes jets d'idées produites selon les modalités expérimentales.

Mots-clés : production écrite – révision collaborative en présentiel – cartes conceptuelles - didactique - texte explicatif – systèmes d'aide.

1. rique

En didactique cognitive de la production écrite, la révision des textes occupe une place de choix. C'est une activité qui nécessite de la part du scripteur un retour sur son premier jet. Ce retour doit intervenir dans toutes les tâches ainsi que dans toutes les étapes de la production écrite (Olive & Piolat, 2003). En psycholinguistique cognitive, 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 enfin la réécriture ou la révision.

Selon Heurley (2006) la *révision* des textes est devenue un domaine de recherche à part entière depuis la présentation du modèle de Hayes et Flower (1980). Ce modèle de Hayes et Flower (1980) a permis à un sous-modèle de la *révision* de voir le jour (Hayes et al., 1987). De plus, le modèle de Hayes (1996) a réservé tout un chapitre pour détailler un sous-modèle de la *révision* qu'il a substitué par *interprétation* de texte. C'est ce qui prouve l'importance de la tâche de *révision* dans le processus rédactionnel.

Dans les situations d'écriture dans lesquelles le processus révisioennel n'est pas encore maîtrisé par les scripteurs, la révision collaborative ou la co-révision : c'est-à-dire la révision à deux ou à plusieurs apprenants sur le même texte crée des demandes d'éclaircissement qui font appel à des traitements de surface et des traitements sémantiques. Ces traitements engendrent des coûts cognitifs variables selon le niveau de compétence des scripteurs. La co-révision des textes nécessite alors en plus des connaissances du scripteur sur le domaine que le texte évoque et les compétences linguistiques et textuelles, des compétences métalinguistiques (Marin et Legros, 2006). Zammuner (1995) avance l'idée selon laquelle l'écriture collaborative est de meilleure qualité que l'écriture individuelle. Elle remarque que la situation qui produit la meilleure aide est celle où les apprenants écrivent avec un binôme et que le travail de production avec un pair est meilleur.

Les systèmes d'aides à la révision collaborative des textes, en l'occurrence le recours aux cartes conceptuelles, conduisent à améliorer les performances des scripteurs. Ces systèmes d'aide créent et mettent en place de nouvelles situations qui génèrent de nouveaux comportements réflexifs (Crinon & Legros, 2002).

Cette recherche expérimentale va de paire avec les recherches menées sur le recours aux cartes conceptuelles, appelées aussi cartes

sémantiques, heuristiques ou mentales (Bruillard & Baron, 2000 ; Basque, Pudelko, & Legros, 2003 ; Marchand & Ivernois, 2004). L'introduction de cartes conceptuelles en enseignement/apprentissage du français langue étrangère s'appuie le plus souvent sur les fondements théoriques issus de la psychologie cognitive qui selon lesquels, la carte conceptuelle constitue l'un des moyens proposés pour représenter la structure cognitive, et donc l'organisation des connaissances d'un apprenant (Marchand & Ivernois, 2004).

La carte conceptuelle a été proposée pour la première fois par Novak dans les années quatre-vingt. Elle est définie comme un dispositif schématique favorisant une représentation visuelle signifiante d'un groupe de concepts, intégrée à des propositions structurées (Novak, 1984). Elle permet donc à l'étudiant, d'explicitier les liens entre les différents concepts dont la maîtrise est nécessaire dans le cadre de la construction d'une compétence. La carte conceptuelle est composée de plusieurs concepts reliés entre eux par des liens unidirectionnels qui sont nommés également *verbes*, formant ainsi des propositions. Les cartes conceptuelles consistent en un effort cognitif intentionnel de relier entre les concepts en les hiérarchisant, à les relier aux connaissances antérieures des apprenants stockées en mémoire à long terme.

Les cartes conceptuelles s'appuient sur la théorie de l'apprentissage signifiant Ausubel (1968). Elles permettent à ce type d'apprentissage de favoriser les liens entre les connaissances antérieures et les nouvelles connaissances que vient d'acquérir un apprenant en cours de formation.

Ces cartes contribuent au développement de la capacité métacognitive des apprenants, de donner du sens à leur apprentissage en favorisant chez eux l'apprentissage signifiant (*meaningful learning*) à l'opposé d'un apprentissage par cœur, routinier, (*rote learning*).

