



REVUE ALGERIENNE DES SCIENCES -B

- Lettres et Sciences Humaines

ISSN : 2661-7064

<http://univ-eltarf.dz/fr/>



Représentations de l'écriture chez les étudiants de français de l'Université Chadli Bendjedid. El-Tarf.

Souame Schahrazed

Université Chadli Bendjedid, Liped, Faculté des lettres et des langues, B.P. 73, El Tarf, Algérie, 360000.

Informations	Résumé
Mots clés : Représentations Ecriture Collaboration *Correspondance : souameschahrazed@gmail.com	Ce présent article a pour but d'analyser les représentations des étudiants de français sur le processus d'écriture en français langue étrangère. Afin de répondre à notre problématique, nous avons mené une enquête sur le terrain en administrant un questionnaire aux étudiants du département de français de l'université d'El-Tarf. L'objectif de cette recherche est de savoir ce qu'ils pensent de l'activité d'écriture et les causes qui freinent leur apprentissage.

1. Introduction

La production écrite venant clôturer une séquence ou un projet est une phase de synthèse et d'intégration qui est censée mobiliser tous les apprentissages et enseignements anciens et nouveaux. C'est une activité complexe, « *Une activité de résolution de problèmes, au cours de laquelle le sujet est appelé à mobiliser des connaissances, à mémoriser l'organisation de sa production et à prendre des décisions. Et ces trois opérations se renouvellent constamment au cours du processus rédactionnel et interagissent donc en permanence* » [1]. Etant enseignante à l'Université d'El-Tarf nous avons constaté que nos apprenants ont d'énormes difficultés à l'écrit (difficultés linguistiques, notamment sur le plan lexical ; difficultés à mettre efficacement en œuvre dans la langue L2 des stratégies de production textuelle pratiquement automatisées en langue L1, difficultés d'ordre socioculturel etc). Cette situation nous a poussé à réaliser cette recherche dans le but de savoir à partir des représentations des étudiants les causes réelles du problème.

Principale question de recherche

Quelles sont les représentations des étudiants sur l'activité d'écriture en fle ?

Hypothèse

Nous supposons que les étudiants de français ont des représentations négatives de l'écrit dues au fait qu'ils ne sont pas assez armés pour affronter cette tâche seuls. Chose qui freinent leur apprentissage.

2. Matériels et méthodes

Pour répondre à notre problématique, nous avons mené une enquête sur le terrain en administrant un questionnaire aux étudiants du département de français à l'université de d'El-Tarf.

a. Le pré-test

Avant d'élaborer le questionnaire définitif, nous avons conçu un pré-test afin de vérifier la pertinence et la compréhension par les participants des différentes questions. Les apprenants étaient invités à répondre aux questions posées.

b. Le questionnaire

Nous avons proposé à 85 étudiants du département de français, un questionnaire sur l'activité d'écriture en fle. Le questionnaire a pour objectif de savoir ce qu'ils pensent de l'activité d'écriture et les causes qui freinent leur apprentissage. Cet instrument de recherche se compose de 15 questions : 07 ouvertes et 08 fermées, mais nous tenons à signaler que dans ce présent article nous n'allons présenter que 5 questions pertinentes appartenant à notre questionnaire.

Les questions 05 et 06, 07, 08 du questionnaire visent à nous renseigner sur les représentations des apprenants sur l'écriture, leur préférence à rédiger des textes en langue de scolarité ou en langue étrangère ainsi que les difficultés rencontrées lors de la production écrite. En français langue étrangère.

Question 5 : Que représente l'écriture pour vous ?

Question 6 :Préférez-vous rédiger un texte en arabe ou en français ?

Question 7 :Avez-vous des difficultés à rédiger un texte en français ?

Question 8 :Est-ce que ces difficultés se situent au niveau de : l'orthographe, la conjugaison, la recherche et L'organisation des idées, le type de texte à produire ?

