Apprendre ensemble à écrire tout seul

Nawal Boudechiche, Centre universitaire d'EL TARF- CRASC, _Oran (Algérie)

Introduction

Dans une dynamique de travail de production écrite, il est indispensable que les scripteurs mobilisent intentionnellement de nombreuses et diverses croyances (opinions vraies pour un individu) et connaissances (croyances partagées à valeur de vérité 1/0) en fonction de la consigne de production, de leurs représentations initiales, des lecteurs potentiels (Denhiere et Baudet ; Hayes) et de leurs compétences scripturales *in statu nascendi*. L'environnement de la tâche tout comme le scripteur représentent donc des paramètres incontournables dans toute activité langagière de construction de connaissances. L'éclairage des sciences cognitives sert de cadre de référence à l'interprétation des modifications mises en œuvre par les apprenants lors de la réécriture d'un texte descriptif en langue étrangère (Baudrit 1997, 2007 ; Barnier et Roux). En effet, la littérature scientifique de ce cadre théorique note qu'en plus du partage d'idées, le travail collaboratif favorise les conflits cognitifs et contribue à une meilleure exploitation des différents modes de pensées présents au niveau de la situation d'apprentissage (Sauvé). La pertinence d'une réflexion sur une démarche d'enseignement/apprentissage de la réécriture et de la construction de connaissances et de compétences scripturales ne peut se vérifier que dans la réalité quotidienne de la classe. Le défi se situe à ce niveau : sensibiliser, motiver, orienter pour construire un changement bénéfique pour tous, mais également et particulièrement pour soi lors d'un réemploi potentiel. C'est dans cette optique que nous considérons le travail collaboratif en tant que moteur d'apprentissage collectif pour un développement optimal des apprentissages de chacun.

Cadre de référence

Au regard de la moisson théorique constructiviste, l'apprenant construit ses connaissances par l'expérience. L'apprentissage est de ce fait une activité mentale d'organisation et de réorganisation du système de pensée et des connaissances existantes de chacun. En l'absence de cette intense et complexe activité, nos démarches d'enseignement seraient peu opérationnelles et les démarches d'apprentissage se transformeraient en une mécanique

éphémère du « par cœur ». Pour le socioconstructivisme, il convient d'intégrer cet aspect personnel de la construction d'un savoir, dans un cadre social, dans le but principal de favoriser des confrontations constructives. L'activité mentale des apprenants serait donc optimisée lors d'interactions sociales synchrones ou asynchrones, du fait que ces dernières seraient propices à l'installation de négociations de significations entre les concernés (Désautels et Larochelle). C'est à cette conception que nous nous sommes référée pour concevoir la pratique de classe *infra* et analyser les développements sémantiques des textes écrits par nos apprenants, suite à des annotations mentionnées par les pairs. Ainsi, le constructivisme considère les activités langagières de construction de connaissances, telles que la compréhension et la production écrite, en tant qu'activités en perpétuel renouvellement, s'élaborant à partir de représentations plus anciennes, que le sujet a « *emmagasinées* » de son vécu familial, scolaire et culturel et des informations construites à travers ses expériences. Ce premier référent théorique nous a permis de penser à l'élaboration d'un questionnaire sur les connaissances préalables des apprenants afin de mieux analyser leur réorganisation. D'un point de vue cognitif, ces connaissances *premières* sont déterminantes, du fait que c'est par rapport à ce premier état que le conflit cognitif émerge. Elles sont, par conséquent, « le principal déterminant de ce que cet individu peut apprendre » (Gaonac'h 107). Le socioconstructivisme développe cette conception cyclique de l'organisation/réorganisation constante des connaissances lors de l'apprentissage, en mettant en évidence le rôle joué par les variables sociales sur ces opérations. Cependant, l'apport du cognitivisme, qui s'intéresse à l'activité intellectuelle de l'apprenant en situation de traitement des informations, nous permet de nous interroger sur l'effet du travail collaboratif sur le développement des connaissances et compétences individuelles de chaque apprenant impliqué dans ce processus de construction de connaissances. Une mise en situation collective n'est pas systématiquement synonyme de réorganisation/reconstruction des connaissances. Mais si l'on s'accorde sur les effets notables de la collaboration (Vygotsky 1985) et d'un contexte interactif de lecture/écriture (Fayol, Gombert, Lecocq, Sprenger-Charolles et Zagar ; Ecaille et Magnan) la didactique de l'écriture/réécriture en FLE gagnerait à analyser les effets de cette situation sur la capacité de l'apprenant à retraiter les informations, à réaliser le travail attendu, en adoptant une conduite d'apprentissage plus élaborée, dans le sens où il déploie une activité cognitive ciblée sur l'analyse de son résultat par rapport aux spécificités de la situation de travail.

