

République démocratique Algérienne et populaire  
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique  
Université El Hadj Lakhdar Batna  
Faculté des lettres et des sciences humaines  
Ecole doctorale de français  
Antenne de Batna  
Réseau Est

Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de magistère

Option : Didactique

Thème :

**Production de l'écrit et apprentissage du lexique**  
**L'exemple du lexique des sentiments et des émotions**

Sous la direction de :

Legros Denis

Présentée par :

Nezar Kebaili Med Hakim

Promotion: 2009

Dédicace:

*Je dédie ce travail aux parents qui n'ont jamais cessé de se donner corps et âme pour ma réussite.*

*Je dédie aussi ce travail à toute ma famille :*

*-ma grande sœur : Nariman*

*-mon grand frère Hichem*

*-mes deux petites sœurs ; Amira et Ines*

Remerciements :

*Je tiens tout d'abord à remercier chaleureusement mon encadreur monsieur Denis Legros pour son aide précieuse et tous les conseils qu'il n'a cessé de me prodiguer tout au long de mon parcours.*

*Grand merci également à monsieur DR Abd El Hamid responsable de l'école doctorale.*

# **Table des Matières**

|  |    |
|--|----|
| <b><u>Introduction Générale:</u></b> .....   | 6  |
| <b><u>I : Cadre théorique:</u></b> .....   | 14 |
| <b><u>Chapitre I : les activités cognitives dans la compréhension de textes...</u></b>         | 15 |
| 1-les trois générations de recherches.....   | 16 |
| 1.1-le modèle de première génération.....  | 16 |
| 1.2- le modèle de deuxième génération.....   | 17 |
| 1.3-le modèle de troisième génération.....   | 17 |
| 2-les théories cognitives de la compréhension des textes narratifs.....                        | 18 |
| 2.1-théorie des schémas et compréhension de récit .....  | 18 |
| 2.2-compréhension et grammaire de récit.....   | 19 |
| 3-Le modèle princeps de Kintsch et Vandijk (1978).....   | 19 |
| 3.3- Le « modèle de situation » dans la modélisation de Van Dijk et Kintsch.....               | 20 |
| 3.4- le modèle de construction intégration.....  | 21 |
| <b><u>Chapitre II: Psychologie cognitive de production de textes:</u></b> .....                | 24 |
| 1- le modèle de Hays et Flower (1980).....   | 24 |
| 1.1- les limites du modèle.....  | 26 |
| 2-le rôle de la mémoire de travail dans la production de texte.....                            | 26 |
| 2.1.- les travaux de Baddeley.....   | 26 |
| 2.2- L’articulation des traitements en mémoire de travail.....                                 | 28 |
| 2.3 - mémoire de travail et rédaction de textes : alternative et évolution.....                | 28 |
| 3- le modèle développemental de l’activité rédactionnelle.....                                 | 30 |
| 3.1- le modèle de Breiter et de Scardmalia (1987) .....  | 30 |
| 3.2-le modèle de Berninger et de Swanson.....  | 32 |
| <b><u>Chapitre III : Vers un enseignement/ apprentissage de la production de textes...</u></b> | 34 |
| 1-Aspect de la compétence linguistique.....  | 34 |
| 1.1- la compétence linguistique en L2.....   | 35 |
| 2- la typologie textuelle.....   | 37 |
| 3-apprentissage des connaissances rédactionnelles.....   | 39 |
| 4- L’évaluation de la production écrite.....   | 42 |
| 5- les aide à la production de textes.....   | 45 |
| 5.1- les aides à la révision et à la réécriture.....   | 46 |

|   |           |
|---|-----------|
| <b><u>Chapitre IV</u> : Acquisition lexicale.....</b>   | <b>47</b> |
| 1- Le lexique mental.....   | 47        |
| 1.1-l'organisation du lexique mental.....   | 47        |
| 1.2- le lexique mental et le dictionnaire.....  | 49        |
| 1.3- les classes grammaticales.....   | 50        |
| 2- Apprentissage lexical.....   | 50        |
| 2.1- Compréhension et acquisition.....  | 51        |
| 2.2- Les mots faciles et les mots difficiles.....   | 52        |
| 2.3-L'inférence.....  | 54        |
| <br>  |           |
| <b><u>Chapitre V</u>: Etude sémantique de la peur.....</b>  | <b>55</b> |
| 1- Réorganisation sémantique du concept peur.....   | 55        |
| 2- Aperçu en langue du lexique grammaire de la peur.....  | 56        |
| 2.1- La synonymie.....  | 56        |
| 2.2- Nom et verbe (adjectif ou adverbe).....  | 57        |
| 3- La peur comme sentiment mêlé et intense.....   | 58        |
| 3.1-les termes d'intensité.....   | 59        |
| 4.- les manifestations physiologiques de la peur.....   | 59        |
| <br>  |           |
| <b><u>I I-le Cadre pratique</u> :</b> .....   | <b>60</b> |
| <br>  |           |
| <b><u>Chapitre I</u></b> : Rappel des objectifs de la recherche, du cadre général de l'expérimentation, des principales hypothèses et la méthode..... | 61        |
| 1:analyse de protocole, méthode d'analyse, hypothèse de recherche et prédiction .....   | 66        |
| <br>  |           |
| <b><u>Chapitre II</u></b> : Résultats, analyse des résultats.....   | 70        |
| <br>  |           |
| <b><u>Chapitre III</u></b> : Interprétation des résultats et discussion générale.....   | 79        |
| <br>  |           |
| <b><u>Conclusion générale</u></b> :.....  | 86        |

## **Introduction générale :**

Notre travail se donne pour objectif d'étudier, d'un point de vue sémantique l'influence du champ lexical (ici celui de la peur) sur les résultats de l'activité de réécriture de récits chez des jeunes scripteurs.

Ecrire c'est d'une certaine manière, dire ce qu'on a en soi, se divulguer, divulguer ses sentiments ses désirs, ses émotions, écrire c'est s'exprimer.

Les chercheurs ont un avis commun concernant l'écriture ; parmi toutes les activités langagières à apprendre, elle est la plus longue à acquérir, elle est aussi la plus difficile à maîtriser. Pour Barré de Miniac (1996) savoir écrire n'est pas seulement maîtriser les règles d'orthographe, de grammaire et de lexique mais tout un processus qui nécessite une gestion coûteuse cognitivement.

Ceux (voir Espéret, 1991 ; Fayol, 1997 ; Piolat, & Roussey ,1992) qui se basent sur le modèle de Hayes & Flower (1980) perçoivent la production écrite chez le rédacteur expert comme une activité d'une grande complexité ils considèrent que cette activité implique l'étape de planification, c'est-à-dire l'activation des informations pertinentes par rapport aux buts du scripteur et des contraintes de la situation, une étape de mise en texte, et une étape de révision

En effet la tâche de révision pose un problème pour les jeunes élèves. Ils envisagent mal la nécessité de retoucher leur texte et n'entrent souvent que contraints dans la tâche de réécriture, perçue alors comme fastidieuse, voire inutile. Ce constat établi par la plupart des enseignants représente aujourd'hui un véritable cheval de bataille (Françoise, B.)

L'apprentissage de l'écriture se confine le plus souvent à l'application des règles grammaticales, lexicales, syntaxiques plutôt qu'à l'application de manœuvres efficaces tout au long du processus d'écriture (Turgeon & Bédard, 1997).

On constate donc que peu de stratégies sont utilisées au cours du processus d'écriture.

Par conséquent lorsque l'enseignant lui demande de réviser son texte, le scripteur novice tourne son attention sur les erreurs de types orthographique et grammatical négligeant ainsi le fond du texte (sens, organisation des idées). Ainsi toute activité de révision qui consiste à modifier une ou plusieurs parties du texte représente une lourde tâche pour laquelle le scripteur novice ne possède pas les habilités requises.

C'est ce constat "alarmant" de départ qui est à l'origine de notre démarche.

On peut dire que la tâche de révision n'est plus considérée comme un simple processus de "lecture édition", mais qu'elle est plutôt envisagée aujourd'hui comme un vaste champ de recherche d'étude diversement abordé en raison de la multiplicité des connaissances impliquées et des processus en jeu (voir Allal, Chanquoy, & Lagy, 2004, Piolat, Roussey, 1992b ; Piolat, Isnard & Della Valle, 1993).

Si certains auteurs envisagent l'étape de révision comme la composante finale du processus d'écriture, la plupart considèrent qu'elle constitue une véritable activité de (ré) écriture (Butterfield Hacker Albertson, 1996). Cette activité se caractérise par la capacité d'intervention à différents niveaux de traitement et peut mener à différents types de transformations du texte en cours de réalisation.

Selon Hayes, Floquer, Schriver, Stratman, & Carey (1987), les processus complexes mis en jeu lors de la réécriture ont comme but principal de superposer la représentation du texte en cours à celle du texte projeté et par là évaluer la nature des écarts en vue de procéder aux transformations nécessaires (Piolat & Roussey, 1995).