La question 09 nous renseigne sur l'écriture / réécriture individuelle et collaborative pour voir si nos apprenants préfèrent rédiger seuls ou avec leurs camarades

Question 09 :Préférez-vous rédiger et réécrire un texte seul ou avec vos camarades ?

Pourquoi ?

3. Résultats et discussion

L'analyse du questionnaire nous a permis d'obtenir les résultats suivants :

Q.5. Représentation de l'écriture pour les participants

Dans 75% des réponses recueillies, l'écriture n'est pas une tâche facile, un fardeau.

un travail qui exige m effort
L'écriture représente pour moi un grand problème

Pour les 25% restants, elle représente un besoin, une façon d'exprimer ce qu'ils ressentent, leurs idées, leurs pensées ;

un moyen de s'exprimer, de laisser une
marque de soi, de transmettre mes idées
et mes pensées
L'écriture représente un moyen de décharger
ses sentiments, de dire ce qu'on ressent pas à
dire à voix haute

L'écriture est une tâche complexe. Pour Cuq et Gruca [2] :« Rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est pas une tâche aisée car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables (...) mais réaliser une série de résolution de problème ».Lorsqu'un scripteur produit un texte, les différents processus ou composantes, soit la planification, la mise en texte et la révision, interviendraient selon un mode à la fois sériel et parallèle; ceci signifie que des traitements de différents niveaux seraient à certains moments réalisés en parallèle et qu'une composante pourrait,

en cours de production, interrompre le traitement d'une autre composante [3].

Q.6. Préférence : écrire en arabe, en français ou dans les deux langues

La plupart des apprenants interrogés (68%) préfèrent rédiger des textes en arabe parce qu'ils disent être plus à l'aise en arabe et ils rencontrent d'énormes difficultés lorsqu'ils rédigent un texte en français. Les réponses révèlent :

1. Une non maîtrise de la langue.
2. Une non maîtrise du code de l'écrit.

En effet, Bedjaoui [4], dans son article « L'apprenant du français dans le sud algérien entre une langue «étrangère et l'étrangeté d'une langue » »atteste qu'avant 1970 les algériens étaient capables de pratiquer le français, leur compétence communicative était évidente, même le plus simple des citoyens, celui qui n'a pas été à l'université ou même pas au lycée pouvait tenir une discussion en français sans fournir un quelconque effort de concentration. En revanche, actuellement même les diplômés de filières techniques ou scientifiques ainsi que ceux qui font des études en langue française, et c'est le cas de nos étudiants ne maîtrisent pas le français et le pratiquent très mal. Dans le même sillage, Aci [5] chercheure en socio-didactique lors d'une interview intitulée «Le français, ce « butin de guerre » aujourd'hui rejeté par l'Algérie » révèle que tous les enseignants qu'elle a rencontrés témoignent que les étudiants universitaires ne maîtrisent pas le français. Selon elle, Les professeurs affirment tous que le principal problème auquel sont confrontés les étudiants est la langue française. En effet, un nombre croissant d'étudiants qui commencent leur cursus universitaire ne parlent presque pas le français et l'écrivent très mal. La chercheure ajoute que si on se livre à l'exercice des statistiques, on peut estimer que sur une promotion d'élèves, environ 30% disposent des prérequis nécessaires en langue française. Tandis que pour les 70% restants, leur français s'apparente plus à du bricolage.

3- Une appartenance à des milieux qui ne pratiquent pas le français. (L'apprenant n'est pas confronté oralement et socialement à cette langue). Les expériences sur l'isolement de jeunes enfants (voir par exemple Crystal [6] qui ont montré que, sans contact avec la langue, celle-ci ne vient pas à l'individu. Lors de l'acquisition de la L1, l'accès à la langue passe d'abord par les parents, les proches, la famille et s'accompagne du développement de l'être social.