Cette recherche tente de mesurer principalement l'impact et l'effet du système d'aide conçu pour ces étudiants de droit des affaires afin de leur permettre de construire de nouvelles connaissances, d'activer leurs connaissances antérieures et de produire davantage d'idées pertinentes.

Nous nous basons essentiellement durant cette recherche sur des modélisations et des recherches qui s'inscrivent dans le champ de la didactique cognitive de la compréhension et de la production écrite. Nous nous sommes basés principalement sur les travaux de Van Dijk et Kintsch (1983) et de Kintsch (1998), sur la modélisation de l'activité rédactionnelle de Hayes (1996) et enfin sur la description de l'expertise rédactionnelle. Nous nous sommes alors posés la question suivante :

Quel est l'effet de la lecture d'une carte conceptuelle sur la replanification et la construction de nouvelles connaissances lors de la co-révision d'un texte explicatif en L2 ?

Nous avançons l'hypothèse selon laquelle, le recours à une carte conceptuelle lors de la révision collaborative d'un texte explicatif en L2 favoriserait la replanification des idées ainsi que la co-construction de nouvelles connaissances. C'est ce qui améliorerait la qualité du texte.

2. Méthode

2.1. Les participants

Dans le cadre de notre recherche expérimentale, cent vingt étudiants du parcours Master 1 droit des affaires ont participé à notre expérience. Les participants ont subi un test de positionnement afin d'évaluer leur niveau linguistique en langue française. Selon les résultats obtenus, notre population expérimentale aurait un niveau A2 selon les grilles d'évaluation du (CECRL). En outre, nous postulons que ces participants ont une assez bonne maîtrise dans leur domaine de référence.

Ces étudiants évoluent dans un contexte plurilingue L1 l'arabe dialectal et le tamazight, L2 le français et L3 l'anglais. Ils sont âgés entre 21 et 25 ans. Les participants sont issus du chef-lieu de la Wilaya ainsi que des villes voisines. Ils sont répartis en cinq groupes afin de tester l'effet de deux modalités expérimentales. Dans toutes les situations les participants révisent soit individuellement, soit en collaboration et en présentiel un texte (R1), écrit par eux mêmes. Ces étudiants réalisent différentes tâches de planification, de replanification après la lecture d'un texte d'aide en L2 ou d'une carte conceptuelles (hiérarchisation et sélection des idées pertinentes) et mise en mots des idées activées. Nous prenons en compte dans ces deux situations expérimentales, le niveau de connaissances en langue L2 des participants et leur niveau de connaissances sur le domaine (connaissances linguistiques *versus* thématiques).

2.2. La procédure

Nous avons précisé plus haut que nous avons évalué le niveau linguistique des participants de l'expérimentation à l'aide d'un test de positionnement proposé par le CECR. Ces étudiants ont un niveau A2 en langue française. Tandis que leur niveau de connaissance en domaine juridique est bon à très bon puisque ces participants sont des spécialistes en droit des affaires. Les tâches expérimentales proposées aux participants sont réparties sur les séances suivantes :

La première tâche de l'expérimentation consiste à proposer aux étudiants un questionnaire initial (Q1) pendant trente minutes. Un jour plus tard, une première activité de lecture/compréhension d'un texte explicatif extrait du code pénal algérien d'une longueur de quatre pages portant sur le thème de l'organisation judiciaire en Algérie a été proposée aux participants des cinq groupes (T1). Cette activité a duré quarante cinq minutes. Puis les participants ont produit un premier rappel (R1) en répondant à la consigne d'écriture.

Une semaine après, les participants ont été convoqués afin d'assister à une formation assurée par nous-mêmes. Le public expérimental a été divisé respectivement en cinq groupes : G1, G2, G3, G4, G5.

Les groupes G2 et G4 ont reçu un cours concernant les caractéristiques et la construction d'une carte conceptuelle. Les groupes G1 et G3, quant à eux, ont assisté à un cours magistral consacré au texte explicatif. Le groupe témoin G5 n'a pas assisté à cette formation.

Quelques jours plus tard, les participants des cinq groupes ont révisé leur premier rappel (R1) selon les modalités suivantes : les participants du groupe G1 ont révisé individuellement le rappel R1 à l'aide de la synthèse du texte explicatif ; Les participants du groupe G2 ont révisé le rappel R1 à l'aide de la carte conceptuelle construite ; Les participants du groupe G3 ont révisé en collaboration le rappel R1 à l'aide de la synthèse du texte explicatif T1 ; Les participants du groupe G4 ont co-révisé le rappel R1 à l'aide de la carte conceptuelle construite ; Les participants du groupe G5 ont révisé individuellement le rappel R1 sans aucune aide.