Le modèle développemental de Breiter & de Scardamalia (1987) peut nous éclairer sur ces différences de traitement, changeant selon le niveau de connaissances du sujet et de ces capacités de traitement.

Ces auteurs ont conçu le développement des capacités de production en deux étapes ou en deux grands types de stratégie : la première appelée, knowledge telling strategy qui consiste généralement à produire un texte en exprimant les idées telles qu'elles sont activées en mémoire à long terme, rappelées et transférées directement dans le texte sans réorganisation du contenu conceptuel et avec un retraitement minimal de la surface textuelle (Tynjala, Mason & Lonka, 2001). La seconde appelée "la knowledge transforming strategy" se caractérise par un réajustement, et même une reconfiguration du contenu sémantique, variable selon les buts rhétoriques et pragmatiques du texte et les buts du scripteur. Le scripteur se donne donc pour tâche non seulement à produire les informations adéquates et pertinentes, mais aussi plausibles et efficaces.

Selon Alamargot & Chonquoy (2001), " ces deux stratégies ne doivent pas être considérées comme étapes dans le développement de l'expertise en production de texte, mais comme les deux étapes extrêmes sur un continuum du développement des compétences".

D'ailleurs, selon Breiter, Brurtis, & Scardmalia (1988), le développement des compétences rédactionnelles doit être considéré comme un changement graduel qui part de la procédure de la "knowledge telling" à la procédure de la "knowledge transforming" en passant par de nombreuses étapes d'apprentissage intermédiaires.

Le manque de stratégies utilisées par les élèves lors de la révision se manifeste par leur incapacité à traiter leur texte à un niveau plus élevé que celui de la macrostructure. En classe lorsqu'un enseignant porte un jugement sur la qualité d'une production écrite, celui-ci porte principalement sur les aspects orthographiques et grammaticaux, il apparaît que les pratiques didactiques ont été d'avantage orientées vers la connaissance liée au code langagier. Il est possible de constater que les élèves éprouvent des difficultés tout au long du processus d'écriture et qu'ils se font une représentation partielle et simple sur l'activité de révision.

Nous émettons l'hypothèse que l'utilisation du champ lexical facilite non seulement le retraitement de surface (cohérence locale) et le retraitement de fond (cohérence globale) lors de la réécriture, mais aussi améliore l'acquisition lexicale.

En effet l'acquisition lexicale et plus précisément l'acquisition des expressions lexicales, prennent une place importante en apprentissage de langue seconde. Le fait qu'un apprenant ne possède pas le stock lexical nécessaire est considéré comme un facteur fortement préjudiciable. Connaître un mot c'est en même temps savoir dans quel contexte il est utilisé à l'oral ou à l'écrit (fréquence d'utilisation, collocation associées) c'est aussi appréhender les limites de son utilisation selon les variations de fonctions ou de situations, connaître ses comportement morphologiques syntaxiques et sémantiques, et à la fin l'acquérir dans son propre lexique mental et puis activer les relations nécessaires avec les autres mots dans les réseaux associés (Richards 85) (Thierry Chantier, Issac Fabrice, Christophe Fouquoré ) Rappelons aussi que le taux d'acquisition du vocabulaire en L2 est relativement faible. Certains spécialistes évaluent ainsi que l'acquisition de 2000 mots en cinq ans est trop pour beaucoup d'apprenants. L'apprentissage d'une L2 est donc très difficile pour plusieurs raisons : temps d'apprentissage court, non intensif, rendement faible, donc mauvaise utilisation des stratégies adoptées en L1. Par notre démarche de réécriture nous espérons aussi apporter une aide lexicale.

De notre point de vue, la mise en synergie de ces deux activités (réécriture et champ lexical) peut améliorer à la fois l'acquisition lexicale et la qualité littéraire de la production écrite. (Grossman, F & Boch Françoise)

Afin d'éviter aux jeunes scripteurs l'habitude naturelle, qui consiste à s'en tenir à la simple succession d'évènements ou d'actions, on propose de lier dans le tissu du texte; narration et champ lexical dans le but d'améliorer la, dynamique du récit.

Notre travail se donne pour objectif principal de favoriser la prise de conscience des enfants de l'intérêt que présente l'instauration d'un champ lexical (ici de la peur) dans le récit et d'élargir cette palette des moyens linguistiques dont ils disposent lors de la rédaction de textes.

Nous avons divisé notre travail en deux grandes parties " une partie théorique " englobant cinq chapitres et une " partie pratique " qui est répartie en trois chapitres.

Notre partie théorique s'articule autour de cinq chapitres : le premier chapitre sera consacré aux activités cognitives de la compréhension de textes, nous évoquerons les trois générations de recherches concernant la compréhension des textes, nous présenterons également les théories cognitives de la compréhension des textes narratifs. Il sera question aussi du modèle princeps de Kintsch & de Van Dijk (1978). Ces modèles nous permettront de rendre compte de la manière dont les lecteurs accèdent progressivement à la signification locale puis globale du texte qui résulte de l'assimilation des informations véhiculées par le texte aux connaissances générales propres au lecteur. La définition de ces modèles permettra d'expliquer les processus cognitifs qui facilitent aux lecteurs l'accès aux informations pertinentes pendant la compréhension.

Dans le deuxième chapitre nous proposons les principaux modèles de la production de textes, nous présentons une synthèse des principaux modèles de production de texte en commençant par le modèle fondateur de Hayes & Flower (1980).

Ce modèle est établi à partir des protocoles verbaux des scripteurs experts Il définit les processus cognitifs de l'activité rédactionnelle ; le processus de planification, le processus de mise en texte, et le processus de révision. Ensuite nous proposerons une présentation des modèles de développement qui nous éclaireront sur la mise en place et le développement des activités rédactionnelles au fur et à mesure que le scripteur avance en âge et développe son expertise. Ces modèles, en effet, nous permettent de mieux comprendre les difficultés que rencontrent les étudiants lorsqu'ils doivent produire des textes.

Dans le troisième chapitre nous ferons une synthèse sur l'enseignement apprentissage de la production des textes et cela en abordant en premier l'aspect de la compétence linguistique textuelle qui a pour tâche de décrire comment se produit un effet de séquence avec évidemment la typologie textuelle à travers laquelle nous verrons que le texte est une unité de communication-interaction langagière et qu'il n'est pas une suite de mots, phrases, propositions ou actes d'énonciation simplement juxtaposées mais un produit connexe, cohésif, cohérent et qu'il faut distinguer entre le niveau local(micro- structure) et global (macro- structure), suivi des connaissances impliquées dans le processus rédactionnel. On saura alors que l'apprentissage de ces connaissances passe par l'acquisition des connaissances impliquées dans la rédaction de textes puis par l'apprentissage de la rédaction et les connaissances spécifiques à l'écrit et enfin la maîtrise et l'articulation des connaissances pour rédiger. Dans ce chapitre il sera aussi question de l'évaluation des productions écrites qui est au cœur de la didactique de la production écrite et qu'elle intéresse les pédagogues en tant qu'instrument nécessaire à la régulation des processus d'apprentissage car elle facilite une maîtrise de la production écrite par les élèves. Finalement nous discuterons des aides à la production de textes et verrons que les systèmes d'aides concernent pour la majeure partie la réécriture et la révision de textes. Dans cette partie nous nous intéresserons surtout aux aides à la production des textes narratifs.

Dans le quatrième chapitre il ne sera question que de lexique et plus précisément d'acquisition et d'apprentissage lexical à partir de résultats qu'ont livré les recherches en psycholinguistique. Nous essayerons de voir les performances du lexique mental ; comment les vocables sont stockés dans notre mémoire et les processus d'apprentissage qui entrent dans l'apprentissage lexical ? En second lieu nous évoquerons l'apprentissage lexical dans lequel nous verrons surtout que le processus d'acquisition du lexique est lent et passe surtout par deux aspects ; le premier concerne la forme des vocables (les éléments phonétiques et graphiques) alors que le deuxième a un rapport avec leur signification (aspect sémantique) signalons par là que les deux aspects ne mettent pas en jeu les mêmes capacités cognitives. Pendant l'apprentissage d'une (L2) les deux aspects sont présents dès le départ, mais si l'acquisition des nouveaux vocables se produit plutôt suivant des paramètres de formes au début, elle laisse place peu à peu à des associations plus profondes d'aspects sémantique au fur et à mesure que les compétences se développent.

Enfin dans un cinquième chapitre nous ferons une étude sémantique sur le concept de peur qui se focalise sur le champ lexical de la peur et qui montrera au début l'organisation sémantique et la formation du concept peur dans une approche onomasiologique : ce modèle d'approche est celui qui " part du concept pour atteindre les signes linguistiques qui lui correspondent " (A. Colin, 2004).

Ici il est souhaitable donc de définir la peur comme étant une certaine expérience émotionnelle. On dira alors qu'elle est une perception par quelqu'un d'un danger, d'un risque ou d'une menace, qu'elle est un procédé au cours duquel trois constituants essentiels entrent en jeu ; l'émotion elle-même (la peur), la source (ce qui représente le danger, ce qui fait peur) et le siège (le sujet qui éprouve la peur (Masseron, C. 2006).