4- Une absence de motivation

La motivation est un fait qui vient de soi, Le premier contact avec l'enseignant peut soit motiver ou démotiver l'apprenant. Selon Louanchi [7] « Plus l'enseignant fait entrer la vie dans sa classe avec l'actualité des petites joies et de petits problèmes en puisant dans l'univers familial de l'élève, plus, il convainc celui-ci de la nécessité d'apprendre et de la facilité de l'apprentissage. ». L'enseignant de FLE doit

instaurer une bonne ambiance de travail en classe. L'apprentissage doit être synonyme de plaisir et non pas synonyme de douleur et d'angoisse. Il doit par exemple utiliser un matériel audio-visuel (cassette, vidéo, un support iconique...). La motivation joue un rôle important dans l'enseignement et particulièrement dans l'enseignement du français. L'enseignant peut maintenir les activités des apprenants à un haut niveau, cependant le résultat varie d'une classe à l'autre car les apprenants n'accordent pas la même valeur aux résultats qu'ils soient bons ou mauvais. A partir de ses travaux en classe, de son milieu, de ses intérêts et de ses objectifs, chaque apprenant attribue une valeur positive pour un but qu'il se fixe suivant qu'il est motivé ou non par un travail à accomplir. Nous avons remarqué pendant notre expérience qu'une mauvaise note n'a pas la même valeur de sanction pour tous les élèves. L'enseignant doit créer un environnement favorisant les apprentissages et le développement de l'apprenant. Il aura pour tâche de guider, aider, stimuler, accompagner et encourager l'apprenant tout au long de sa démarche d'apprentissage.

5-Un rejet par certains de la langue française en raison de représentations négatives. Ce rejet est dû à la trace de l'oppression et la colonisation d'une part et d'autre part parce que le français «veut se substituer à la langue arabe sacrée» [8].

je préfère rédiger un texte en arabe parce qu'elle est ma langue maternelle et je n'ai aucune difficulté dans la rédaction.

en Arabe, parce que je maîtrise bien le vocabulaire arabe et tout les fig de style.

7-Avez-vous des difficultés à rédiger un texte en français?

Pour 28%, d'entre eux, rédiger en français est une activité facile et ceux pour diverses raisons :

1. possèdent les outils nécessaires pour affronter cette activité.
2. S'expriment mieux en français
3. Pensent et organisent leurs idées en français.

D'autres le font par obligation, parce qu'ils poursuivent leurs études en français et vont probablement enseigner la langue française. Leurs représentations rejoignent l'idée de Dabène [9] selon laquelle « une des première raisons de valorisation d'une langue c'est l'accès qu'elle offre ou non au monde du travail ».

6-Préférez-vous rédiger un texte en arabe ou en français?

je préfère rédiger un texte en français pour voir mes capacités de rédaction et pour l'acquiescer.

En français, parce que je m'exprime mieux et mieux parce que je pense et j'organise mes idées en français.

Les 04% restants qui déclarent rédiger dans les deux langues se trouvent dans l'obligation de le faire parce que selon eux, ils poursuivent leurs études en français et donc ils sont obligés de rédiger des textes en français même s'ils rencontrent des difficultés lors de la rédaction et en arabe pour ne pas oublier sa langue et par là perdre son identité.

6-Préférez-vous rédiger un texte en arabe ou en français? Pourquoi?

en arabe et en français parce que j'en ai besoin des deux dans mes études présentes et actuelles.

6-Préférez-vous rédiger un texte en arabe ou en français?

pour maintenir la langue française et arabe dans quelque temps. je suis une étudiante en français, il est obligé de rédiger en français et arabe.

7-Avez-vous des difficultés à rédiger un texte en français?

bien sûr j'ai des difficultés et j'ai fait des erreurs quand je rédige un texte en français.

8-Est-ce que ses difficultés se situent au niveau de l'orthographe, de la conjugaison, de la recherche des idées ou de l'organisation des idées, type de texte

7-Difficultés à rédiger un texte en français

Tous les étudiants 100 % déclarent éprouver des difficultés à rédiger un texte en français seulement a des degrés différent. Malgré que certains étudiants ressentent le besoin de s'exprimer en français, ils sont conscients qu'ils ont encore des lacunes à combler et que leurs ressources cognitives ne sont pas suffisantes pour affronter la tâche d'écriture.