Cadre expérimental

Nous référant d'une part, au cadre constructiviste selon lequel, c'est « l'être humain, et l'être humain seulement, [qui] est responsable de sa pensée, de sa connaissance, et donc de ce qu'il fait » (Glaserfeld 13), d'autre part, aux apports du socioconstructivisme postulant l'idée que l'interaction avec d'autres personnes est une composante essentielle de l'expérience du monde de l'apprenant (Lorsbach et Tobin), et enfin au cadre cognitif, qui tient compte des ressources mémorielles des apprenants, de la charge cognitive engendrée par toute situation d'apprentissage et des stratégies activées pour résoudre le problème et favoriser un réemploi optimal (Piolat, Olive et Kellogg ; Baddeley), nous avons analysé toutes les modifications mentionnées au niveau des réécritures individuelles de 24 étudiants suite à une séance de travail collaboratif mise en œuvre entre le premier jet et la réécriture d'un texte descriptif en FLE. Le choix de ce type de texte n'est pas fortuit. Assurément, dès le collège, nos participants sont confrontés à la lecture/écriture de portraits et de descriptions de lieux. Ce qui nous permet de supposer qu'ils ont déjà construit des démarches voire des stratégies (plus cohérentes et plus réfléchies) de production écrite dans ce domaine. Ils ont, de ce fait, des foyers d'informations qu'ils pourraient réemployer. Cette supposition se vérifie au niveau des réponses apportées au questionnaire. À ce premier état de fait, nous associons l'échange de copies et les annotations des pairs pour instaurer un contexte d'enseignement/apprentissage constructif. Il se vérifie explicitement par :

- la nécessité de réorganiser ses croyances et connaissances. En effet, un apprenant maintient ses structures cognitives ou ses représentations mentales sur un sujet donné tant et aussi longtemps qu'il n'est pas confronté à un problème par rapport à cette conception. Notre intérêt est donc d'amener nos apprenants à mesurer cela, en se rendant compte qu'en dépit de la connaissance des caractéristiques linguistiques du texte descriptif et du potentiel d'informations construit sur la région à décrire (choisie par eux-mêmes), il est nécessaire de réfléchir à la prise en compte d'alternatives possibles en écriture, notamment le lecteur potentiel,

- une certaine distanciation, voire une réflexivité, par rapport à son texte, résultant sur une démarche de recherche d'informations complémentaires ou adéquates. Paramètre qui se vérifiera au niveau des ajouts, des suppressions, des remplacements et déplacements d'informations lors de la réécriture,

- l'établissement de ponts cognitifs, indices d'apprentissage significatif, étant donné que construire des connaissances est une activité exigeant nécessairement de l'apprenant la reconstruction du savoir pour intégrer les nouvelles données (les informations recherchées et ajoutées lors de la réécriture) à son réseau conceptuel, à ce qu'il sait déjà pour éviter un apprentissage mécanique.

- l'inscription de la tâche dans un contexte motivant et intéressant, par le biais du choix du sujet laissé à l'appréciation du scripteur; qui décrit sa région, sa ville ; ce qui suppose qu'il aborde un thème qui le motive et l'intéresse. Situation qui contournerait un manque de motivation pouvant entraver le conflit cognitif engendré par les annotations des pairs.

Situation de classe

Première séance de travail

Nous avons commencé notre travail de terrain par la distribution d'un questionnaire dans le but d'identifier les diverses connaissances des apprenants, relatives aux régions touristiques de l'Algérie. Cette première étape de la démarche expérimentale mise en œuvre se justifie par notre souci de cerner les connaissances préalables de nos apprenants en amont du travail collaboratif envisagé, dans le but de les amener à enrichir ce lot de premières connaissances au regard des exigences de la consigne de production écrite et des attentes des lecteurs. Ainsi, durant quinze minutes, les apprenants ont répondu aux questions suivantes :

1-Avez-vous des informations sur les régions touristiques de l'Algérie ?