Ensuite et dans ce même chapitre, on donnera également un bref aperçu en langue du lexique grammaire de la peur dans laquelle on se placera dans une perspective sémiologique c'est-à-dire que nous nous appuyons sur les occurrences lexicales des noms de peur et leurs dérivés pour prévoir les réalisations particulières, en langue et en discours, des propriétés sémantiques du concept peur.

Nous verrons aussi dans ce chapitre que la peur est un sentiment intense, mêlé et dysphorique, nous voulons dire par là que la peur est un sentiment mélangé à d'autres, on trouve souvent aux mots qui expriment la peur des noms comme ; douleur, souffrance, angoisse, anxiété, colère dégoût, haine, inquiétude, honte solitude, rage remords, pitié, stupeur, fureur, ennui, et défiance, désespoir, crainte, effroi, espoir, crainte, panique. On veut dire aussi que la peur est un sentiment qui peut être intense ; atroce, affreux, horrible, effrayant, effroyable, hideux, sombre, étrange, singulier, tourmenté, désagréable, bizarre mystérieux, sinistre, désespéré. (Bourbon, E.)

Il sera aussi question de manifestation physiologique de la peur; en effet lorsque nous avons peur nous ressentons des réactions différentes:

Accélération des battements du cœur, esprit alerte, vigilance accrue, transpiration, mains moites, rougissement, tremblement des jambes, des mains, respiration plus forte, difficulté à contrôler la voix qui peut se mettre à trembler

Boule dans l'estomac, vomissements, boule dans la gorge, difficulté à déglutir, .....etc.

Nous entamerons la partie pratique par le rappel des principaux objectifs et des grandes lignes du cadre théorique de notre expérimentation. Ensuite nous présenterons les principales hypothèses avec les unités d'analyse puis la méthode

Le chapitre II est consacré à la présentation, à l'analyse et aux interprétations des résultats. En effet, 4 analyses sont successivement présentées (Crinon & Legros, 2002)

- 1- Analyse du nombre et du niveau de pertinence (peu pertinent, moyennement pertinent, pertinents) des ajouts lors du 2<sup>ème</sup> jet. en fonction du niveau des élèves
- 2- Analyse du nombre et du type d'information (base de texte vs modèle de situation) des ajouts lors du 2<sup>ème</sup> jet. en fonction du niveau des élèves
- 3- Analyse du nombre et du niveau d'importance (macrostructure vs microstructure) des ajouts lors du 2<sup>ème</sup> jet
- 4-Analyse du nombre et du type d'informations (créations vs emprunts) des ajouts lors du 2<sup>ème</sup> jet en fonction du niveau des élèves.

Suite à ces analyses, nous proposons une interprétation générale qui prend en compte les variables dépendantes de l'expérience menée auprès de 40 élèves de troisième année moyenne.

Le Chapitre III propose un bilan de notre travail de thèse. Il trace les perspectives pour les recherches sur la production de textes narratifs (récit de peur) en langue (L2) et pour la didactique cognitive de la compréhension et la production de textes narratifs en (L2). Enfin, ce dernier chapitre nous permet de proposer quelques perspectives nouvelles dans le domaine de la didactique cognitive du (FLE) et en (FLE).

**Première partie:**

**Le cadre théorique**

## **Chapitre 1 : les activités cognitives de la compréhension de textes:**

### **Introduction :**

Aujourd'hui l'activité de compréhension de texte n'est autre que le produit d'une interaction entre le contenu du texte et les connaissances/ croyances élaborées par un individu au cours du processus de lecture. Voir (Legros & Marin, 2008) autrement dit la compréhension est une activité mentale qui se construit dans la tête du lecteur.

C'est en liant les différents types d'informations issues du contenu textuel et les connaissances du lecteur déjà acquises, stockées en mémoire et activées pendant la lecture que ce dernier arrive à élaborer la cohérence locale (microstructure) et la cohérence globale (macrostructure) et par là ; la signification d'un texte.

En effet la construction de la signification textuelle s'avère être le résultat de l'interaction entre le texte et l'interprète voir (Legros, Acuna & Maître de Pembroke, 2006)

Comprendre un texte oblige le lecteur à faire une liaison entre les informations (syntaxiques, sémantiques) issues du texte et ses connaissances sur le monde concernant tous les éléments du texte.

La représentation mentale peut s'analyser en plusieurs niveaux:

- un niveau de surface concernant l'information lexicale et syntaxique
  - un niveau sémantique représentant la signification locale et globale des propositions et du texte
  - un niveau situationnel englobant les connaissances antérieures évoquées par le texte ainsi que le contexte de la situation d'écriture. Voir (Marin & Legros 2008)
- Quand les sujets soumis à notre expérimentation lisent un texte sur " la peur " ils sont contraints d'élaborer la signification textuelle; en relevant du texte les informations nécessaires à la compréhension, d'un côté et d'un autre côté d'activer leurs connaissances stockées en (MLT) renvoyant au domaine de la peur.

Ces connaissances générales et propres au lecteur sur la peur facilitent la représentation de la signification du texte. Autrement dit, le lecteur traite les informations du texte pour construire une signification textuelle cohérente.

Cette activité requière l'activation des connaissances du lecteur récupérées lors de l'activité de compréhension. C'est lors de la lecture du texte que la construction de la cohérence globale en rapport avec le processus cognitif se construit graduellement.

Dans ce chapitre, nous allons présenter les principaux modèles de la compréhension de texte, puis nous nous intéresserons plus particulièrement au modèle princeps de la compréhension, celui de Kintsch & Van Dijk (1978).Après nous analyserons ses principes, son développement et ses limites.

## **1-Trois générations de recherches en compréhension de textes :**

Afin de mieux comprendre et d'expliquer le développement de la recherche dans le traitement de textes, trois générations de modèles ont été mises en évidence sur la compréhension par Van den Broeck & Gustafson (1999) (Voir Blanc & Brouillet, 2003 ; Mbengone, 2006 ; Legros & Marin, 2008).

### **1.1. Les modèles de la première génération :**

Etant donné que la compréhension d'un texte peut être étudiée comme la conséquence d'une interaction entre un lecteur et le texte, on peut donc avancer que le lecteur construit une représentation mentale au-delà des informations fournies par le texte. Une certaine discrimination a été mise au point par Van dijk & Kintsch (1983) entre la signification de surface et la signification du contenu du texte. La première concerne le traitement des mots alors que la deuxième concerne non seulement la (base du texte) (microstructure et macrostructure), qui veut dire, le sens des informations contenues dans le texte, et les connaissances déjà acquises du lecteur activées lors de la construction de la signification du texte.

Selon ce modèle réussir à comprendre un texte passe d'abord par la construction cohérente en mémoire de la situation décrite dans le texte. Cette représentation est considérée comme étant un enchaînement d'évènements, d'états, d'actions ou de faits, rattachés selon le lien qui existe entre eux.

" Ce type de relation, causal, caractérise les textes narratifs et aussi une bonne partie des textes explicatifs " Van den Broeck & Gustafson (1999). C'est ce constat de départ qui a été à l'origine de la naissance de la théorie incontournable du réseau de causalité (causal network theory) (Van Den Broek, 1997 ; Tapiero, 2007)

Les connaissances mises en jeu lors de l'activité de l'inférence permettent ainsi de combler les " manque sémantiques " du texte et d'en élaborer sa cohérence. Lorsque les élèves lisent des textes sur la peur, c'est le rappel de situations de peur par les sujets qui permettent d'explicitier le contenu du texte et de construire des connaissances stables en mémoire.

### **1.2. Les modèles de deuxième génération :**

Au cours de leurs travaux, les chercheurs de cette génération se sont basés sur les processus cognitifs activés lors de la lecture et à la nature des informations mises en jeu. Ils ont travaillé sur le processus cognitif de l'élaboration des inférences en relation directe avec la mobilisation des ressources attentionnelles. La majorité des travaux se base sur les obligations de la capacité limitée des ressources attentionnelles ou de la mémoire de travail, "the current state strategy" (Fletcher & Bloom, 1988), "the construction –intégration" model (Kintsch, 1988), "the structure building framework" (Gernsbacher, 1990) ; tout au long de la lecture, le lecteur se doit de centrer son attention sur un nombre restreint d'éléments qu'il estime importants pour la compréhension du texte.

