

Construction de connaissances linguistiques et encyclopédiques en langue étrangère à travers la production et la réécriture d'un texte descriptif

Dr. Nawal Boudechiche
Centre universitaire d'El Tarf



Synergies Algérie n°9 - 2010 pp. 95-107

Résumé : Notre contribution présente quelques arguments en faveur d'une démarche d'enseignement de la réécriture en français langue étrangère, fondée sur une approche combinant les aspects: sémantique et linguistique du type de texte descriptif. Les avancées de la recherche en linguistique cognitive (Fuchs, 2004; Delbecque, 2002) nous permettent de réfléchir à une articulation plus étroite entre le linguistique et le cognitif. Dans cette optique, il serait intéressant de proposer des démarches d'enseignement favorisant à la fois l'activation des connaissances du domaine en langue étrangère et le réemploi des connaissances de la langue. Ainsi, les résultats de notre expérimentation sur les effets de deux outils didactiques d'aide à la réécriture orientés vers (i) l'aspect linguistique du texte descriptif versus (ii) son aspect sémantique nous permettent de souligner le fait que l'apprenant construit ses compétences du français et en français à travers une combinaison des connaissances de la langue mais également de toute connaissance du domaine (informations historiques, géographiques, culturelles, naturelles, scientifiques) en langue étrangère.

Mots-clés: réécriture, linguistique textuelle, didactique cognitive, linguistique cognitive, démarche d'enseignement.

Abstract: Our contribution presents some arguments in favor of a teaching process of rewriting in French foreign language, based on an approach combining aspects: linguistic semantics and the type of descriptive text. Advances in research in cognitive linguistics (Fuchs, 2004) allow us to consider a closer linkage between the linguist and cognitive. In this context, it would be interesting to propose approaches to education promoting both activation domain knowledge in foreign languages and the reuse of knowledge of the language. Thus, the results of our experiments on the effects of two teaching tools aid oriented rewriting (i) the linguistic aspect of descriptive text versus (ii) the semantic aspect allows us to highlight the fact that the learner builds competence of French and French through a combination of language skills but also of any knowledge domain (historical, geographical, cultural, natural science) in a foreign language.

Keywords: rewriting, textual linguistics, cognitive learning, language learning, teaching process.

المخلص: تعرض مساهمتنا بعض الحجج لصالح عملية تدريس كتابة النص الوصفي باللغة الفرنسية، استنادا إلى نهج يجمع بين الجوانب : محتوى أفكار النص و الجانب الغوي. التطورات المعتمدة في مجالات البحوث في اللغويات المعرفية (فوكس، 2004) تسمح لنا للنظر في توثيق الصلات بين اللغوي والمعرفي. في هذا السياق، سيكون من المثير للاهتمام أن نقترح نهجا لتعزيز التعليم كلا من المعرفة في مجال تنشيط المعارف باللغات الأجنبية وإعادة استخدامها من معرفة اللغة. وبالتالي، فإن نتائج تجاربنا على آثار اثنين من أدوات التدريس الموجهة لتسهيل إعادة كتابة النص (1) من الجانب اللغوي للنص الوصفي مقابل (2) الجانب الدلالي و محتوى الافكار يسمح لنا لتسهيل الضوء على حقيقة أن المتعلم يبني مهاراته في الميدان اللغوي و المعرفي اختصاص الفرنسية من خلال مجموعة من المهارات تمزج بين معلوماته اللغوية، و معلوماته في مجال المعرفة (التاريخية والجغرافية والثقافية، و العلوم الطبيعية) باللغة الأجنبية.

الكلمات المفتاحية: التعبير الكتابي- اللسانيات النصية- التدريس المعرفي - اللغويات المعرفية- نهج التدريس.

Introduction

Les avancées des recherches actuelles (Acuna, 2000; Alamargot & Chanquoy, 2002) mettent en exergue la nécessité d'articuler les processus psycholinguistiques de bas et de haut niveau, respectivement désignés: traitement linguistique et traitement sémantique, lors des activités langagières de construction de connaissances. Lorsque les apprenants produisent un texte descriptif en langue étrangère, il est indispensable qu'ils prennent en considération les paramètres suivants:

- la quantité et la qualité (utilité) des informations écrites en fonction de la consigne de production et de l'intention de communication,
- les procédés linguistiques appropriés au type de texte.

Les travaux portant sur la production écrite et la réécriture en langue étrangère sont relativement nombreux, voire maintes fois présentés, mais n'en restent pas moins fondamentaux, d'autant plus que les didacticiens et les enseignants de langues doivent à présent les revoir à la lumière des développements récents de la linguistique cognitive (Defays, 2003; 2005). L'approche par compétences, la pédagogie du projet, la linguistique textuelle ont tenté de répondre aux difficultés des apprenants à produire différents types de textes en langue étrangère. Chacune de ces dernières a contribué à développer la recherche et la pédagogie de l'écrit.