Oui ☐ Non ☐

2-Si oui, citez quelques unes de ces régions ou villes touristiques et leurs caractéristiques (Voir tableau)

Caractéristiques Région Ou ville	Géographiques	Historiques	Culturelles	Naturelles

3-Comment avez-vous obtenu ces informations ?

Par la radio ☐

Par la télévision ☐

Par la lecture de journaux ☐

de revues spécialisées ☐

Autres :

4-Avez-vous suivi une formation en français spécialisé, notamment en français du tourisme ?

Oui ☐

Non ☐

Suite à cette première activité, nous avons demandé à nos apprenants d'écrire un texte descriptif sur une ville ou une région de leur choix, dans le but de la présenter à des personnes qui ne connaissent pas ce lieu, et donc d'en mentionner toutes les informations dans les différents domaines possibles (historique, géographique, culturel et naturel). La consigne de travail était la suivante : « *Rédigez un texte descriptif dans lequel vous décrivez une ville, une région ou un lieu de votre choix. Vos lecteurs ne connaissent pas ce lieu, mentionnez donc toutes les informations que vous possédez sur ce lieu et dans tous les aspects possibles (Historique, géographique, culturel et naturel). Vous avez quarante cinq minutes* ».

Suite à cette première production écrite, les étudiants échangent leurs copies en fonction de la consigne suivante : « *Lisez, crayon en main, la production écrite de votre camarade. Vous soulignez toutes les erreurs linguistiques ainsi que toute information qui vous semble incomplète voire incompréhensible. Vous avez dix minutes* ». Les apprenants ont ainsi souligné, encerclé ou mis des points d'interrogation face à toute information non clairement présentée (Voir exemple Annexe 1).

Après dix minutes, les apprenants reprennent leur premier travail en fonction de la consigne suivante : « *Pendant quinze minutes, relisez votre travail en prenant en considération toute remarque proposée par votre camarade. Faites des recherches pour réécrire la semaine prochaine votre texte, en étant le plus clair possible et en mentionnant les informations qui manquent. Attention, vous n'aurez aucun document sous les yeux pour réécrire votre texte* ».

La situation de travail proposée se justifie par le fait que l'apprentissage est générateur de développements mentaux et affectifs, se reflétant dans une conquête affinée d'informations et de soi-même. En didactique de l'écrit, et de surcroît en langue étrangère, afin que ces apprentissages et développements adviennent, il est nécessaire d'inscrire l'enseignement/apprentissage dans un

espace de tensions, toutefois gérables, permettant de nouvelles orientations, à travers la gestion du déjà construit et du nouveau à intégrer.

Seconde séance de travail

Une semaine plus tard, les apprenants reprennent leur premier écrit selon la consigne suivante : « Réécrivez pour la dernière fois votre texte. Mentionnez les informations manquantes par rapport aux annotations de vos camarades. Enrichissez votre texte pour décrire, de la manière la plus complète possible, la région de votre choix. Vous avez quarante cinq minutes ».

Participants

Les participants de l'expérimentation sont une classe de vingt-quatre étudiants de première année licence LMD de Français, inscrits au Centre universitaire d'El Tarf (Algérie). Ce groupe est composé de seize filles et de huit garçons. Ils sont tous inscrits pour la première fois au niveau de cette filière « Français ». Deux d'entre eux (une dame et un monsieur) ont déjà un précédent diplôme. Leur âge varie de dix huit ans pour le plus jeune à trente sept ans pour le plus âgé. En dépit de la présence d'un Centre Professionnel du Tourisme et d'Agences de Presse à proximité de l'université en question, aucun étudiant n'a suivi de formation en français du tourisme ou du journalisme.

Principaux résultats et interprétations

Le questionnaire

Tous les étudiants ont mentionné certaines caractéristiques historiques, géographiques, naturelles et culturelles d'une ville ou d'une région touristique de l'Algérie. Le choix varie entre les villes désertiques du sud, notamment Ghardaïa, aux villes côtières du nord, particulièrement Annaba, El Kala et Béjaïa. Les informations ont été recueillies soit parce que la ville décrite représente le lieu de résidence, ou bien grâce aux documentaires et reportages télévisés, ou encore par le biais de visites familiales et de séjours touristiques.