### **1.3. Les modèles de troisième génération :**

Résultants de la première et deuxième génération, les modèles de troisième génération ne sont qu'un prolongement de la première et de la deuxième génération Van den Broek & Gustafson (1999) ils se distinguent comme étant " une extension des conclusions des premières et deuxièmes générations " (p.29). Ces modèles se donnent pour finalité d'étudier les processus de compréhension en temps réel « *on line* ». Ces processus encouragent le fondement d'une représentation mentale en prenant en considération les facteurs qui influent sur le résultat de la compréhension. La totalité de ces activités se centre sur les composantes textuelles et sur le processus inférentiel (Kintsch 1988). A partir de ces modèles on peut supposer que pendant la lecture, les connaissances évoquées par le texte aident le traitement inférentiel (Kintsch, 1978 ; Denhière, 1988). Alors que les modèles des deux premières générations ont amplement concouru à comprendre la nature de la perception construite en mémoire et les activités cognitives entrant dans ce processus de construction, les modèles de troisièmes générations ont facilité l'apport d'une nouvelle vision dégageant ainsi la façon dont l'activation se répartit pendant l'activité de lecture. En définitive les modèles de troisièmes générations prennent surtout en considération la façon dont les éléments textuels et inférentiels se modifient au fur et à mesure de la lecture et mènent progressivement au fondement d'une représentation cohérente du texte.

Pendant l'activité de lecture, la représentation en cours de développement agit sur l'activation des éléments qui se succèdent (Van Den Broek, Young, Tzeng & Linderholm, 1998/2004)

## **2-Les théories cognitives de la compréhension des textes narratifs:**

Ce sont les prémisses des recherches en psycholinguistique textuelle portant particulièrement sur le récit qui ont servi d'appui aux travaux sur la compréhension de texte (Coirier, Goanache & Passerault, 1996). Afin de traiter les autres types de textes et en particulier les textes explicatifs, l'élève a besoin de mobiliser ses propres connaissances et donc de modéliser la compréhension.

### **2.1 Théorie des schémas et compréhension de textes:**

C'est à partir de 1970 et dans le cadre de la psychologie cognitive que les premiers essais d'élaboration d'une théorie des processus de compréhension de textes ont eu lieu. La théorie des schémas a énormément marqué l'ouvrage de la compréhension de textes. Pour Rumelhart (1980), selon cette théorie l'état des connaissances qui sont indispensables pour la compréhension d'un texte sont un ensemble forgé par des apprentissages et leur système de construction.

Selon certains experts la théorie des schémas permet d'élaborer la relation entre les activités faites sur le texte et les processus bâtis sur les connaissances habituellement appelées traitement " bas - haut " et traitement " haut - bas " (Rumelhart, 1980). Les traitements " bas - haut " qui ont comme tâche de décoder les unités linguistiques individuelles (phonème, graphèmes, mots jusqu'aux syntagmes et propositions) et à rapprocher ces unités analysées à des connaissances générales initiales. Quant aux traitements " haut - bas ", ils ont pour tâche de fonder des prédictions concernant le sens du texte en se basant sur les connaissances générales activées lors de la lecture.

Lorsque le lecteur effectue une tâche de lecture, la relation dans la compréhension de textes inclut tous les types de connaissances que le lecteur utilise : les connaissances et les croyances sur le monde, les connaissances des genres de textes, les connaissances de leur organisation et de leur structure typique, et les connaissances lexicales, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques.

L'autre grande caractéristique de la théorie des schémas est qu'elle nous permet d'analyser la fonction effectuée par les structures des connaissances antérieures des lecteurs qui sont déterminantes pour le traitement cognitif et linguistique des textes utilisés.

### **2.2- La théorie de schémas dans la compréhension des textes narratifs:**

Depuis longtemps le concept de schéma a servi de base aux recherches sur la compréhension des récits. Les schémas du récit comprennent des types d'agencements inhérents supposés faciliter la compréhension des histoires. Ces schémas ont permis de comprendre les régularités rencontrées dans les rappels d'histoires (Denhière, 1984)

Pour Denhière & Baudet (1989), il faut différencier les actions cognitives activées dans la compréhension. Il serait approprié de faire la distinction entre celles qui contribuent pendant la lecture aux traitements en cours (on line) de celles qui se déroulent pendant l'activité de récupération des informations en mémoire. La capacité de rappel change en fonction de facteurs tels que l'âge, l'origine sociale, les connaissances déjà acquises et l'importance accordée aux informations en fonction de l'origine des lecteurs.

### **2.3- compréhension et grammaire de récits:**

Selon Kintsch & Greene (1978) comprendre des récits inspirés des mythes et des traditions, se basait sur une grammaire de récits bien typique à ces mythes. Dans leur expérimentation par Steffensen, Joag-Dey & Anderson (1978) menée sur des indiens et des Américains, ces derniers lisaient des récits originaires de leur propre tradition plus rapidement que d'autres histoires. Ces expérimentations prouvent bien que les histoires qui sont en relation directe avec les coutumes du lecteur encouragent la compréhension et le rappel. Toutes ces déductions confirment bien l'hypothèse selon laquelle la compréhension d'un texte est en étroite relation avec les connaissances déjà acquises du lecteur et des connaissances formées selon sa propre culture et son entourage d'origine et fondées selon les procédés de communication et des connaissances propres à cette culture.

Dans une autre enquête portant sur les schémas culturels, Pitchard (1990) a prouvé grâce à une expérimentation menée sur (30 sujets Américains et 30 sujets du Palau) dans un test de rappel libre que les sujets produisent plus d'expressions, plus d'inférences, et moins d'excentricité concernant les textes portant sur des schémas familiers que pour des textes portant sur des schémas culturels non familiers.

La compréhension d'un texte dépend majoritairement des connaissances du monde du lecteur, autrement dit les connaissances acquises par rapport au milieu socioculturel dans le quel il a évolué. Toutefois la théorie des schémas s'intéresse essentiellement à l'aspect sémantique du texte, et néglige le fonctionnement cognitif du lecteur.

### **3-Le modèle princeps de la compréhension : Kintsch et Van Dijk (1978)**

Selon Kintsch & Van Dijk (1987) définissent le processus de compréhension en posant les différents processus qui opèrent en parallèle et de manière interactive tels que " la surface du texte " et " la base de texte ", la première correspond aux caractéristiques lexicales et syntaxiques. Pour la deuxième il s'agit de la micro et de la macro structure cohérente du contenu du texte et les connaissances du monde

auxquelles elles renvoient. Les macros propositions qui s'enchaînent dans le texte influencent fortement la cohérence locale et globale.

Toutefois ce modèle est borné dans la mesure où il ne prend pas en considération l'influence du milieu linguistique et culturel de l'individu sur les processus mis en action. Cette idée est investie par les recherches de Van Dijk & Kintsch en 1983 et notamment grâce au "modèle de situation" qui intervient lors du traitement des informations et qui permet d'activer les connaissances qui sont en MLT.

Ces connaissances sont opérationnalisées pendant l'activité inférentielle ce qui favorise le rapport entre le contenu sémantique du texte et les connaissances antérieures. C'est ce processus qui nous permet de fonder des connaissances en mémoire.

### **3.1- le modèle de situation:**

Pour comprendre le texte, le lecteur doit être capable de représenter la situation décrite, "le modèle de situation", est défini par Van Dijk et Kintsch comme étant "une représentation cognitive des événements, des actions, des individus et de la situation en général évoquée par le texte".

Cette approche nous permet, d'un côté de rationaliser la représentation du monde fondée par les sujets tout au long de leurs expériences et leurs acquisitions des connaissances et qu'ils opérationnalisent pendant la lecture, et d'un autre côté d'offrir les références nécessaires aux expressions langagières. Tout cela signifie qu'il faut être capable de représenter la situation décrite par le texte.

#### « *MODÈLE MENTAL* »

Selon la théorie des modèles, la compréhension de texte consiste en une séquence d'activations de modèles mentaux préexistants en mémoire. Comprendre un discours, ce n'est pas construire progressivement un réseau de propositions issues du traitement de chaque phrase, c'est élaborer un « modèle mental » qui est progressivement remanié et enrichi. La mise à jour du « modèle mental » passe par l'acquisition de connaissances nouvelles, l'actualisation de connaissances anciennes, c'est-à-dire soit leur spécification, soit la substitution de connaissances supposées exactes à des connaissances reconnues comme erronées

(Marin, B., & Legros, D. (2008))

La représentation du monde que les apprenants ont construite pendant leurs différentes expériences et leur apprentissage, et qu'ils activent lors de la lecture d'un texte a été conceptualisée grâce aux recherches menées par Van Dijk & Kintsch, 1983 dans le cadre des modèles de situation.

Perspective théorique de la compréhension selon; Van Dijk & Kintsch décrivant le processus de compréhension à partir de trois niveaux de représentation

1) Premier niveau : surface du texte -Mots du texte Syntaxe utilisée

2)Deuxième niveau: niveau sémantique de la représentation

-base de texte; ensemble de propositions du texte en deux niveaux

a)- niveau local (microstructure)

b)-niveau global (macrostructure)

3) troisième niveau: le modèle de situation : connaissances du lecteur et expériences

Il existe un autre niveau de représentation " original" détaché du texte que construit le lecteur de la situation décrite dans le texte et qui renvoie aux connaissances construites dans son environnement culturel.