Selon certains, les difficultés résident dans le fait de ne pas pouvoir traduire leurs idées de la langue maternelle en langue française

7-Avez-vous des difficultés à rédiger un texte en français?

oui, des difficultés comme j'ai dit dans la traduction des idées et je trouve pas les mots pour les exprimer.

Des fois je trouve des difficultés, des mots qui m'échappent.

Plusieurs recherches [10], [11], [12] ont montré que la langue maternelle (L1) contribue à la compréhension et à la production en langue étrangère (L2). Cette contribution se justifie par le fait que le lecteur possède déjà des connaissances, des valeurs, une culture et une langue. Le recours à la langue maternelle (L1) dans les activités de lecture/compréhension ou de lecture/production en langue étrangère (L2) peut favoriser chez les apprenants l'activation des connaissances construites dans leur langue, leur milieu familial et l'école. En effet, la langue maternelle qui permet à l'apprenant de former ses idées, sert essentiellement à constituer et à structurer ses savoirs.

Dans l'enseignement /apprentissage en français langue étrangère, les connaissances antérieures doivent servir de point de référence pour s'approprier d'autres informations. Elles sont une piste d'accueil qui permet d'associer de nouvelles informations. Cela signifie que les connaissances construites dans la langue et la culture de nos apprenants jouent un rôle primordial dans la construction de la signification du contenu textuel. L'existence des liens entre la langue maternelle et la langue (en apprentissage/enseignement permet à Cummins [13] d'avancer deux catégories d'hypothèses relatives à l'apprentissage en situation de bilinguisme.

Pour la première, l'auteur suppose qu'un enfant en situation bilingue doit atteindre un niveau minimal dans sa langue maternelle pour être dans les conditions cognitives les plus favorables pour l'apprentissage de la langue seconde et en langue seconde.

Cette première hypothèse permet de déduire qu'il existe un lien très fort entre les performances en langue maternelle et celles que peut atteindre l'enfant en langue étrangère. A partir de là nous pouvons déduire que si certains apprenants n'arrivent pas à traduire leurs idées de la langue maternelle à la langue française cela signifie qu'ils ont également des difficultés en arabe et donc le transfert ne se fait pas de façon aisée.

La seconde hypothèse permet à l'auteur de supposer que si l'environnement extérieur fournit suffisamment de renforcement pour maintenir la langue maternelle et accorde de bonnes conditions d'apprentissage de la langue étrangère à l'école, on favorise le développement de l'apprentissage en contexte bilingue sans nuire à l'apprentissage en Langue maternelle.

Les résultats de Cummins [14] indiquent une certaine interdépendance développementale entre la langue maternelle (L1) et la langue étrangère (L2). Il existerait ainsi un niveau commun de maîtrise sous-jacent aux deux langues acquises par un individu. Ce qui s'explique par un rapport entre la maîtrise de la langue L1 et celle de la langue L2.).

Pour d'autres, la consigne peut être une source de blocage lors de la production d'un texte si elle est mal

formulée ou bien si l'apprenant n'a pas d'informations sur le thème.

... parfois on se dépend de la consigne et on n'a pas les informations à apporter.

En effet, pour exécuter une consigne, il faut d'abord la comprendre. La consigne active chez les élèves les mécanismes d'interprétation et de compréhension d'une tâche à accomplir en participant à la construction de représentations mentales. La clarté de l'énoncé d'une tâche est donc primordiale pour l'engagement des apprenants dans une tâche.

Au cours de notre pratique quotidienne de la classe de français, nous avons constaté que très peu d'apprenants comprennent véritablement ce qu'il faut faire. Ils ont du mal à identifier les savoirs qu'ils doivent mobiliser pour réaliser une tâche. Ils n'arrivent pas à relier les consignes et les leçons qui précèdent. Pourtant, il est nécessaire que l'apprenant repère le savoir auquel se rapporte la consigne afin qu'il puisse transférer ce savoir acquis à la situation proposée. Il devrait être capable de sélectionner les informations sur le sujet pouvant l'aider à exécuter la tâche demandée.