Ainsi, l'analyse de ce questionnaire nous permet de noter les connaissances relativement élaborées des apprenants dans le domaine concerné, ce qui conforte notre première idée sur le maintien des structures cognitives tant que l'apprenant n'est pas confronté à une nouvelle situation problématique nécessitant la réorganisation de ce premier savoir.

Le premier jet/La réécriture

Nous avons analysé les deux écrits produits par les apprenants en fonction de quatre paramètres :

- la moyenne d'informations disponibles au niveau de chaque écrit,
- les différents types d'informations disponibles au niveau des deux écrits : informations historiques, géographiques, culturelles (architecture de la région, structures culturelles, traditions et coutumes, sites touristiques), naturelles (faune, flore, climat) et impressions personnelles, considérées en tant qu'informations subjectives,
- les quatre procédés de réécriture adoptés par les apprenants : Ajouts, Suppressions, Déplacement et Remplacement d'informations (Fabre ; Boré).
- types d'informations ajoutées.

1^{ère} analyse : La moyenne d'informations disponibles au niveau de chaque écrit

Lors de la première production écrite, la moyenne des informations produites par les apprenants est de 17,54. Ce chiffre a plus que doublé lors de la réécriture, suite aux annotations mentionnées par les pairs 36,25. Voir Figure 1.

Figure 1 : Moyenne des informations produites lors de la première production écrite et de la réécriture du texte descriptif.

Le résultat obtenu nous permet de noter l'effet considérable des annotations mentionnées par les pairs sur la réécriture du texte descriptif en langue étrangère. Ainsi, nous pouvons noter

un important écart de croyances et de connaissances mobilisées, organisées et réorganisées entre les deux versions du texte descriptif.

2^{ème} analyse : Les différents types d'informations disponibles au niveau des deux écrits

Face à ce résultat, il nous semble intéressant d'analyser les types d'informations produites par les apprenants au niveau de chaque jet. Ainsi, les annotations mentionnées par les pairs ont-elles eu un effet positif sur la production écrite d'un seul type d'informations (historique ou géographique ou culturel ou naturel ou bien informations subjectives) ? Ou bien ont-elles permis l'activation de différents types d'informations, de croyances et de connaissances diverses ? Le résultat obtenu nous permet de montrer l'effet des annotations des pairs sur la production écrite individuelle des différents types d'informations possibles. Par rapport au premier jet, les apprenants ont produit lors de la réécriture le double de la moyenne de tous les types d'informations : Historiques (1,49 vs 2,21), Géographiques (3,5 vs 6,3), Culturelles (5,75 vs 13,95), Naturelles (6,41 vs 12,9) et une légère augmentation des informations relatives aux impressions personnelles (0,75 vs 0,9). Voir Figure 2.

Une hypothèse interprétative à ce résultat est que les annotations mentionnées par les pairs ont favorisé une recherche diversifiée des informations relatives à la région décrite et de meilleurs ponts cognitifs puisque les apprenants ont été capables de réinvestir les informations collectées lors de la réécriture. Le travail collaboratif aurait ainsi contribué à développer la zone proximale de chaque apprenant (Vygotsky, 1978) en l'amenant à se dépasser, en produisant davantage d'informations que celles mobilisées en étant seul (production écrite 1). Cette situation renvoie à une meilleure réorganisation des connaissances du fait que le savoir est réellement construit lorsque l'apprenant fait la preuve de sa réutilisation. Il devient ainsi connaissance faisant partie du patrimoine cognitif de l'apprenant (Jonnaert).

Figure 2 : Effet des annotations des pairs sur la réécriture individuelle en fonction du type d'information.

3^{ème} analyse : Les quatre procédés de réécriture adoptés par les apprenants

Les travaux conduits par Claudine Fabre (2002) et Catherine Boré (2004) sur les différentes opérations de réécriture, en tant qu'indices de développements de compétences scripturales, nous permettent d'analyser les opérations ou les procédés de réécriture activés par les apprenants. Il s'agit d'analyser les informations mentionnées au niveau de la réécriture par rapport aux informations disponibles lors du premier jet, en fonction de quatre opérations possibles : l'ajout, la suppression, le déplacement et le remplacement d'informations. Le résultat obtenu nous permet de noter l'emploi quasi unique d'un seul type de procédé de réécriture : l'ajout d'informations par rapport aux autres procédés. Voir Figure 3.