### **3.1-Le modèle de construction intégration:**

En proposant le modèle de construction intégration qui découle de la théorie élaborée par Van Dijk & Kintsch (1983), Kintsch (1988; 1998) décrit la façon dont les textes sont représentés en mémoire au cours de la compréhension et leur intégration aux connaissances du lecteur

La « proposition » ici demeure un concept capital dans la mesure où elle rationalise les entrées linguistiques des textes représentés en mémoire et le texte est envisagé comme un ensemble d'expressions sémantiques hiérarchiquement ordonnées et construites de prédicats et d'arguments. Il étend plus spécifiquement les étapes de l'activité de compréhension. Dans le champ de cette recherche, la compréhension peut être conçue comme une activité très délicate et très élastique par rapport au contexte, dans la mesure où il s'agit d'un modèle mené par les données, selon Kintsch il y a deux principales étapes : la construction et l'intégration.

Par construction on entend l'activation des représentations correctes mais aussi non congruentes, redondantes, même opposées, quant à l'étape de construction, elle se subdivise en quatre phases:

-Les propositions qui sont le reflet des entrées linguistiques " base de texte " sont construites et la constitution de la micro structure est fondée en choisissant ces

propositions, assemblées avec leurs proches qui sont dans le même réseau de connaissances. Ainsi chaque expression peut être conçue comme une indication dans la récupération des informations sorties du réseau de connaissances des sujets. La production d'inférence facilite la génération des liens entre les propositions et fonder la macro- proposition.

-Les conséquences de l'activité de construction concorderaient à un réseau comportant les boucles lexicales opérationnalisées, les expressions créées, et les déductions fondées au niveau local et global. A partir du moment où le réseau des expressions bâties selon des règles variées citées antérieurement, et que ces expressions se trouvent reliées à l'intérieur du réseau, l'image mentale s'ordonne sous l'effet d'un processus de contentement des contraintes qui stoppe immédiatement les constructions incommodes. Le blocage des éléments non congruents de la représentation et la consolidation des éléments pertinents forment la phase d'intégration.

-La démarche d'intégration garantit la suppression des incohérences et l'élaboration d'une nouvelle représentation logique où les éléments dont la valeur d'activation est assez relevée, forment l'image du texte.

-Concernant le type de construction –intégration, la constitution du sens commence avec l'opérationnalisation des significations éventuelles des mots traités qui s'incorporeront régulièrement dans des unités plus grandes (phrase, texte) afin de parvenir à l'opérationnalisation du sens particulier.

Un des avantages du modèle de construction – intégration de Kintsch a pour caractéristiques:

1- la mise en valeur de l'interaction compliquée entre les accès linguistiques du texte et les connaissances du lecteur. Dans la mesure où ces dernières sont la cause de l'activation des éléments pertinents de la représentation et du blocage des éléments non pertinents.

2- L'incorporation non seulement des bases du cognitivisme et du connexionnisme mais aussi la facilité de réalisation des prédictions claires sur les processus activés par les sujets pendant la compréhension du texte.

### **Résumé:**

On peut conclure donc que la compréhension d'un texte pour le lecteur peut se concevoir comme une incorporation des connaissances syntaxiques et sémantiques sorties du texte à ses connaissances sur le monde dans le but de fonder une image mentale vouée à garantir la cohésion référentielle ou causale de la proposition.

Nous pouvons dire que nous avons passé en revue les principales générations de compréhension de texte.

Pour rappel il s'agissait de:

- la première génération : les modèles de traitement de textes narratifs et explicatifs
- la seconde génération s'attachait aux processus cognitifs applicables lors de la lecture et la construction d'inférences

- la troisième génération quant à elle s'occupait de l'activité de lecture au cours de la compréhension de texte

Ensuite nous avons évoqué le modèle de Kintsch & Van Dijk (1987) dont les travaux consistaient à analyser la compréhension en modèle mental : "la surface de texte", la "base de texte", (microstructure & macrostructure). Enfin nous avons vu le modèle de construction intégration de Kintsch (1988; 1989) qui est le prolongement du modèle de Kintsch (1978).

## **Chapitre II : Psychologie cognitive de production de textes:**

### **Introduction :**

Dans ce chapitre il est question des principaux modèles permettant de comprendre à la fois les avancées réalisées dans l'étude et la compréhension en psychologie cognitive mais aussi de situer le progrès des cadres théoriques et des méthodes de recherche dont il est question. Ces modèles intègrent non seulement les connaissances nécessaires à cette activité, mais aussi les différentes opérations mises en œuvre dans la production de texte, les composantes contextuelles et les caractéristiques du rédacteur.

Ces modèles de recherches facilitent l'étude des processus mis en œuvre au cours de cette activité ainsi que les trois types principaux de connaissances activées:

- A-les connaissances référentielles
- B -les connaissances du scripteur concernant le texte à réaliser
- C -les connaissances linguistiques et pragmatiques

### **1-Le modèle princeps de Hayes et Flower (1980) :**

Ce modèle prend en considération trois composantes de statut différent, les deux premières s'intéressent à l'environnement de la tâche et la fonction de la mémoire à long terme (MLT) et la troisième définit spécialement les activités de rédaction.

- 1- la première composante, inclut les contraintes d'écriture
- 2- la deuxième composante est la récupération en (MLT) des informations pour les (re)organiser suivant des plans d'action.
- 3- la troisième composante est la réunion des processus rédactionnels
  - a)- la planification (planning) permet l'élaboration d'un message préverbal
  - b)- la formulation (translating) permet de transformer les idées en message verbal
  - c)- la révision (reviewing) permet l'évaluation du texte

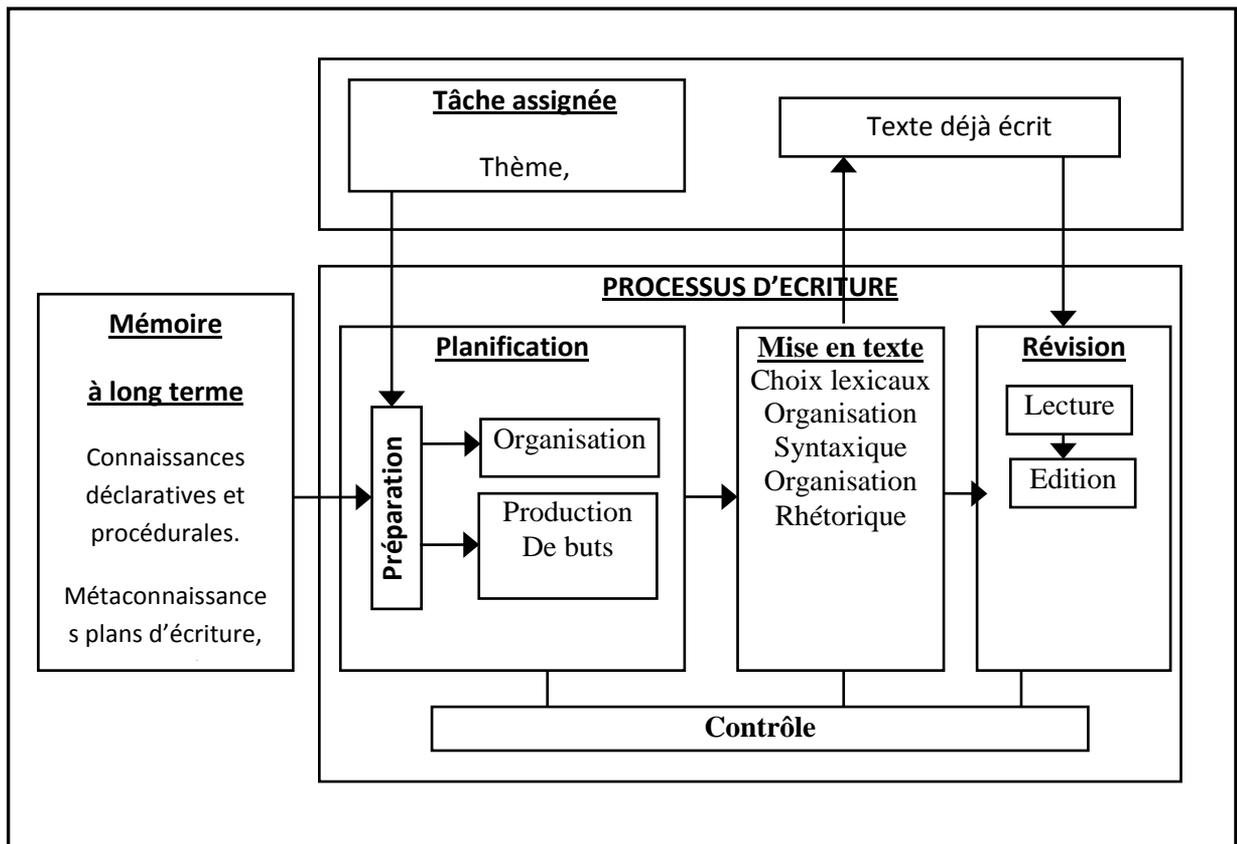
Les trois processus rédactionnels sont contrôlés par le "monitor" qui permet l'interaction entre eux.