Parfois si la consigne n'est pas bien formulée, les attentes entre l'enseignant et l'enseigné ne seront pas partagées.

-Pour certains étudiants, le vocabulaire peut également entraver le processus rédactionnel

... bien sûr... et notamment au vocabulaire des fois j'ai l'idée en arabe et je ne peut pas l'exprimer en Français

Q. 8. Difficultés au niveau de l'orthographe, de la conjugaison, de la recherche des idées, de l'organisation des idées, ou du type de texte à produire ?

D'après les réponses recueillies, nous pouvons classer les difficultés selon l'ordre suivant :

1. orthographe : (72%)

Nous avons constaté en tant qu'enseignante de français pendant plusieurs années que les fautes les plus fréquentes dans les rédactions sont : l'accord sujet/verbe, la conjugaison surtout du passé simple, les terminaisons qui se terminent par le son [e](ait/é/er), l'accord nom/adjectif, les homonymes(exemple : ce et se), les fautes d'usage particulièrement la terminaison de certains participes passés (prit, cueillis,...) et les consonnes doubles. Toutes ces fautes reviennent souvent dans les copies de nos apprenants. Selon Nigoul [15], Un des problèmes en orthographe est la correspondance phonie-graphie. Le français n'est pas une langue où une lettre correspond à un son et vice-versa. Ainsi la lettre -i- par exemple peut se prononcer [i] dans vie, [j] dans pied, [ij] dans crier. Le fait de se concentrer et prendre en compte

plusieurs paramètres lors de la rédaction démotive l'apprenant. Si l'enseignant doit sanctionner l'apprenant, il ne doit prendre en considération que des points orthographiques auxquels l'apprenant a porté son attention lors de son apprentissage.

Pour remédier au problème Brissaud et Bessonnat [16], dans leur ouvrage « L'Orthographe au collège, pour une autre approche » encouragent l'enseignant à faire écrire au maximum ses apprenants. Selon eux, « Plus on confronte l'élève à l'écriture, plus on l'amène à se poser des problèmes et donc on le met en position de les résoudre ».

1. Conjugaison : (67%)
2. Recherche des idées: (62%)
3. Type de texte : (56 %)
4. Organisation des idées : (48%)

8-Est-ce que ses difficultés se situent au niveau de l'orthographe, de la conjugaison, de la recherche des idées ou de l'organisation des idées, type de texte à produire?

l'orthographe + les idées souvent j'ai trouvé les idées en avance et mes enfreintes

ses difficultés se situent au niveau de la recherche des idées, lorsque je suis face au texte dont il est question, j'ai souvent l'impression que je n'ai pas d'idées.

Q. 9. Rédiger et réécrire seul ou en groupe

74% des sujets interrogés préfèrent rédiger un texte en compagnie de leurs camarades, et 26% préfèrent le rédiger seul.

D'après les réponses recueillies, les premiers préfèrent rédiger et réécrire des textes avec leurs camarades parce qu'ils :

1. Sont incapables de le faire seul au regard des difficultés qu'ils rencontrent (orthographique, de conjugaison, recherche des idées...).
2. Apprennent dans l'échange.
3. Arrivent à voir les choses plus claires.
4. Veulent évaluer leurs capacités par rapport aux autres.
5. Veulent dissimuler leurs lacunes.
6. Se sentent plus en sécurité quand ils sont en groupe.
7. Veulent imposer leur point de vue et montrer qu'ils sont les meilleurs.
8. Les chances de réussite sont plus grandes.