Une semaine plus tard, un questionnaire final identique au questionnaire initial a été proposé à tous les participants. 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 d'analyser les connaissances construites sur l'organisation judiciaire en Algérie.

2.3. Matériel expérimental :

a) Test de positionnement

¶ Pour notre recherche expérimentale qui porte essentiellement sur l'écrit, nous avons évalué les compétences écrites de notre public expérimental à savoir la compréhension et la production écrite ainsi que le fonctionnement de la langue. Nous avons alors utilisé un test de positionnement conçu localement en Algérie par un centre d'enseignement intensif des langues.

b) Questionnaire

Nous avons proposé aux participants de cette expérimentation un questionnaire au début et à la fin de l'expérimentation qui porte sur le domaine de connaissances juridiques : l'organisation judiciaire en Algérie. Ce questionnaire est composé de deux types de questions :

Des questions littérales, qui nécessitent des réponses citées littéralement dans le texte. Ce sont des questions qui renvoient à un sous-système du système complexe. Des questions inférentielles, dont la réponse exige une mise en relation entre deux ou plusieurs informations du texte.

c) Texte d'aide

Le texte proposé aux étudiants s'intitule « Organisation judiciaire en Algérie ». Ce dernier, extrait d'une ordonnance officielle du ministère de la justice Algérien, répond au domaine de connaissance du texte à réviser/réviser en collaboration. Il permet aux participants d'activer de nouvelles idées pertinentes essentielles à la (co)révision des textes explicatifs.

d) Carte conceptuelle

La carte conceptuelle proposée aux participants schématise le système judiciaire Algérien. Elle répond au domaine de connaissance du texte à (co)réviser et contribue à l'activation de nouvelles idées pertinentes essentielles à la (co)révision des textes explicatifs.

2.3 Méthode d'analyse

L'analyse de notre échantillon expérimental recueilli auprès de notre public expérimental s'est déroulée en quatre phases. La première phase correspond à l'analyse du questionnaire, proposé aux étudiants de Master 1. Ce questionnaire est établi dans le but d'évaluer leurs connaissances thématiques. Pour ce faire, nous avons étudié le nombre de réponses correctes produites. Ensuite, nous avons analysé le niveau de pertinence des informations produites lors de l'écriture du premier rappel (R1) chez tous les groupes. La troisième phase consiste à étudier le niveau de pertinence des propositions ajoutées lors de la réécriture du texte explicatif (R2). Enfin, la dernière phase avait pour but d'analyser le nombre de réponses correctes produites lors des réponses au questionnaire final (Q2) en fonction du niveau des connaissances linguistiques Vs référentielles des participants.

L'analyse des réponses aux questionnaires initial et final a porté sur le nombre de réponses pertinentes (P3), moyennement pertinente (P2), peu pertinente (P1).

Les réponses aux deux rappels (R1 et R2) ont été analysées en propositions sémantiques en procédant à une analyse prépositionnelle. Selon les spécialistes en psychologie cognitive (Denhière, 1984; Le Ny, 1979), l'analyse propositionnelle nous permet de décrire le contenu sémantique des productions écrites de nos participants. Lors de notre analyse des échantillons recueillis, nous considérons la proposition comme une unité cognitive de traitement des textes que le lecteur utilise afin de construire la signification du texte.

L'analyse propositionnelle nous permet alors d'analyser le contenu sémantique des productions écrites des participants. Elle consiste à découper le texte en prédicats (verbe, adjectif ou terme relationnel) et de nombre d'arguments (souvent des substantifs). Ces propositions constituent l'unité sémantique de base du texte. Une proposition peut devenir un argument d'une autre proposition. La cohérence inter propositionnelle c'est-à-dire la *microstructure* sémantique du texte est marquée par le chevauchement d'un argument commun à deux propositions. Autrement dit, une suite de propositions hiérarchisées forme un texte proprement dit.

Notre but est de vérifier que lors du premier rappel (R1), les participants de tous les groupes, traitent l'information de la même façon. Il est question dans cette phase de la recherche, d'analyser l'effet de deux types d'informations véhiculées par le texte (informations de type intrasystème Vs intersystème) sur le rappel R1 et par hypothèse sur la compréhension. Nous considérons que Les informations très pertinentes (P3) décrivent des informations insérées dans une chaîne causale explicative de l'état ou de l'événement appartenant à plusieurs systèmes appelé *intersystème* (T2), reliées entre eux dans un réseau de causalité, et renvoyant ainsi au système complexe.