Cependant, l'intérêt pour la qualité globale des écrits, la productivité et la capacité de gestion simultanée des exigences multiples sur le plan du traitement des informations et de la construction des connaissances nous permet de faire l'hypothèse que les écrits produits par les apprenants sont tributaires des démarches d'enseignement mises en place (Fidalgo, Torrance & Garcia, 2009; Torrance, 2007). Ces travaux mentionnent que les interventions qui enseignent telle ou telle stratégie de production écrite peuvent produire des effets considérables et durables sur les stratégies utilisées par les apprenants lors de l'écriture et sur la qualité de leurs textes. Ainsi, nous supposons qu'une démarche d'enseignement focalisant les ressources attentionnelles des apprenants sur l'aspect linguistique du texte à produire est insuffisante pour les amener à développer leurs connaissances de la langue et en langue lors de la production d'un texte descriptif en langue étrangère.

Les apprenants produiraient des textes de *meilleure* qualité s'ils bénéficiaient d'abord d'une démarche d'enseignement orientant leurs ressources attentionnelles sur le contenu sémantique et le domaine de connaissance auquel renvoie le sujet du texte, complétée par une orientation vers les caractéristiques linguistiques du type de texte à produire (Ransdell & Levy, 1996, 1999). Les travaux de ces auteurs ont mis en évidence une gamme de facteurs influant le développement des compétences rédactionnelles en langue étrangère : (a) la manière dont le texte est formé, c'est-à-dire les structures de la langue permettant de construire ce texte, (b) les stratégies métacognitives de gestion du processus de production écrite, permettant d'activer les informations les plus pertinentes et d'inhiber celles qui sont les moins appropriées et (c) les connaissances référentielles et ressources mémorielles de gestion de ces connaissances. Les productions écrites sont des lieux de la réflexion et d'observation réfléchie de la langue, mais il ne sert à rien d'écrire des procédés ou des structures linguistiques si l'on ne peut déterminer du même coup s'ils sont utilisés à bon escient, c'est-à-dire dans le cadre du type de texte descriptif, si les apprenants ont utilisé des anaphores pour éviter les répétitions, des adjectifs pour qualifier les divers aspects du lieu décrit, des indicateurs de temps et d'espace pour orienter les lecteurs, différents types de progressions thématiques afin d'enrichir le contenu sémantique de leurs écrits,...etc.

1. L'expérience

La production écrite en contexte universitaire est une activité courante qui accompagne les apprenants du début jusqu'à la fin de leur formation, voire dans le cadre de leur vie professionnelle. Cette situation de l'écrit nous permet de nous interroger sur les démarches d'enseignements les plus utiles aux apprenants afin qu'ils puissent développer une meilleure maîtrise de la langue écrite, à travers ses structures linguistiques et leurs connaissances du monde. Le texte descriptif est un type d'écrit «pourvoyeur» de mots, de structures linguistiques et d'informations diverses. Il représente donc une occasion de s'intéresser au fonctionnement de la langue et aux connaissances du monde des apprenants.

Objectifs de l'expérience

Face aux difficultés grandissantes des apprenants à écrire et réécrire en langue étrangère, difficultés d'ordres linguistique et sémantique, visibles à travers les nombreuses répétitions, l'absence de reprises anaphoriques, la pauvreté du lexique, des informations mentionnées, de même qu'une planification «pas à pas» du texte, et au regard des avancées de la linguistique cognitive, qui fonde son analyse des structures linguistiques sur le sens et les mécanismes cognitifs généraux et qui identifient le sens avec des représentations et opérations mentales, nous avons proposé à des étudiants de première année Licence de Français, deux démarches d'enseignement de la réécriture d'un texte descriptif en langue étrangère. Il s'agit pour le Groupe G1, d'orienter leurs ressources attentionnelles en premier lieu vers les spécificités linguistiques du texte descriptif, puis vers le contenu sémantique de ce texte. Alors que la démarche est inversée pour les participants du Groupe G2.

Nous faisons ainsi l'hypothèse que la démarche d'enseignement orientant en premier lieu les ressources attentionnelles des apprenants vers l'aspect sémantique du texte (les informations utiles) puis vers les structures linguistiques permettant une meilleure présentation de ces informations est plus efficace du fait qu'elle favoriserait non seulement un meilleur réemploi des connaissances de la langue, à travers un emploi plus actif et plus sensé des outils linguistiques, mais également une meilleure construction des connaissances en langue, à travers la production d'un nombre plus important d'informations pertinentes et variées. L'hypothèse formulée repose sur la conception de la linguistique cognitive abordant le langage non plus à partir de l'étude spécifique de la structure et du fonctionnement des langues, mais en tant que faculté supérieure de l'espèce humaine mise en œuvre par des sujets, donnant lieu à l'activation de certaines zones du cerveau, et susceptible d'être simulée, dans le cadre de notre expérimentation par deux outils didactiques différents¹. La linguistique cognitive met en relation le langage et le monde d'où l'importance de la représentation des apprenants et du contexte dans lequel ils évoluent et d'où ils énoncent. L'activation des connexions mentales est donc profondément attachée ou ancrée aux contextes, aux cadres de l'expérience, voire aux réalités sociales et culturelles des apprenants. C'est dans l'objectif d'analyser les effets de l'environnement d'apprentissage que se justifie la présente expérience.