9-préférez-vous rédiger et réécrire un texte seul ou avec vos camarades?

avec mes camarades

Pourquoi?

parce que le travail en groupe enrichit le texte et me permet de corriger mes fautes et acquiescer les nouvelles connaissances

L'environnement collaboratif accroît la communication, le partage d'idées [17] et favorise les conflits cognitifs permettant aux apprenants une remise en question de leurs idées avec celles de leurs pairs pour construire de nouvelles connaissances [18]. De plus, d'autres travaux relevant de l'approche socio-cognitive de l'apprentissage et du développement cognitif, " centré sur la genèse sociale des processus cognitifs et métacognitifs " ont montré que les interactions entre pairs avaient un effet sur le développement de compétences scolaires et le transfert de stratégies cognitives et de processus métacognitifs. Selon Doise et Mugny [19], les interactions entraînent des conflits sociocognitifs bénéfiques permettant aux apprenants de s'outiller cognitivement afin de résoudre les problèmes rencontrés et de construire leur savoir.

Les 26 % restants préfèrent écrire seuls parce qu'ils:

1. Pensent que les autres les ralentissent, donc ils préfèrent travailler à leur rythme.
2. Veulent organiser leurs idées avant de les écrire.
3. Veulent contrôler leurs capacités à rédiger un texte
4. Se concentrent mieux quand ils sont seuls.

Parmi les 26% interrogés, 16% d'entre eux préfèrent écrire seuls et réécrire en groupe. Cette situation didactique contribue à rendre le scripteur attentif aux attentes du lecteur absent de la situation de communication. C'est ce résultat qui a été mentionné par Zammuner [20], selon lequel il est préférable de rédiger un texte seul et de le réécrire en groupe car c'est à ce moment là qu'une relation auteur-lecteur prend tout son sens.

9-préférez-vous rédiger et réécrire un texte seul ou avec vos camarades?

seul

Pourquoi?

j'aime pas à l'écouter si je rédige tout le temps avec mes camarades mais je préfère réécrire une deuxième fois avec eux pour l'échange des idées

06% préfèrent le faire parfois seul et parfois en compagnie de leurs camarades.

9. préférez-vous rédiger et réécrire un texte seul ou avec vos camarades?

les deux ensemble

Pourquoi?

seul parce que j'ai l'habitude d'écrire mon
enfance... j'ai aussi eu des problèmes pour
supporter d'autres informations qui sont
difficiles à me transmettre et pour corriger les
fautes.

4. Conclusion

La réalisation d'un travail sur les représentations est plus que nécessaire. Il nous permet de cerner les vraies causes du problème. Le questionnaire que nous avons présenté aux étudiants de l'Université d'El-Tarf vise à faire émerger leurs représentations de l'écriture. Selon Merieu [21], tenir compte des représentations modifierait les conceptions de l'enseignement/apprentissage: « *Un sujet ne passe pas ainsi de l'ignorance au savoir, il va d'une représentation à une autre, plus performante* ».

Il résulte des réponses recueillies que l'écriture est souvent porteuse d'inhibition. C'est une activité cognitivement coûteuse qui fait fuir les étudiants. Dans 25% seulement des réponses, les représentations sont plutôt favorables à l'écriture dans la mesure où les individus ont tendance à communiquer leurs sentiments, leurs émotions et leurs opinions aux autres, ils ont toujours quelque chose à dire. Le goût pour l'écriture semble être développé chez cette minorité des témoins. Vu les problèmes rencontrés par plupart d'entre eux, ils préfèrent rédiger des textes en arabe car ils se sentent plus à l'aise et plus en sécurité. Concernant l'écriture collaborative, la plupart des questionnés prônent l'interactivité. Ils sont conscients que « l'union fait la force ». Les conflits sociocognitifs favorisent l'apprentissage puisqu'ils provoquent des questionnements sur les représentations et les pratiques utilisées ce qui amène les partenaires à se décentrer et à tenir compte des concentrations des autres membres de l'équipe [22].

Référence :

[1] Plane, S (1994). *Didactique et pratique d'écriture : écrire au collège*, Edition Nathan, Paris, P.44.