L'emploi quasi exclusif de l'ajout d'informations pourrait s'expliquer par rapport aux spécificités de la consigne de travail et des attentes formulées par les remarques des pairs. Ainsi, il s'agissait de réécrire son texte pour le rendre le plus riche possible en matière de contenu sémantique et donc d'informations. Les soulignements et points d'interrogations mentionnés par les pairs, à la recherche d'informations plus complètes et plus précises ont permis aux apprenants d'adapter leurs écrits aux attentes formulées. Cette situation de travail actif a conduit nos étudiants à tenter de donner du sens aux annotations des pairs et à les relier à leurs expériences et connaissances.

Figure 3 : Les opérations de réécriture individuelle mises en œuvre suite aux annotations des pairs.

4^{ème} analyse : Types d'informations ajoutées

Face à la moyenne d'informations ajoutées par les apprenants par rapport aux autres opérations de réécriture (20,91 vs 2,5 vs 0,41 vs 0,04), il nous paraît intéressant d'analyser le type d'informations que les apprenants ont ajouté, organisé et réorganisé pour tenter de mieux répondre aux spécificités de la tâche. Ont-ils ainsi ajouté des informations pertinentes, dans le sens où elles contribuent à construire une représentation plus élaborée et plus significative de la région décrite ? Ou se sont-ils limités à ajouter des impressions, des informations subjectives du lieu en question ? Le résultat obtenu nous permet de noter l'effet de l'échange de copie et de la lecture du texte par autrui sur la construction d'une démarche de travail et donc de réécriture individuelle pertinente. Voir Figure 4.

Ainsi, nous pouvons supposer que la proposition d'une tâche de travail collaboratif en amont de la réécriture est une activité constructive puisqu'elle a favorisé l'ajout d'informations pertinentes, objectives et constructives (informations historiques, géographiques, culturelles et naturelles) par rapport à des informations relatives aux sentiments personnels de l'apprenant (impressions, sensations subjectives).

Figure 4 : Types d'informations ajoutées lors de la réécriture

En résumé, les apprenants ont pu ainsi donner une plus importante signification à la situation de travail mise en œuvre dans les conditions de l'expérimentation, grâce à une dynamique entre la production écrite individuelle et la lecture accompagnée d'annotations écrites des pairs.

Conclusion et perspectives

La présente situation de classe se fonde sur l'intérêt que pourrait représenter tout travail individuel mis en interaction dans un cadre social constructif, l'objectif étant le développement des compétences rédactionnelles individuelles en langue étrangère, à partir d'un déjà connu et de la nécessité de réorganiser ce foyer d'informations déjà existantes et construites par nos participants sur la région décrite, à travers la prise en compte des attentes des lecteurs et de la distanciation à construire par rapport à soi. Les développements sémantiques du texte descriptif réécrit suite aux annotations des pairs et de la recherche d'informations complémentaires permettraient de reconstruire les représentations mentales stockées en mémoire, pour mieux effectuer les opérations mentales lors des activités langagières. Ces ajustements et transformations sémantiques écrites seraient révélateurs d'aptitudes cognitives permettant aux concernés de mieux répondre aux demandes de formation universitaire et professionnelle, de mieux planifier leur travail et leurs actions et atteindre leur but, à travers la nécessité et