Les informations moyennement pertinentes (P2), décrivent des informations insérées dans une chaîne causale explicative de l'état ou de l'événement appartenant au même système dit *intrasystème* (T1). Il s'agit dans ce cas là d'un système simple.

Nous souhaitons également étudier l'effet de deux systèmes d'aide (texte explicatif Vs carte conceptuelle) et de l'impact de la modalité de travail (individuelle Vs collaborative) lors du deuxième rappel (R2).

Dans cette analyse, la variable dépendante est constituée par le nombre de propositions produites lors de chaque rappel (R1 et R2) et sont catégorisées en fonction de leur niveau de pertinence : soit en informations **très pertinentes** (P3), en informations **moyennement pertinentes** (P2) ou en informations **peu pertinentes** (P1).

Les propositions moyennement ou peu pertinentes (P2, P1), apportent des informations sans une relation directe avec la consigne donnée et le but d'écriture. Par ailleurs, les propositions très pertinentes (P3) apportent des informations qui correspondent directement à la consigne donnée, et donc au but de l'écriture.

L'analyse des informations ajoutées au questionnaire final (Q2) et des informations ajoutées au second rappel (R2) nous permet de mesurer l'effet des tâches proposées au cours de la lecture d'un texte Vs d'une carte conceptuelle et des modalités de travail (individuellement Vs en collaboration) sur la révision du texte explicatif produit. Les analyses statistiques ont été réalisées à l'aide d'une méthode statistique inférentielle¹: l'analyse de la variance ou ANOVA (ANalysis Of VAriance).

3. Résultats et analyse des données

Nous présentons à présent les résultats de la révision du texte explicatif chez les participants qui travaillent individuellement (G1) et (G2) et chez ceux qui travaillent en collaboration (G3) et (G4) en plus du groupe témoin G5.

3.1 Comparaison des réponses aux questionnaires Initial (Q1) et final (Q2) pour tous les groupes (G1, G2, G3, G4, G5).

Les données ont été analysées selon le plan $S < G5 > * Q2$ dans lequel les lettres S, G, Q, renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1 = Groupe qui travaille individuellement en lisant un texte d'aide ; G2 = groupe qui travaille individuellement en utilisant une carte conceptuelle ; G3 : groupe qui travaille en collaboration en lisant un texte explicatif ; G4 : groupe qui travaille en collaboration en utilisant une carte conceptuelle ; G5= groupe témoin), 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= 8,125 vs moy G2= 8,7 vs moy G3= 9,35 vs moy G4=9,52 vs moy G5=7,7).

¹ Les différences observées sont considérées comme statistiquement significatives et donc généralisables à la population parente, lorsque la probabilité de faire une erreur en affirmant cette différence est inférieure à 5%. On admettra une tendance à la significativité des différences observées lorsque la probabilité est comprise entre 5% et 10%.

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= 6,56 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= 6,45 ; moy G2= 6,5 ; moy G3=6,6 ; moy G4=6,65 ; moy G5=6,6).

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 Figure 2).

	Q1		Q2	
	Moyennes	Ecart types	Moyennes	Ecart types
G1	6,450	0,245	9,700	0,80
G2	6,500	0,413	10,700	0,726
G3	6,600	0,262	12,100	0,330
G4	6,655	0,287	12,400	0,350
G5	6,590	0,345	8,800	0,249

Tableau 1. Moyennes et Écarts type des réponses aux deux questionnaires (Q1 vs Q2) en fonction des groupes (G1 vs G2 vs G3 vs G4 vs G5).

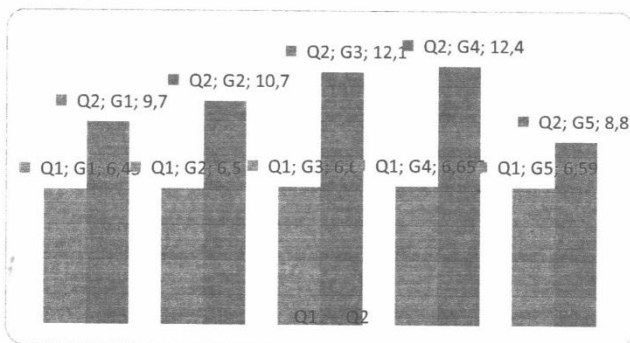


Figure 1. Moyenne de réponses aux deux questionnaires (Q1 vs Q2) en fonction des groupes (G1 vs G2 vs G3 vs G4 vs G5).