[2] Cuq, J-P. & Gruca, I. (2005) « Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde édition ».

[3] Bourdin, B. (2002). Apprentissage de la gestion de la production et contraintes de capacité. In M. Fayol (Ed.), *Production du langage* (pp. 149-169). Paris : Hermès Science Publications.

[4] Bedjaoui, N., (2012). « L'apprenant du français dans le Sud algérien entre une langue étrangère et

l'étrangeté d'une langue ». Revue de la faculté des lettres et langues 10-11 (2012) : 11-23.

[5] Aci, W. (2013). « Le français, ce « butin de guerre » aujourd'hui rejeté par l'Algérie » Algérie fous, 04 juin.

[6] Crystal, D. (1997). *The Cambridge Encyclopedia of Language* (2e éd.), Cambridge, CUP. Cité par Henry Tyne In : *Acquisition d'une langue seconde en milieu naturel : contextes, contacts, enjeux*.

[7] Louanchi, D, (1994). *Eléments de pédagogie* Office des publications universitaires. Alger.

[8] Morsly D., (1990), "Attitudes et représentations linguistiques", *La linguistique*, vol. 26, fasc. 2, pp. 77-86.

[9] Dabène, L. 1997. « L'image des langues et leur apprentissage ». In Matthey, M. *Les langues et leurs images*. Lausanne: Loisirs Et Pédagogie. pp. 19-23

[10] Makhlof, M., Legros, D. & Marin, B. (2006). Effets de la langue maternelle (kabyle et arabe) sur l'apprentissage de l'orthographe en langue française par des élèves des cycles I, II, III. *Cahiers Pédagogiques*, 440, février 2006, « L'orthographe ».

[11] Legros, D., Hoareau, Y. Boudechiche, N. Makhlof, M., & Gabsi, A. (2007). "(N)TIC et aides à la compréhension et à la production de textes explicatifs en Langue seconde. Vers une didactique cognitive du texte en contexte plurilingue et pluriculturel", *ALSIC Vol. 10 (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, 35-55.

[12] Boudechiche, N. & Legros, D. (2007a). La prise en compte de la dynamique interculturelle et plurilingue dans le traitement cognitif des connaissances scientifiques en langue seconde en contexte plurilingue : Implications pour une didactique cognitive interculturelle du texte en FLE. Université de l'Ouest de Timisoara (Roumanie). 3-7 septembre 2007.

[13] Cummins, J. (1980). The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. *TESOL Quarterly*, 14(2), 175-187.

[14] Cummins, J. (1980). The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. *TESOL Quarterly*, 14(2), 175-187.

[15] Nigoul, D. (1999-2000). La prise en compte de l'orthographe dans tous les types d'écrit. En ligne : <http://www.crdp->

montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2000/b/0/00b0106/00b0106.pdf

[16] Brissaut,C.& Bessonat,D. (2001).L'orthographe au collège.Pour une autre approche,CRDP de l'Académie de Grenoble et Editions Delagrave.

[17] Pugach, M.C.,& Johnson, L.J. (1995). Unlocking expertise among classroom teachers through structured dialogue: Extending research on peer collaboration.

[18] Kumpulainen, K., & Kaartinen, S. (2003). The Interpersonal Dynamics of Collaborative Reasoning in Peer Interactive Dyads. *The Journal of Experimental Education*, 71 (4), 333-370.

[19] Doise, W. & Mugny, G. (1984). The Social Development of the Intellect. Oxford [USA] : Pergamon Press

[20] Zammuner, V.L. (1995). Individual and cooperative computer-writing and revising: Who gets the best results? *Learning and instruction*, 5, 101-124.Cité dans : Révision, collaboration, et métacognition.

[21] Meirieu, P. (1989), *Apprendre...oui mais comment ?*, E.S.F Paris, p.57.

[22] Reuter, Y. (2005), L'écriture d'invention : réflexions didactiques sur une réforme en cours,Pratiques, n° 127-128, L'écriture d'invention, pp. 7-16.