l'avantage de reconstruire son raisonnement par la recherche/intégration de nouvelles connaissances et de stratégies élaborées de résolution de problèmes inhérents à la réalité quotidienne de la classe, voire de la vie. À ce premier aspect, nous pouvons noter le fait que la situation de classe proposée est porteuse de sens puisqu'en améliorant leur écrit, les scripteurs en FLE améliorent la composante linguistique de leurs connaissances en langue cible (Desclés) et de même nos démarches d'enseignement et de transition entre un profil d'entrée donné et le profil de sortie attendu. Ainsi, dans le cadre du présent article, nous nous interrogeons sur le degré d'influence d'une proposition d'une variante du travail collaboratif sur la réécriture individuelle d'un texte descriptif en langue étrangère, et particulièrement sur les développements sémantiques du texte produit. Il s'agissait de tenter d'amener l'apprenant à développer ses compétences rédactionnelles en prenant en considération deux paramètres indissociables : ses croyances/connaissances et les lecteurs potentiels. Les résultats obtenus, dans les limites de l'expérimentation décrite, nous encouragent à adopter une perspective associant à la fois les apports du socioconstructivisme (l'effet des interactions) et les préoccupations des cognitivistes, soucieux de développer la responsabilité individuelle et les ponts cognitifs de construction des connaissances. Cette vision de la situation d'enseignement/apprentissage de l'écrit nous a permis de réfléchir à analyser les effets d'une variante du travail collaboratif sur la construction individuelle de connaissances diverses (historiques, géographiques, culturelles et naturelles) en situation plurilingue, au regard des recherches plus répandues sur la comparaison entre une situation de travail individuel par rapport à la même situation mais en condition groupale. Ainsi, nous pouvons à présent répondre à notre question de départ, en notant que la lecture associée aux interactions écrites des pairs influe d'une manière pertinente sur la construction d'une compréhension plus élaborée de l'objectif de la tâche, la mise en œuvre d'une démarche d'apprentissage individuelle efficace, mettant l'apprenant au centre de l'apprentissage, le conduisant à améliorer sa démarche et les moyens permettant d'atteindre ses objectifs. (Legendre, 1993 ; 2004). Ainsi, l'apprenant s'actualise, se construit à travers sa disposition d'esprit dans l'action et son savoir agir (Masciottra). À l'image d'une grille d'auto-évaluation vivante ou animée, les annotations des pairs augmentent la capacité du scripteur à réorganiser l'information afin d'agir de manière plus efficiente. C'est dans cette optique dynamique de l'esprit humain que nous nous sommes référée à l'éclairage cognitif pour « *analyser les conditions (...) qui créent les probabilités les plus élevées de provoquer et de faciliter*

l'acquisition, l'intégration et la réutilisation de connaissances chez l'apprenant » (Tardif). Néanmoins, nous nous refusons de nous engager dans une vision unique de l'enseignement/apprentissage, et nous réfutons l'absolutisme des théories de l'apprentissage. Qu'il s'agisse de cognitivisme, de constructivisme, ou de socioconstructivisme : elles ont toutes leurs fondements et leurs limites. L'apprentissage est une activité trop complexe pour être réduite à un seul type de démarche. C'est pourquoi il nous paraît plus intéressant de proposer plusieurs suggestions pédagogiques, de générer une synergie en éducation via plusieurs cadres théoriques possibles, de façon à appliquer ceux qui correspondent le mieux à une tâche donnée et aux besoins de l'apprenant.

Diverses perspectives se dessinent en aval des résultats obtenus. La production écrite d'un texte/discours descriptif est une compétence générale transversale pouvant constituer un point de départ pour aborder le domaine professionnel, notamment en Français sur objectif spécifique : tourisme ou journalisme. Il serait ainsi intéressant de rentabiliser les différentes connaissances historiques, géographiques, naturelles et culturelles relatives à une région donnée pour produire un dépliant touristique, un prospectus, un reportage ou une affiche publicitaire, aussi bien en situation de didactique de l'écrit que de l'oral. Le produit de la formation scolaire/universitaire serait mis en œuvre dans le monde professionnel. Les enjeux sont différents mais le point de départ est le même : les connaissances des apprenants et les attentes des lecteurs.

Ouvrages Cités

- Baddeley, A. *La mémoire humaine : Théorie et pratique*. Grenoble : PU Grenoble, 1993.
- Barnier, G. et Roux, J.P. *Socio-constructivisme et enseignement*. Recueil de textes de base. Document (68 pages), IUFM d'Aix-Marseille, 1996.
- Baudrit A. *Apprendre à deux. Études psychosociales de situations dyadiques*. Paris : PUF, 1997.
- . *L'apprentissage collaboratif*. Bruxelles : De Boeck PU, 2007.
- Boré, C. « Contributions des brouillons à la connaissance de l'écriture scolaire ». *Le Français aujourd'hui* 144, Numéro spécial : Réécritures (2004 janvier) : 42-51.
- Denhière, G. et Baudet, S. *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris : PUF, 1992.