En 1981, Hayes et Flower définissent les processus rédactionnels avec plus de précision :

1)-La planification qui comprend trois types d'actions

- a) – le plan pour faire (plan to do) ; définit les buts de la rédaction en fonction des intentions, de la motivation, du rédacteur et du texte
- b) –le plan pour dire (plan to Say) ; se présente sous forme de : notes, brouillons, plans ou schémas, qui constituent le contenu général du texte à rédiger.
- c) – le plan pour rédiger (plan to compose) ; est un plan procédural qui facilite la gestion et le traitement des idées et de la langue.

Avec ce modèle les chercheurs ont pu subdiviser la planification en trois sous processus : la génération (generating), l'organisation (organizing) et l'établissement de buts (goal setting). La génération a comme objectif de récupérer les informations en (MLT). L'organisation permet l'organisation des informations afin d'aborder "le plan pour dire". L'établissement de but sert à ajuster les informations en définissant les buts d'écriture en accord avec le "plan pour faire" (figure 1). (Thèse de Mounia Aicha Sebane)



**Figure 1.** Le modèle de production écrite (Hayes & Flower, 1980)

La formulation (translating) met en action de nombreux processus de traitement qui garantissent deux rôles. Le premier fait développer chaque partie du plan réalisé pendant l'activité de planification. Le second a comme objectif de traduire linguistiquement le contenu sémantique.

Quant à la révision elle se décompose en deux sous processus ; la lecture (reading) et la correction (editing). L'activité de lecture permet au rédacteur d'estimer la concordance ou les écarts entre le texte écrit et son objectif premier, entre le texte conçu et le texte attendu. Le processus de révision permet d'étudier et de diminuer les écarts entre le texte visé et le texte produit.

### **1.2-Les limites du modèle de Hays et Flower:**

Ce modèle a fait l'objet de critiques émanant de chercheurs comme Berninger & Swanson (1994) ou de Hays lui-même (1996) ces critiques concernent :

- a- les connaissances stockées en mémoire
- b- les processus d'activation de ces connaissances en (MLT) qui sont insuffisamment prises en compte
- c- les compétences et les progrès éventuels du scripteur novice qui sont ignorés

Les recherches récentes ont axé leur travail sur le rôle joué par la (MDT) comme liaison avec la (MLT) pendant l'activité de production de texte afin de répondre à ces critiques.

### **2. Le rôle de la mémoire de travail :**

La mémoire de travail est déterminante dans le processus rédactionnel. Pour Legros & Marin (2008), " l'activité rédactionnelle suppose en effet la gestion coordonnée de traitements dont le coût cognitif varie en fonction d'une multitude de facteurs. Ces traitements, très demandeurs en ressources attentionnelles, peuvent être économiques lorsqu'ils sont automatisés " (p.90)

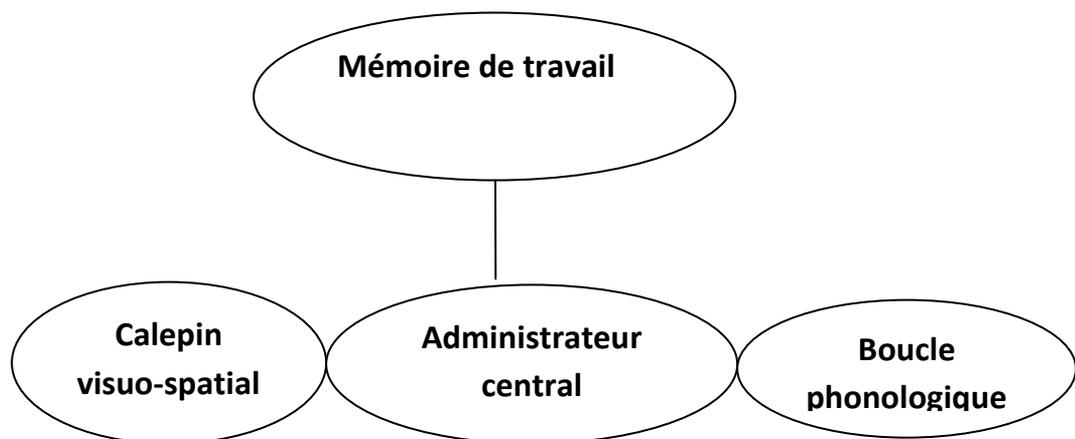
La (MDT) facilite le stockage momentané des informations extraites en (MLT) et leur opérationnalisation. Le scripteur possède des ressources attentionnelles et des compétences de traitement limitées et variables selon le niveau de connaissances, de son vouloir, de sa lucidité et de sa concentration. Un rédacteur n'est en mesure de mener parallèlement qu'un nombre limité de processus cognitifs. Effectivement, le coût de traitement ne peut excéder les ressources attentionnelles disponibles.

#### **2.1-Les travaux de Baddeley:**

Refusant la mémoire à court terme, envisagée comme une unité de capacité limitée, dans ses recherches Baddeley confère beaucoup d'importance à la (MDT) dont la

fonction est capitale dans le processus de rédaction de textes. En effet selon Legros et Marin (2008) " la (MDT) se situe en effet au cœur de l'activité de production verbale, elle est l'instance exécutive de la pensée, elle se place entre l'intention du sujet et ses organes sensoriels de transmission qui lui permettent d'effectuer les gestes graphiques de l'écriture " (p 91)

Le modèle de Baddeley (1992), considéré comme une référence se donne comme objectif le fonctionnement de la mémoire de travail. Selon le modèle de Baddeley trois éléments composent la (MDT) ; l'administrateur central et les deux systèmes « esclaves » : la boucle phonologique, qui gère le traitement du matériel verbal et le calepin visuo -spatial, qui gère les éléments visuels et spatiaux des simulations. L'administrateur central définit l'activité des systèmes " esclaves " coordonne et agence leur intervention. Ainsi quand un sujet réalise une activité de production, il se voit dans l'obligation de distribuer ses ressources attentionnelles de la façon la plus sage possible pour éviter le phénomène de " surcharge cognitive ". La fonction principale de l'administrateur central est de distribuer de la meilleure manière possible les ressources dans les autres éléments du système. (Figure2), (Legros & Marin 2008)



**Figure 3.** Modèle de la mémoire de travail (Baddeley, 2000)

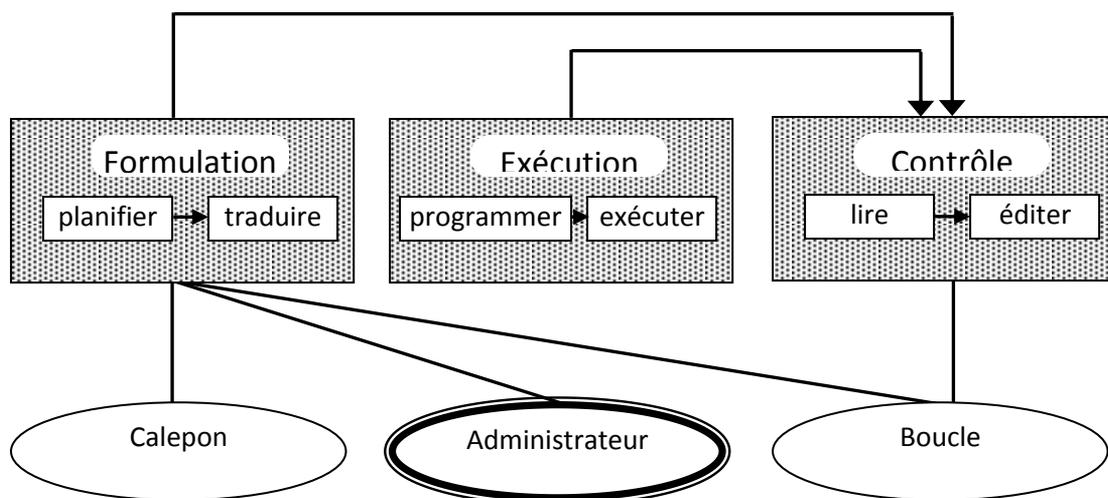
Les connaissances indispensables à l'exécution de la tâche sont passagèrement retenues actives dans la mémoire tampon épisodique. L'administrateur central a pour fonction de liaison entre la (MDT) et la (MLT). Il met en action des contenus sémantiques et les activités sur lesquelles il agit et garde leur activation en mémoire de travail.

Le modèle de Baddeley prend en considération la fonction capitale de la (MDT) dans la tâche de production. Cependant sa définition du processus de la (MDT) demeure incomplète et peu exprimée.

## **2.2-L'articulation des traitements en mémoire de travail:**

Le modèle de Baddeley(1996) demeure une référence dans la mesure où il a été à l'origine de l'intégration du concept de la mémoire de travail dans le processus de production. Cependant Kellogg (1996) en se basant sur les travaux de Baddeley l'a amélioré en l'enrichissant de composantes caractéristiques à l'expression orale et écrite en élaborant un modèle des rapports entre les différentes activités rédactionnelles et les différents registres de la (MDT). Afin de réaliser tout cela il a apporté trois autres éléments secondaires : la formulation (formulation), l'exécution (execution) et le contrôle (monitoring). Chacun de ces systèmes se divise en deux processus.