Participants

Des étudiants de première année français inscrits au centre universitaire d'el tarf, système Licence- Master- Doctorat (N=28) ont participé à l'expérimentation. Il s'agit d'un groupe d'apprenants constitué de 21 filles et de 07 garçons. La tranche d'âge varie entre 17-18 ans pour les nouveaux bacheliers, et 34 à 36 ans pour ceux qui ont un précédent diplôme. Pour les besoins de l'expérimentation, ces apprenants ont été divisés en deux sous groupes, en fonction de l'outil didactique proposé lors de la réécriture.

Matériel expérimental

Nous avons commencé notre expérimentation par une première séance durant laquelle nous avons présenté un cours sur les objectifs du texte descriptif (informer, exprimer les impressions suscitées par les spécificités du lieu), ses caractéristiques linguistiques (temps verbaux, emploi d'adjectifs, d'adverbes, d'indicateurs spatiaux et temporels, de figures de style principalement la comparaison et la métaphore, de reprises anaphoriques, et des différents types de progressions thématiques) ainsi que les spécificités de son contenu sémantique (renseigner le lecteur en donnant le maximum d'informations précises sur divers plans et différents domaines liés au lieu à décrire: géographie, histoire, spécificités culturelles et naturelles de la région). Deux extraits descriptifs ont été ensuite analysés afin de consolider les connaissances des apprenants.

L'aspect complexe de l'écriture nécessite lors de sa réalisation des activités et des outils intermédiaires mettant en œuvre des fonctions heuristiques et réflexives pour produire un écrit élaboré et construire sa pensée (Olson, 1998). Les outils didactiques sont envisagés à la fois comme une ressource (une

mémoire externe à laquelle le rédacteur peut se reporter) et une contrainte (en fixant la pensée de l'apprenant dans une forme linguistique donnée, ces outils imposent en partie le contenu et la forme linguistique à venir). De ce fait, afin d'analyser ces différents effets, nous avons proposé à nos apprenants deux outils didactiques favorisant tour à tour l'enrichissement du contenu linguistique du texte et le développement de son contenu sémantique.

- L'outil didactique renvoyant aux spécificités linguistiques du texte descriptif présente les éléments linguistiques qui doivent figurer au niveau du texte à réécrire. Il explicite ces procédés linguistiques en proposant des exemples concrets et en précisant les habiletés évaluées: Voir annexe 1. Ce choix se justifie par le fait que nous tentons d'amener les apprenants à réinvestir leurs connaissances de la langue.

- L'outil didactique renvoyant au contenu sémantique du texte présente des informations géographiques, historiques, climatiques, environnementales (faune et flore) ainsi que les activités artisanales et culturelles liées à la région décrite par les apprenants. Il s'agit de trois documents proposés aux apprenants en fonction de la région qu'ils ont choisi de décrire: EL Kala, Annaba et Bejaia. Exemple du document informant sur la région d'EL Kala: Voir annexe 2. À travers cet outil didactique, nous tentons d'amener les apprenants à développer et réinvestir leurs connaissances en langue relatives à la région décrite.

Procédure

L'expérimentation nécessite trois séances de travail : production écrite 1, réécriture 1, réécriture 2.

Durant la première séance, il s'agit principalement de comprendre les objectifs et les spécificités du texte descriptif. Cette séance de travail s'achève par une première production écrite en fonction de la consigne de production suivante: *«Rédigez un texte descriptif sur une région ou une ville de votre choix. Vous écrivez à une personne qui ne connaît pas la région, donnez le maximum d'informations en respectant les caractéristiques du texte descriptif. Vous avez 45 minutes».*

Une semaine plus tard, pour la deuxième séance de travail, les étudiants sont divisés en deux groupes. Les apprenants du Groupe G1, bénéficient de la lecture de l'outil didactique renvoyant aux spécificités linguistiques du texte descriptif. Ceux du Groupe G2 lisent un document sur les diverses informations nécessaires à l'enrichissement sémantique de leur première production écrite: informations sur la région d'El Kala, d'Annaba ou de Bejaia. La consigne de travail est la suivante:

«Vous allez lire pendant quinze minutes les documents distribués. Ils ne sont pas identiques, certains portent sur l'aspect linguistique du texte descriptif et les autres sur son aspect sémantique. L'objectif de cette séance est de vous amener à réécrire votre production de la semaine précédente en l'enrichissant le plus possible. Réinvestissez vos connaissances personnelles, celles du cours ainsi que les informations qui figurent au niveau des documents distribués. Vous n'aurez pas ces derniers sous les yeux lors de la réécriture».