- Désautels J. et Larochelle, M. « Les programmes d'études à l'heure du constructivisme et du socioconstructivisme : quelques réflexions ». *Les réformes curriculaires : regards croisés*. Dir. P. Jonnaert et A. M'Batika. Sainte-Foy : PUQ, 2004. 49-67.
- Desclés, J.-P. « Réflexions sur les grammaires cognitives ». *Modèles Linguistiques* (1994) : 1-27.
- Ecaille, J. et Magnan, A. *L'apprentissage de la lecture*. Paris : Armand Colin, 2002.
- Fabre, C. *Réécrire à l'école et au collège - De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Esf Editeur, 2002.
- Fayol, M., Gombert, J.- E., Lecocq, P. Sprenger-Charolles, L. et Zagar, D. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : PUF, 1992.
- Gaonac'h, D. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier/Didier, 1991.
- Glaserfeld, E.V. « Introduction à un constructivisme radical ». *Constructivisme : choix contemporains*. Dir. P. Jonnaert et D. Masciotra. Sainte-Foy : PUQ, 2004. 12-36.
- Hayes, J. R. « A New Model of Cognition and Affect in Writing ». *The Science of Writing*. Dir. C. M. Levy et S. Ransdell. Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1996. 1-30.
- Jonnaert, P. *Compétences et constructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck PU, 2002.
- Legendre, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : ESKA, 1993.
- Legendre. M.F. « Cognitivisme et socioconstructivisme : des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation ». *Les réformes curriculaires : regards croisés*. Dir. P. Jonnaert P. et A. M'Batika. Sainte-Foy : PUQ, 2004. 13-47.
- Lorsbach, A. et Tobin, K. Constructivism as a Referent for Science Teaching. 1992. Consulté le 15 novembre 2004. <http://www.educ.sfu.ca/narstsite/publications/reasearch/research.htm>
- Masciotra, D. « Être, penser et agir en situation d'adversité : Perspective d'une théorie du connaître ou de l'énaction ». *Constructivisme : choix contemporains*. Dir. P. Jonnaert et D. Masciotra. Sainte-Foy : PUQ, 2004. 255-287.
- Piolat, A., Olive, T. et Kellogg R.T. « Cognitive Effort of Note Taking. Applied ». *Cognitive Psychology* 19 (2005) : 291-312.
- Sauvé, P. « Le socioconstructivisme et les grandes orientations de la réforme ». *Virage express* 2.3 (2000) : 1-6.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Éditions Logiques.

Vygotsky, L. S. *Mind in Society*. Cambridge, MA : Harvard UP, 1978.

---. (1934, 1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute, 3^e édition.

---. « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire ». *Vygotski aujourd'hui*. Dir. B. Shneuwly et J.P. Bronckart. Paris : Delachaux et Niestlé, 1985. 95-117

Annexe 1 pages suivantes

- La ville d'El Kala est situera l'Est de l'Algerie, elle est pleine des corailles.

- Elle contient beaucoup des plages ^{lesquelles} et des lacs ^{lesquels}?

- Elle est la grande ville qui porte plusieurs des touristes ?

- Elle porte aussi des grands zoo pleines des animaux ? ^{à citer}

- La ville des meilleurs poissons ^{à citer les noms} et les grands hôtels ^{avec les noms et la situation} et les belle restaurant ^{qu'elle est ? en droit} ? La nature ^{est} est très belle ? un climat très calme ^{expliquer}

- El Kalla est une ville très belle pleine de toute les moyens de la vie ? ^{lesquels}

- Elle est pleine des corniches ? ^{lesquels}

- La ville d'El Kala est situer a l'est de l'Algerie, elle est pleine des coraille.

- Elle contient beaucoup des plages comme : El Merdjene, la grande plage, et des

- La ville d'El Kala est situer a l'est de l'Algerie,
elle est pleine des coraille.
Elle contient beaucoup des plages comme: El Mordjen
et la grande plage, et aussi des lacs comme: Tanga
Elle est vraiment une ville touristique qui a ~~des~~
zoo plein des différents animaux.
Elle a des grandes hôtels comme: El Mordjenn,
El Morssa qui situer au centre ville de la wilaya.
Elle a des corniches aussi comme: la digue et
la nouvelle corniche, El Kalla c'est une petite
ville mais elle est très merveilleuse qui porte
presque tous les moyens de la joie, El Kala
porte 28125 de population, elle a 292 Km², elle a
des mosquis comme: la mosquée de: Bilal Ben
Khalaf qui située a les alléments cité FLN.
Les différents animaux comme: Les singes
les renards, les coqs, les oiseaux.
Elle a des espèces animales comme l'oraille
qui utilise pour faire les bijoux, et les