Nous avons remarqué que tous les groupes G1, G2, G3, G4, G5 améliorent leurs résultats au questionnaire final (Q2). L'hypothèse est alors validée.

Les réponses du groupe G4 au questionnaire final (Q2) sont plus importantes que celles du groupe G3 (9,52 vs 9,35), les réponses du groupe G3 au questionnaire final (Q2) sont plus importantes que celles du groupe G2 (9,35 vs 8,70), les réponses du groupe G2 au questionnaire final (Q2) sont plus importantes que celles du groupe G1 (8,70 vs 8,125) et les réponses du groupe G1 au questionnaire final (Q2) sont plus importantes que celles du groupe G5 (8,125 vs 7,7).

Cette analyse indique que la moyenne des réponses au questionnaire final des groupes G1G2G3G4 est supérieure à celle du groupe témoin G5 (moy G1G2G3G4 = 8,923 vs moy G5 = 7,70). (F (1.18)= 248,303, $p < 0.0001$) (Voir le tableau 2 Figure 2).

Nous avons alors eu des résultats selon lesquels les groupes qui ont bénéficié de systèmes d'aide à l'activation des connaissances et qui ont travaillé selon deux modalités différentes (individuellement ou en collaboration) (G1G2G3G4) ont donné plus de réponses au questionnaire final (Q2) que le groupe qui n'a bénéficié d'aucun système d'aide (G5).

	Q1		Q2	
	Moyennes	Ecart types	Moyennes	Ecart types
G1G2G3G4	6,559	0,345	8,800	0,249
G5	6,590	0,160	11,224	0,289

Tableau 2. Moyennes et Écart type des réponses aux questionnaires (Q1 vs Q2) en fonction des groupes (G1G2G3G4 vs G5).

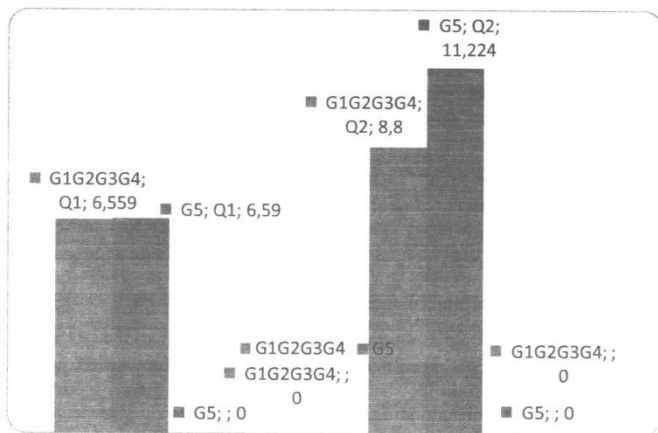


Figure 2. Moyenne des réponses aux questionnaires (Q1 vs Q2) en fonction des groupes (G1G2G3G4 vs G5).

3.2 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)

Nous analysons maintenant les résultats du premier rappel (R1) et ceux du second rappel (R2) suite à la lecture d'un texte d'aide Vs une carte conceptuelle en fonction des modalités de travail (G1, G2, en individuel vs G3, G4 en collaboration) et en fonction du niveau de pertinence des informations produites (P3, très pertinentes, P2, moyennement pertinentes, ou P1, peu pertinentes) par rapport au but d'écriture.

Les données ont été analysées selon le plan $S < G5 > * R2$ dans lequel les lettres S, G, R, renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1 = Groupe qui travaille individuellement en lisant un texte d'aide ; G2 = groupe qui travaille individuellement en utilisant une carte conceptuelle ; G3 : groupe qui travaille en collaboration en lisant un texte explicatif ; G4 : groupe qui travaille en collaboration en utilisant une carte conceptuelle ; G5 = groupe témoin), 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 = 18,45 ; moy G2 = 19,35 ; moy G3 = 20,8 ; moy G4 = 22,6 ; moy G5 = 17,3).

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= 12,48 vs moy R2= 26,86). Les participants des cinq groupes produisent plus d'informations lors du rappel R2 par rapport au rappel R1. L'hypothèse est alors validée.