Les outils didactiques sont retirés et les apprenants commencent la réécriture 1 de leur production écrite, durant 45 minutes. Une semaine plus tard, la dernière séance de travail est programmée. Il s'agit de:

- proposer aux étudiants du Groupe G1, qui ont bénéficié la semaine précédente d'un outil didactique renvoyant aux spécificités linguistiques du texte descriptif, un document renvoyant au contenu sémantique du texte, c'est-à-dire aux diverses informations historiques, géographiques, culturelles et autres liées à la région décrite.
- présenter aux étudiants du Groupe G2, qui ont bénéficié durant la séance précédente d'un document renvoyant au contenu référentiel en relation avec la région décrite, un outil didactique sur les caractéristiques linguistiques du texte descriptif.

La consigne de réécriture 2 est la suivante:

«C'est la dernière séance de réécriture. En vous référant aux documents distribués et à toutes les informations que vous jugez pertinentes, réécrivez votre travail pour l'améliorer et l'enrichir. Vous avez 45 minutes».

2. Principaux résultats et interprétations

Nous comparons les trois productions écrites de chaque apprenant: production écrite 1, réécriture 1 et réécriture 2. Il s'agit principalement de comparer les éléments suivants:

- Nombre d'informations (unité de sens) disponibles au niveau de chaque production écrite,
- Types d'informations: historiques, géographiques, culturelles (artisanat, traditions culinaires, vestimentaires, structures culturelles, hôtelières, architecture), naturelles (faune et flore) et informations subjectives (impressions personnelles sur la région)
- Les outils linguistiques du texte: les reprises anaphoriques, les adjectifs qualificatifs (sur les formes, les couleurs, les matières), les indicateurs spatiaux temporels, les figures de style (la comparaison et la métaphore).

Production écrite 1: un point de départ égalitaire

La première production écrite (Jet 1) fait suite à un cours sur les objectifs et les caractéristiques du texte descriptif. Tous les apprenants ont écrit un texte descriptif sur une région de leur choix. Nous rappelons qu'à ce premier stade de l'expérience, les apprenants ne bénéficient d'aucun outil didactique d'aide à un meilleur réinvestissement des connaissances de la langue et des connaissances du domaine en langue étrangère. Les moyennes des informations produites par les deux groupes d'apprenants constituant la classe sont similaires (22/22,41).

La réécriture: un travail évolutif en fonction de l'intervention enseignante
L'analyse des copies des apprenants lors des deux activités de réécritures nous permet de noter le rôle que peut avoir la stratégie d'enseignement proposée sur les démarches de réécritures adoptées par les apprenants. La moyenne des informations des écrits des apprenants varie sensiblement en fonction de l'outil didactique proposé et donc de la stratégie d'enseignement mise en place.

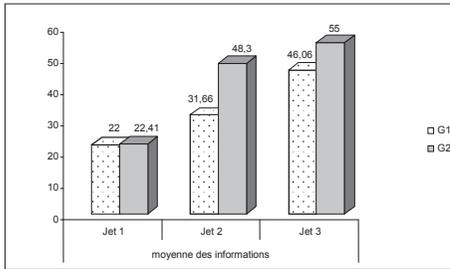


Figure 1: Moyenne des informations produites par les apprenants lors des trois séances de production écrite.

Ainsi, lors de la réécriture 1 (Jet 2), les apprenants du Groupe G1, bénéficiant d'un outil didactique renvoyant aux structures linguistiques du texte produisent une moyenne d'informations inférieure à celle des apprenants du Groupe G2, qui bénéficient d'un outil didactique orientant leurs ressources attentionnelles vers l'aspect sémantique du texte (31,66 vs 48,3).

Lors de la réécriture 2 (Jet 3), la tendance n'est pas renversée lorsque nous proposons aux apprenants du Groupe G1 l'outil didactique relatif au contenu sémantique du texte et à ceux du Groupe G2 l'outil didactique renvoyant à l'aspect linguistique du texte descriptif (46,06 vs 55). Il en ressort de ce premier résultat l'effet déterminant que semble avoir l'aspect sémantique sur l'activation et la construction des connaissances en langue étrangère.

Dans cette optique, afin de vérifier l'effet de l'outil didactique sur la construction des connaissances en langue étrangère, nous avons analysé les types d'informations mentionnées au niveau des productions écrites des apprenants. Notre démarche d'enseignement de même que les outils didactiques proposés visent à orienter les ressources attentionnelles des apprenants vers la production d'informations objectives, pertinentes et utiles aux lecteurs par rapport aux impressions personnelles considérées comme des informations subjectives. Les résultats obtenus nous permettent de noter qu'il y a une différence d'informations produites lors des deux activités de réécritures au niveau de trois types d'informations : culturelles, naturelles et subjectives. En revanche, nous ne notons aucune différence significative concernant les autres types d'informations (historiques et géographiques).