La formulation, qui est considérée selon le modèle princeps de Hayes et Flower, inclue la planification et la traduction linguistique. L'exécution incorpore la programmation (programming), et l'exécution (executing), motrices du message. La représentation linguistique sortie du processus de formulation est bien programmée avant sa transcription en fonction de la rédaction ultime (manuscrite ou dactylographique). Par la notion de contrôle on entend la lecture du texte produit (reading) qui va nous permettre l'activité de relecture et la vérification du message pendant et après sa réalisation. Le deuxième processus l'édition (editing) décelle les difficultés et selon le jugement du scripteur les résolve en réécrivant le texte (figure 3). (Thèse de Mounia Aicha Sebane)



**Modèle de la mémoire de travail (d'après Kellogg, 1996)**

Pendant la formulation, la planification peut donner naissance à des représentations variées, qui se distinguent par des propositions préverbaux, des aspects d'isolement, des représentations ou des sensations. Le scripteur est obligé après de transcrire ces différents composants sous une forme écrite en prenant en considération les éléments du contexte et en optant pour les unités lexicales et les structures syntaxiques appropriées.

Au cours de la programmation et de l'exécution, le système moteur est mêlé dans l'écriture, et cela qu'elle soit manuscrite ou dactylographique. C'est le système moteur qui donne naissance à la traduction des idées. Il permet la transition du texte virtuel au texte réel, en garantissant la vérification des mouvements des doigts et des mains.

Cependant, le processus d'exécution et de transcription des idées peut être stoppé par le scripteur qui préfère réviser son texte pendant la rédaction et s'auto corriger. (Tableau 1) (Marin & Legros 2008)

#### Répartition des ressources en mémoire de travail (Kellogg, 1998)

|             | Processus de base | Calepin visuo-spatial | Administrateur central | Boucle phonologique |
|-------------|-------------------|-----------------------|------------------------|---------------------|
| Formulation | Planification     | X                     | X                      |                     |
|             | Traduction        |                       | X                      | X                   |
| Exécution   | Programmation     |                       | X                      |                     |
|             | Exécution         |                       | X                      |                     |
| Contrôle    | Lecture           |                       | X                      | X                   |
|             | Révision          |                       | X                      |                     |

En définissant la fonction de la (MDT) dans la production de texte, Kellogg (1996) facilite la compréhension du dispositif de la production écrite. Toutefois, il ne prend pas en considération la fonction de la mémoire de travail dans la progression des capacités de rédaction et ne produit pas de propositions tangibles pour augmenter les aptitudes de la (MDT). Autre désagrément de ce modèle est qu'il ne prend pas en considération la distinction entre le scripteur habile et le moins habile.

## **2.3-Les modèles liés au développement de l'activité rédactionnelle:**

L'activité rédactionnelle se développe par rapport au scripteur, à ses moyens rédactionnels et cognitifs. Ainsi l'activité rédactionnelle dépend avant tout du degré d'expertise du scripteur, de son âge et de sa maturité. Effectivement au moment où les activités mentales sont automatisées chez le scripteur expert, des ressources comme la transcription graphomotrice sont libérées car plus coûteuses chez le scripteur novice que chez l'adulte.

### **3.1- l'Activité de rédaction des scripteurs experts : les travaux de Bereiter et Scardamalia (1987):**

Avec leur modèle Breiter & Scardamalia (1987) ont opposé et expliqué deux stratégies distinctes sur l'utilisation des connaissances pendant la rédaction des textes.

La "knowledge telling strategy " et la " knowleg transforming strategy". Ces deux stratégies sont décrites de manière générale. C'est en se basant sur les recherches menées sur la théorie de la mémoire à long terme (MLT) que Bereiter & Scardamalia ont fondé leur modèle. Le développement de l'expertise rédactionnelle a été défini à partir de la mise en place de deux stratégies en production écrite (telling strategy vs transforming strategy)

\*Premièrement

- (Knowledge telling startegy) " stratégie connaissances rapportées" est surtout utilisée par le scripteur novice qui récupère les informations stockées en mémoire à long terme (MLT), il transcrit ses connaissances sans organisation ni restructuration du contenu de son texte. Effectivement les informations stockées en mémoire sont récupérées et mises en mot sans pour autant être traitées et réorganisées. Le rédacteur novice se contente d'écrire les informations telles qu'elles sont représentées dans sa mémoire

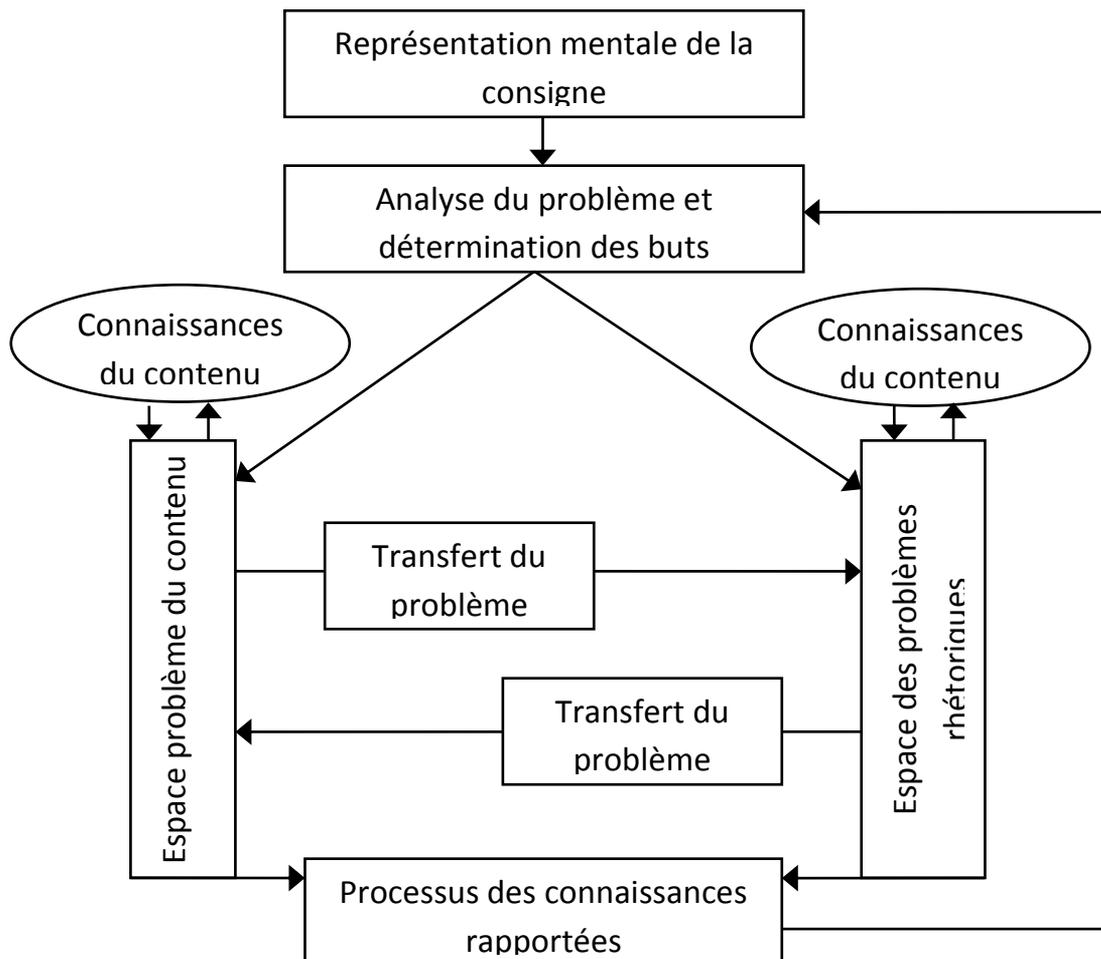
Cette stratégie a pour finalité l'écriture d'un texte sans restructuration de son contenu, ni des connaissances sous-jacentes. Cette stratégie est économique en ressource attentionnelles mais elle ne permet pas une cohérence globale. Elle set formée de trois composantes. La première est la représentation mentale des instructions "mental representation of assignement" qui veut dire que le scripteur fait d'abord une définition mentale de la tâche d'écriture assignée en fonction du thème de ses objectifs. Cette composante est élaborée pour déterminer les mécanismes de l'activité d'écriture adoptés par les novices.

La seconde composante comprend deux types de connaissances stockées en (MLT): les connaissances sur le domaine " Content Knowledge" et les connaissances discursives " discours Knowledge". A partir de ces informations sur le domaine, le scripteur arrive à construire le texte en opposant les propositions produites. Le texte est une représentation de la manière dont l'apprenti scripteur structure ses connaissances. Le contenu du texte est construit par le scripteur novice qu'il veut transformer en mots. Ces connaissances indispensables au fondement d'un discours englobent les connaissances ; linguistiques, pragmatiques.

la troisième composante quant à elle est rattachée aux processus d'écriture (Knowledge Telling Process). Elle est en rapport direct avec le processus de planification de toutes les informations que le scripteur veut transformer en texte, selon ses connaissances pragmatiques du domaine.