Nous observons une différence significative dans le nombre d'informations rappelées dans le rappel R2 (moy $\underline{G1}$ = 24,5 ; moy $\underline{G2}$ = 26 ; moy $\underline{G3}$ = 29,5 ; moy $\underline{G4}$ = 32,5 ; moy $\underline{G5}$ = 22,4). Les participants des cinq groupes ont produits plus de propositions lors du second rappel par rapport au premier grâce aux connaissances du domaine, aux systèmes d'aide proposé et aux modalités de travail.

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. Nous constatons également que les sujets du groupe témoin G5 qui ont bénéficié d'une relecture du texte explicatif produisent lors du rappel R2 des propositions pertinentes par rapport à celles produites lors du premier rappel R1. L'hypothèse est encore confirmée (Voir le tableau 3 et Figure 3).

	R1		R2	
	Moyennes	Ecart types	Moyennes	Ecart types
G1	12,400	1,506	24,500	1,179
G2	12,700	1,947	26,000	2,000
G3	12,400	2,221	29,200	1,549
G4	12,700	1,829	32,500	1,509
G5	12,200	1,135	22,400	0,843

Tableau 3 Moyennes et Écarts type des propositions produites lors du premier rappel (R1) en fonction des groupes (G1 vs G2 vs G3 vs G4 vs G5).

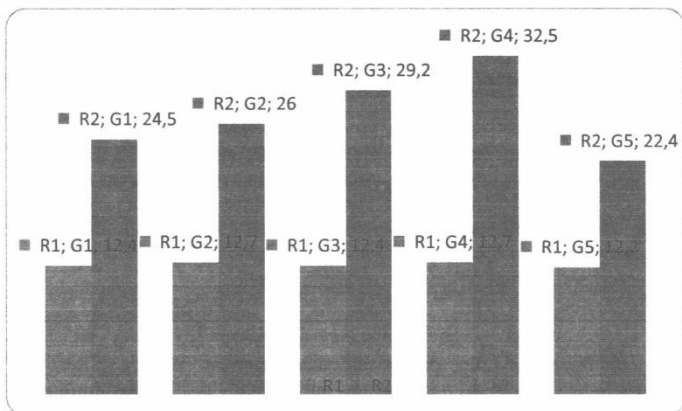


Figure 3 Moyennes et Écart type des propositions produites lors du premier rappel (R1) en fonction des groupes (G1 vs G2 vs G3 vs G4 vs G5).

4. Discussion et conclusion

Notre recherche expérimentale nous a permis d'étudier (i) l'effet de l'activation des connaissances à travers la lecture d'un texte d'aide Vs une carte conceptuelle, (ii) l'effet de la co-révision entre pairs Vs révision individuelle en présentiel sur l'activité de production du rappel du texte explicatif en français langue étrangère.

Nous avons formulé dans cette recherche une hypothèse selon laquelle la conception d'un système d'aide didactique à la production du texte explicatif (lecture d'un texte ou d'une carte conceptuelle) en milieu plurilingue ainsi que l'écriture collaborative pourront améliorer la qualité du texte explicatif produit. Les résultats sont compatibles avec l'hypothèse selon laquelle le travail collaboratif contribue à une meilleure planification du premier rappel (R1). Cette hypothèse générale est alors confirmée.

Nous remarquons que lors de la tâche de planification individuelle chez l'ensemble de nos participants, ces derniers produisent le même nombre d'informations, propositions très pertinentes (P3), propositions moyennement pertinentes (P2) et de propositions peu pertinentes (P1) et donc activent le même nombre d'idées et possèdent les mêmes informations juridiques.

En revanche lors de la tâche de révision en travail collaboratif, ils 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. Le travail collaboratif favorise donc l'activation et la production des idées pertinentes, et donc la qualité du texte du point de vue de son contenu sémantique.

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

Les résultats montrent également que chez nos sujets, la co-révision du texte explicatif en L2 entre pairs améliore la qualité du rappel. Ils produisent, en effet, des textes contenant plus de propositions très pertinentes que des sujets qui travaillent individuellement Zammuner (1995). Ainsi, le fait de participer aux activités de co-révision entre pairs, permet aux sujets en situation d'apprentissage du domaine juridique d'activer plus d'éléments et de produire des textes plus riches en propositions sémantiques pertinentes (Hänze, & Berger, 2007). Nos résultats rejoignent ceux de Fitzgerald et Markham (1987), Wallace et al. (1996) et Min (2006) qui ont également trouvé une amélioration de la cohérence textuelle chez leurs participants après l'expérimentation de la révision collaborative.