Lors de la réécriture 1 (Jet 2), les apprenants du Groupe G1, bénéficiant d'outil didactique renvoyant au contenu linguistique du texte, produisent moins d'informations relatives à l'aspect culturel (traditions culinaires, vestimentaires, structures culturelles, hôtelières, architecture) et naturel (faune et flore) de la région décrite que les rédacteurs du Groupe G2, à qui nous avons proposé l'outil didactique renvoyant au contenu sémantique du texte. Et les mêmes apprenants du Groupe G1 produisent davantage d'informations subjectives que ceux du Groupe G2.

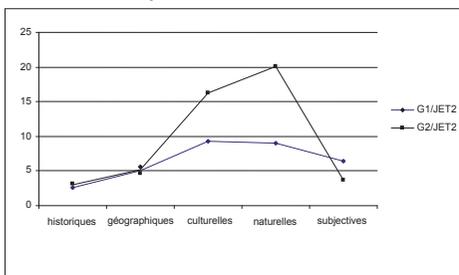


Figure 2: Types d'informations produites en fonction de l'outil didactique proposé lors de la réécriture 1.

Le résultat obtenu est en parfaite corrélation avec ce qui précède, et nous permet de noter que les outils didactiques orientant les ressources attentionnelles des apprenants vers le traitement sémantique du texte seraient plus utiles aux apprenants que ceux qui ne renvoient qu'à son aspect linguistique. Ce résultat devrait être pris en considération lors de l'évaluation des copies des apprenants, voire dans le cadre de la recherche en didactique afin de réfléchir à des démarches d'enseignement/apprentissage de la langue et en langue étrangère en fonction des liens entre le linguistique et le cognitif (Brassart, 1989; 1993).

Lors de la réécriture 2 (Jet 3), la tendance ne se renverse pas. Les apprenants du Groupe G1, qui bénéficient à présent d'outil didactique renvoyant au contenu sémantique du texte, produisent toujours un nombre d'informations culturelles et naturelles inférieur à celui des apprenants du Groupe G2, et un nombre d'informations subjectives supérieur à celui des apprenants du Groupe G2.

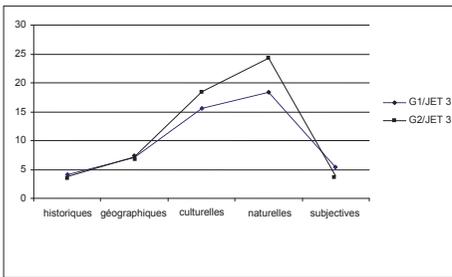


Figure 3: Types d'informations produites en fonction de l'outil didactique proposé lors de la réécriture 2.

Une hypothèse interprétative consiste à supposer qu'un meilleur traitement des informations est davantage lié au contexte référentiel voire culturel (au sens de connaissances du monde) de la situation d'apprentissage, qui à son tour favorise une meilleure mise en place d'une grammaire du sens ou une linguistique d'usage.

Le troisième et dernier paramètre de comparaison des effets de la stratégie d'enseignement adoptée sur l'emploi des structures linguistiques de la langue et la production écrite d'informations en langue étrangère consiste à comparer les écrits produits d'un point de vue linguistique. Il s'agit principalement de comparer le nombre de reprises anaphoriques, d'adjectifs qualificatifs, d'indicateurs spatiaux temporels et de figures de style produits par les apprenants en fonction des outils didactiques proposés.

Lors de la réécriture 1 (Jet 2), le résultat obtenu renvoie à une moyenne de production des reprises anaphoriques supérieure lorsque les apprenants bénéficient d'un outil didactique renvoyant au contenu sémantique du texte (11,23 vs 9,33).

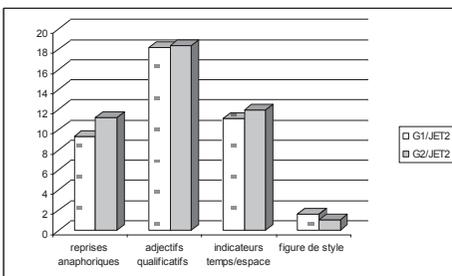


Figure 4: Types d'outils linguistiques activés lors de la réécriture 1, en fonction de l'outil didactique proposé.

En revanche, il ne semble pas y avoir une différence significative relative à la production des autres éléments linguistiques du texte descriptif: les adjectifs, les indicateurs spatiaux temporels et les figures de style (comparaison et anaphore).

La tendance reste la même lors de la seconde réécriture, Jet 3, (14,46 vs 12,92).

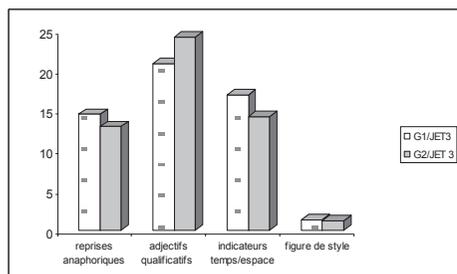


Figure 5: Types d'outils linguistiques activés lors de la réécriture 2, en fonction de l'outil didactique proposé.

Ainsi, lors de la seconde réécriture du texte descriptif, ce sont toujours les apprenants qui bénéficient de l'outil didactique renvoyant au contenu sémantique du texte qui produisent davantage de reprises anaphoriques, de même que davantage d'indicateurs spatiaux temporels leur permettant de mieux situer les informations mentionnées. En revanche, l'effet de l'outil didactique orientant les ressources attentionnelles des scripteurs vers l'aspect linguistique du texte est plus visible à travers une production plus importante d'adjectifs qualificatifs. Les résultats obtenus nous permettent de noter l'importance d'une démarche d'enseignement de la réécriture en langue étrangère combinant les deux aspects de l'écrit : sémantique et linguistique, selon l'ordre proposé.

En psycholinguistique, les recherches sur la production des textes considèrent les productions linguistiques comme des indices d'opérations du scripteur (Delcambre, 2004). De ce fait, les résultats obtenus pourraient s'expliquer par le fait que l'outil didactique d'ordre sémantique conduit les apprenants à activer davantage d'informations en langue étrangère et par conséquent davantage de structures linguistiques permettant de rappeler et de développer les informations mentionnées. Ainsi, l'outil didactique renvoyant à l'aspect sémantique du texte permettrait non seulement une production plus importante d'informations en langue étrangère (voir figure 1), mais également un meilleur emploi de manière globale, des structures linguistiques de la langue étrangère (Voir figures 4 et 5).

Conclusion

L'objectif de ce présent travail est d'analyser les effets que peuvent avoir deux stratégies d'enseignement de la réécriture sur l'activation des connaissances de la langue et la construction des connaissances en langue, à travers l'analyse du contenu linguistique et sémantique des textes descriptifs produits. Dans cette optique, nous avons proposé aux apprenants deux outils didactiques d'aide à l'activation des connaissances de la langue et des connaissances du monde en langue étrangère. Le premier outil renvoie aux spécificités linguistiques du texte descriptif et au cadre théorique de la linguistique textuelle, qui tente de

décrire les marques linguistiques de la cohérence textuelle et de dégager les principes de la structuration textuelle. Le second outil propose aux apprenants un ensemble d'informations lui permettant d'enrichir le contenu sémantique de l'écrit à produire. Les travaux des cognitivistes ont grandement contribué à montrer l'importance des connaissances dans le domaine de la production écrite (Marin & Legros, 2008; Denhière & Piolat, 1988). De plus, les travaux de Bartlett (1932) considérant la mémoire comme une fonction constructive et dynamique, nous permettent d'avancer l'idée qu'une stratégie d'enseignement orientant l'attention des apprenants vers l'aspect sémantique du texte, puis vers son aspect linguistique est plus dynamique et donc plus favorable à la construction de connaissances en langue étrangère et à l'activation des connaissances de la langue. Il ne s'agit nullement d'amener l'apprenant à activer des compartiments séparés (*connaissances linguistiques versus connaissances sémantiques*) pour construire des connaissances sur la langue et en langue étrangère. Bien au contraire, les recherches en didactique incitent les enseignants/chercheurs à construire des liens plus concrets entre pratiques d'enseignement en langue et performances des apprenants lors des activités langagières de construction de connaissances. C'est ce qui correspond à l'objectif de la linguistique cognitive "proposer des théories de la langue qui soient non seulement opératoires et générales, mais également susceptibles de s'articuler de façon explicite avec des modèles généraux de l'architecture fonctionnelle de l'esprit et/ou de l'architecture neuronale du cerveau". (Fuchs, 2004 : 3). Il semble donc qu'une stratégie d'enseignement dynamique contribuerait davantage à aiguïser l'attention des apprenants vers la réalisation d'une «bonne» production écrite, aussi bien sur le plan du contenu que sur celui des moyens linguistiques exprimant ce dernier.

Notes

¹ Expérimentation conduite dans le cadre du projet N° 90/P.E/CRASC/09, intitulé : « TICE, Contextes et Construction de connaissances scientifiques en situation plurilingue ».

Bibliographie

Acuna, T. 2000. «Le passage des processus de bas niveau aux processus de haut niveau dans l'élaboration d'une représentation du texte». *Aile n° 13*.