Les résultats de l'interaction des facteurs Groupe et Pertinence montrent que c'est surtout le groupe G4 ayant bénéficié de la lecture d'une carte conceptuelle et ayant travaillé dans une modalité de co-révision qui rappelle plus d'informations de type P3 renvoyant à une relation causale par rapport aux participants des groupes G3, G2, G1 et G5 (Fayol & Gaonac'h, 2003 ; Kintsch, 2004).

Pour conclure, les cartes conceptuelles sont des outils qui stimulent la perception visuelle en aidant les scripteurs à construire une représentation mentale appropriée rendant ainsi l'organisation des idées et les liens causaux plus évidents. Elles permettent d'améliorer leurs activités rédactionnelles et de produire des textes explicatifs de meilleure qualité du point de vue de la pertinence de leur contenu sémantique (Novak et Gowin, 1984).

Bibliographie

Ausubel DP. 1968. Educational Psychology: A Cognitive View. New York : Holt, Reinhart & Winston.

Basque, J., Pudelko, B., & Legros. D. 2003. Une expérience de construction de cartes conceptuelles dans un contexte de téléapprentissage universitaire. In C. Desmoulin, P. Marquet & D.

Bruillard, E., & Baron, G.-L. 2000. Computer-Based Concept Mapping: a Review of a Cognitive Tool for Students. In D. Benzie, & D. Passey (Eds.), *Proceedings of Conference on Educational Uses of Information and Communication Technologies* (ICEUT 2000) (pp. 331- 338). Beijing: Publishing House of Electronics Industry (PHEI).

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.)

Fitzgerald, J. & Markham, L. R. 1987. « Teaching children about revision in writing ». *Cognition and instruction*, vol. 4, n° 1. pp. 3-24.

Foulin, J. N. & Toczec, M. C. 2006. Psychologie de l'enseignement. Paris : Armand Colin.

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.

Hayes, J.R., Flower, L.S., Schriver, K.A., Stratman, J., Carey, L. 1987. « Cognitive processes in revision ». In : S. Rosenberg (Ed.), *Advances in Psycholinguistics*, vol. 2, Reading, Writing and Language Processing. Cambridge : Cambridge University Press. pp. 176-240.

Hayes, J.R. 1996. Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affecte. In Piolat, A., & Pélissier, A. (Eds.). *La rédaction de textes. Approche cognitive*. Lausanne : Delachaux & Niestlé. 303 p.

Heurley, L. 2006. "La révision de texte : l'approche de la psychologie cognitive". In S. Pétillon, F. Garnier (Eds.), *La révision de texte : méthodes, outils et processus*. Langages n° 164. Paris : Larousse/Armand Colin. pp. 11- 25.

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. Ruddell, N. Unrau (Eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading* (5ed.) (pp. 1270-1327). 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.

Marin Brigitte, Legros Denis. 2006. Révision et co-révision de texte à distance. Vers de nouvelles perspectives pour la recherche et la didactique de la production de texte en contexte. In: Langages, 40e année, n°164. La révision de texte. Méthodes, outils et processus. pp. 113-125;

Marchand, C., & d'Ivernois, J.-F. 2004. Les cartes conceptuelles dans les formations en santé. *Pédagogie médicale*, 5(4), 230-240.

Min, H. T. 2006. The effects of trained peer review on EFL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing* n°15. pp. 118– 141.

Novak JD, Gowin DB. 1984. *Learning How to Learn*. New York : 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.

Wallace, D. L., Hayes, J. R., Hatch, J. A., Miller, W., Moser, G. & Silk, C. M. (1996). Better revision in eight minutes ? Prompting first-year

college writers to revise globally. *Journal of Educational Psychology* vol. 88, n° 4. pp. 682- 688.

Zammuner, V. L. 1995. Individual and cooperative computer-writing and revising: who gets the best results? *Learning and Instruction*, 5, 101-124.

Auteur 1 :

MEKKAoui Mohamed

Maitre-assistant « a »

Doctorant, Université de Mostaganem

Domaine de recherche : didactique cognitive de l'écrit

Email : psycholinguiste@hotmail.com

Auteur 2 :

BRAIK Saâdane

Professeur, Centre Universitaire de Naâma

Domaine de recherche : didactique des langues

Email : saadane.braik@yahoo.fr