Alamargot, D., Chanquoy, L. 2002. «Les modèles de rédaction de textes». In *Production du langage : traité des sciences cognitives*. Paris. Hermes.

Bartlett, F.C. 1932. *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge University Press.

Brassart, D.G. 1989. "Les processus de révision dans les modèles psycholinguistiques de la composition écrite". *Recherches n° 11*, 79-114.

Brassart, D.G. 1993. *Éléments de psycholinguistique pour une didactique des textes écrits*. Synthèse des travaux pour l'habilitation à diriger des recherches. Université Lille 3.

- Defays, J.M. 2003. *Le français langue étrangère et seconde, Enseignement et apprentissage*. Mardaga.
- Defays, J. M. 2005. «Définir, normaliser, enseigner les discours universitaires». In Actes du colloque *Perspectives inter-culturelles et inter-linguistiques sur le discours académique*. Université de Türku, 20-22 mai 2005.
- Delbecque, N. 2002. *Linguistique cognitive: comprendre comment fonctionne le langage*. De Boeck.
- Delcambre, I. 2004. «De quoi les traces linguistiques sont-elles l'indice?» *Recherches n° 41*, 67-72.
- Denhière, G., Piolat, A. 1988. «Aspects cognitifs de la production de textes». *Actes Sémiotiques*, numéro spécial, P. Stockinger (Ed.), Intelligence Artificielle, II : Approches cognitives du texte, IX, 40, 24-46.
- Fidalgo, R., Torrance, M., Garcia, J. N. 2009. «The long-term effects of strategy-focussed writing instruction for grade six students». *Contemporary Educational Psychology*, 33, 672-693.
- Fuchs, C. 2004. *La linguistique cognitive*. Paris, co-édition Maison des Sciences de l'Homme/Ophrys.
- Marin, B. & Legros, D. 2008. *Introduction à la psycholinguistique cognitive du traitement du texte*. Bruxelles : DeBoeck.
- Olson, D. R. 1998. *L'univers de l'écrit; comment la culture donne forme à la pensée*. Paris. Retz.
- Ransdell, S., Levy, C. 1996. «Working memory constraints on writing quality and fluency». In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications* (pp. 93-107). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Ransdell, S., Levy, C. 1999. «Writing reading and speaking memory spans and the importance of resource flexibility». In M. Torrance & G. Jeffery (Eds.), *The cognitive demands of writing: processing capacity and working memory effects in text production*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Torrance, M. 2007. «Les processus cognitifs dans le développement des compétences en écriture». *Encyclopédie du développement du langage et de l'alphabétisation* (p. 1-8). London, On: Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. sur <http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topId=254>

Annexes

Annexe 1: Outil didactique d'aide à la réécriture orientant les ressources attentionnelles des apprenants vers l'aspect linguistique du texte descriptif

But : Ton texte descriptif doit être une invitation au voyage. Tu dois inciter ton lecteur à venir visiter la ville de ton choix à travers une présentation précise des divers aspects de ce lieu qui t'impressionnent. Tu dois peindre avec des mots un lieu qui t'a marqué. Tu dois imaginer que tu écris à un aveugle; pour qu'il puisse se présenter ce que tu décris, tu devras employer un vocabulaire précis et abondant.

Structure: habituellement, le texte est composé de trois parties:

- l'introduction (dans laquelle tu nommes et présentes le sujet);
- le développement (dans lequel tu décris les aspects du sujet); et
- la conclusion (dans laquelle tu résumes le texte et tu donnes ton point de vue [favorable, non favorable ou neutre] face au lieu).

Éléments linguistiques:

- 1- temps des verbes: présent et imparfait de l'indicatif
- 2- emploi des verbes d'état: (être, paraître, sembler, devenir, rester, demeurer, avoir l'air), des verbes de perception (voir, distinguer, apercevoir)
- 3- présence d'adjectifs qualificatifs (sur les formes, les couleurs, les matières), d'adverbes (merveilleusement, abondamment...) d'indicateurs de temps et de lieu (ici, au loin, ..) pour donner des précisions et des détails significatifs sur l'architecture par exemple
- 4- emploi des marqueurs de relations pour unir les différents aspects du texte: relations chronologiques (avant, après...), relations logiques (parce que, pour que...)
- 5- combiner les trois types de progression thématique (progression à thème constant, linéaire et à thème dérivé)
- 6- Utiliser un vocabulaire exprimant les cinq sens (l'ouïe, l'odorat, la vue, le toucher, le goût)
- 7- utiliser quelques figures de style: la comparaison (les flocons de neige tourbillonnent comme le duvet des cygnes): comme, tel semblable à, pareil à. La métaphore (sans mot-outil) (ex: la mer démontée secouait furieusement ses noires collines (ses vagues aux couleurs sombres). La périphrase (un mot remplacé par une expression: le roi des animaux (lion), le billet vert (dollar). La personnification
- 8- organiser le vocabulaire en Champs lexicaux: enrichir le texte par des mots qui font directement référence aux idées évoquées. Exemples: champ lexical de guerre: bombarder, ennemi, soldat, invasion. Champ lexical de nuit: lune, étoiles, sombre, peur, noir, cauchemar, rêve, dormir...
- 9- principes de cohérence: continuité (répétition de quelques éléments), progression (apport d'information nouvelle), non contradiction interne (avec ce qui précède ou ce qui suit), usage des informations du monde réel (non contradiction avec les connaissances du monde du destinataire)
- 10- principes de cohésion: -les reprises nominales et pronominales choix des substituts

Exemples

- *les substituts pronominaux sujets: il (s), elle (s), -les compléments. Ex: Martin rencontre Hélène. Il lui offre un cadeau, -les pronoms relatifs: qui, que, dont (Ex: le chien que j'ai adopté), -les pronoms démonstratifs (ce, cette), possessifs (le mien, la sienne), - les substituts lexicaux Exemple: le renard, le rusé animal.
- 11- choisis une description fixe ou itinérante (verbes de mouvement)

Habiletés évaluées : La réécriture te permettra de:

- produire un écrit de meilleure qualité linguistiquement et sémantiquement
- vérifier la quantité des informations de ton texte
- vérifier la pertinence (l'utilité) des informations de ton texte par rapport à l'intention de communication et au sujet à traiter
- éliminer toute information jugée non pertinente par rapport à l'intention de communication et au sujet à traiter
- renforcer, préciser les informations
- mieux présenter le contenu de ton texte en utilisant les outils linguistiques présentés durant le cours.

Annexe 2

Outil didactique d'aide à la réécriture orientant les ressources attentionnelles des apprenants vers l'aspect sémantique du texte descriptif (exemple de la ville d'El Kala)
Informations sur la ville d'El Kala :

- Ville littorale
- Riche en montagnes, forêts, lacs et zones humides
- Immense gisement de vestiges préhistoriques: grottes, peintures rupestres, la Vieille Calle, le palais de Lalla Fatma, l'ancienne église, le Bastion de France,

*Medjaz Nechaa (ou Habdett el Beldi): Bastion du 16^{ème} siècle, destiné à la pêche et à la commercialisation du corail

*Bastion de France datant du 17^{ème} siècle destiné à la pêche et à la commercialisation du corail. Il se situe à la Vieille Calle.

*Fort Moulin, destiné à l'exploitation et à l'exportation du corail et de certains produits alimentaires. Il se situe au cœur de la ville d'El Kala.

*Palais Lalla Fatma datant de l'époque romaine et situé en plein massif montagneux. Il était utilisé comme bain maure ainsi que pour les rencontres culturelles et politiques.

*Palis Bir el Karma datant de la période romaine et se trouve près de la frontière algéro-tunisienne, même utilisation que le pâmais de Lalla Fatma

*Pressoirs à olives

*Ruines de Cap Segleb et de Mesida

*Ville de La Marsa: ancien chantier naval destiné à la fabrication de navires

*Port d'El Kala

- climat frais à doux humide.

La pluviométrie varie entre 900 et 1200 mm/an

- Zones des plaines et zones des montagnes

- Plages: La Messida (superficie e 565 ha), La Vielle Calle, La Grande Plage, Cap Rosa, La Montagné, plade de l'Usine dont la capacité d'accueil journalière est estimé à 58435 baigneurs. EL Hannaya (superficie de 870 ha, composé de 3 sites: Hennaya, Belhadj et Takouka)

- Lacs: Oubeira et Tonga (sites protégés), Mellah,

- artisanat local: transformation du corail, fabrication de pipes, d'objets décoratifs à l'aide de coquillages

- El Kala abrite des espèces animales et végétales rares:

* Le phoque moine (mammifère en voie de disparition), milliers d'oiseaux migrateurs, le cerf de barbarie, l'hyène rayée, le porc-épic, le renard doux, la loutre, le chacal doré, la cigogne blanche, l'oie cendrée...

* La Bruyère (utilisée dans la fabrication des pipes), le Doum (palmier nain), l'osier, le frêne, le cyprès, le pin maritime, le chêne liège, le pin d'Alep, le Chêne zen, les oliviers sauvages, les orchidées de province, les châtaignes d'eau, l'eucalyptus

Offres hôtelières:

5 hôtels urbains de 268 lits- 1 relais routier de 16 lits- 3 pensions familiales de 77 lits- 2 structures de la Direction de la Jeunesse et des Sports : auberge de jeunes et camp de jeunes de 847 passagers

Stations thermales: Hammam Sidi Trad et Hammam Zatout

1 Parc animalier crée le 33/07/1983 d'une superficie de 76438 ha

1 Club de tennis

Fête du corail durant la saison estivale