\*Deuxièmement:

" La stratégie des connaissances transformées "est employée par le rédacteur expert qui peut se passer de la stratégie dite " stratégie des connaissances rapportées " car il est en mesure de transcrire ses connaissances et d'organiser son écrit. C'est vers l'âge de 16 ans que les enfants acquièrent la stratégie des connaissances transformées et commencent à la développer. C'est à partir de ce moment là que le scripteur est en mesure de construire des textes pleins et de réorganiser les informations en mémoire. (Voir Figure 4). (Thèse de Mounia Aicha Sebane)



### **Le modèle des connaissances transformées de (Bereiter & Scardamalia, 1987)**

(La knowledge telling strategy) axe son intérêt sur le contenu conceptuel du texte et sur sa forme linguistique. Plus élaborée elle requiert un remaniement des informations et une transformation du texte écrit. Elle s'adapte aux exigences rhétoriques et thématiques de la rédaction de texte.

Enfin nous pouvons dire que les deux stratégies (Knowledge telling vs knowledge transforming) se complètent vu que les scripteurs sont obligés de passer par la stratégie des connaissances rapportées lorsqu'ils commencent leur apprentissage pour enfin arriver à la stratégie des connaissances transformées lors de l'écriture et de la réécriture des textes.

### **3.2- le modèle développemental de Berninger et Swanson:**

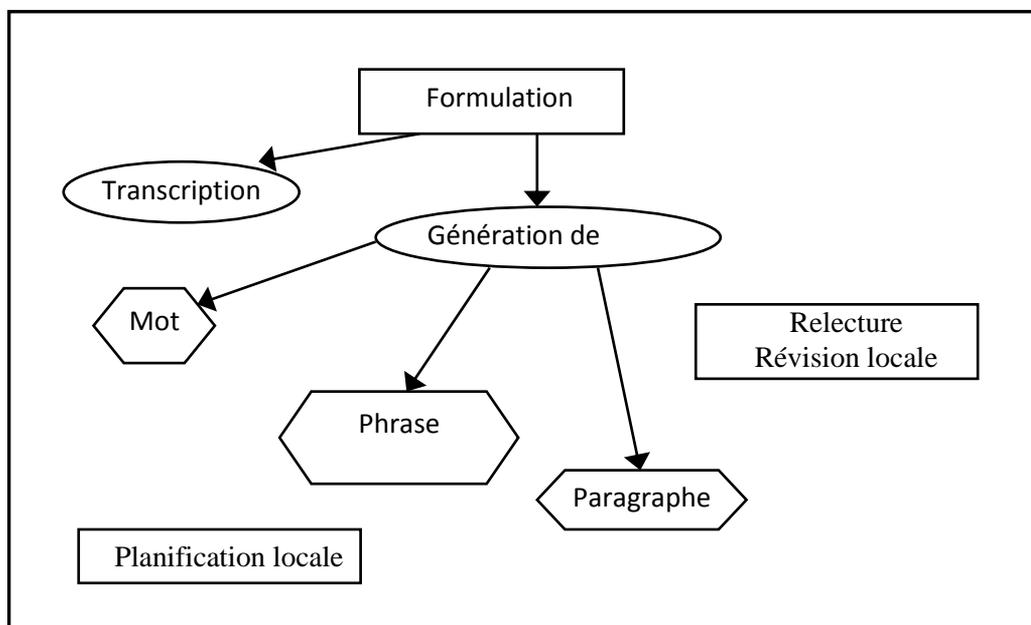
En s'appuyant sur le modèle de Hayes et Flower de (1980) que Berninger & Swanson (1994) élaborent le modèle développemental qui se focalise sur la production écrite des scripteurs novices âgés de 5 à 10ans . Les chercheurs du modèle développemental se sont fixés comme objectif de formaliser l'aspect progressif des traitements réactionnels de la verbalisation du texte, en rapport avec les capacités limitées de la mémoire de travail (MDT), et de la mémoire à court terme (MCT) Effectivement ces auteurs subdivisent l'activité de production selon trois processus : planification, formulation et révision. (Haye & al. 1980)

Selon ce modèle, la première composante qui intervient chez les enfants les plus jeunes (Chanquoy & Alamargot, 2002) est la formulation. C'est pourquoi les chercheurs s'intéressent plus spécialement à la composante de la formulation dont ils ont modifié l'ordre d'apparition des processus rédactionnels sans oublier l'installation des automatismes chez les scripteurs novices. Il n'est donc pas nécessaire au scripteur de planifier ses connaissances linguistiques et conceptuelles pour produire un texte.

D'un autre coté, la formulation est décomposée en deux sous- processus:

- a. l'exécution (transcription) : est la transformation des informations récupérées en mémoire de travail (MDT) en représentation imagées (symboles écrits)

b- La génération de texte: (texte generation) qui se base sur la transformation des informations en représentation linguistique dans la (voir figure 6).



**Figure 6.** Première étape développementale de la production écrite (Berninger & Swanson, 1996) (Thèse de Mounia Aicha Sebane)

Ce schéma du modèle développemental de la production écrite est représenté d'une manière schématique en trois étapes (Figure 6) : formulation, révision et planification. Selon ces auteurs, plus un processus est placé en haut du schéma, plus il apparaît de façon précoce au cours du développement de l'activité d'écriture, alors que la révision et la planification interviennent respectivement en second et en dernier plan de cette architecture (Berninger & Swanson, 1994).

Selon les fondateurs de ce modèle les jeunes scripteurs lors du processus de formulation se contentent de copier les mots, même s'ils n'ont pas les compétences nécessaires à la génération de texte. Ce processus intervient progressivement au fur et à mesure de l'automatisation de l'exécution. La révision est le deuxième processus intervenant dans l'activité d'écriture se limitant seulement à des corrections de surface (orthographe et ponctuation)

Tandis que le processus de planification chez les scripteurs experts intervient au début de l'activité rédactionnelle, chez l'enfant il apparaît après que ce dernier ait acquis les automatismes de l'écriture.

### **Chapitre3 : vers un enseignement /apprentissage de la production de textes:**

#### **1-Aspect de la compétence linguistique:**

Avant tout signalons que les linguistes ont fait deux remarques :

Premièrement, l'écriture est un système qui n'appartient pas à la langue et qui ne s'insère pas dans la description du langage. En effet il y a des langues qui ne s'écrivent pas. Tout scripteur acquiert la langue maternelle L1, bien avant d'apprendre la lecture et l'écriture. Effectivement le processus d'écriture vient tardivement après l'oral. On peut dire de l'écrit que c'est une simple transcription fidèle de la parole.

Contrairement à l'écrit l'oral entre dans la définition de la langue.

On peut définir la langue comme étant un moyen social de communication et d'expression à aspect verbal et qui est comme l'avance Martinet (1996, p.13-15), doublement prononcée.

Effectivement, on n'utilise pas une langue afin de s'exprimer ou d'annoncer un simple fait, tel le mal de tête avec un banal hurlement indécomposable mais plutôt Par une expression qui examine ce renseignement général en éléments expressifs minimes tels les six morphèmes par exemple ;" on a, une douleur au crâne", morphèmes qu'on peut rencontrer dans d'autres expressions propositions et participer alors à énoncer d'autres expérimentations. Cet assemblage des morphèmes, qui veut dire en éléments à double facettes qui possède non seulement une signification mais aussi une locution orale, autrement dit (signifiant et signifié).

Cependant, le signifiant de toutes les unités minimales de l'assemblage de départ s'étudie en unités non pas expressives mais spécifiques et plus petites, les phonèmes qui peuvent être remarquées dans les signifiants d'autres morphèmes prenant comme exemple le morphème /tet/ qui composé de trois phonèmes qui le caractérisent, le premier des morphèmes comme "bête" ou "fête", le deuxième du morphème "tante" ou "tente" et le troisième du morphème, du morphème "terre". Cette prononciation en phonème et la deuxième élocution du langage. Contrairement à l'écrit, la communication facilite la reconnaissance de ces morphèmes par les linguistes dans la mesure où l'écriture française consigne les trois phonèmes qui composent le signifiant de chaque morphème mentionné, par fois par quatre lettres par fois par six lettres et jamais par trois lettres Piolat , A .(2004).

Afin de définir succinctement quelques spécificités textuelles des productions écrites pour faciliter le jaillissement et l'interprétation des éléments de la capacité textuelle, on situe la question un peu générale des « modèles des textes » dans un domaine purement théorique basé sur quatre prédictions essentielles.

**-la première prédiction de base considère le texte comme une unité de communication interaction langagière**

**-la deuxième prédiction de base envisage le texte non pas comme une succession de mots, phrases, propositions, ou actions de communication simplement associés mais plutôt comme un résultat connexe, cohésif, cohérent.**

**- La troisième prédiction de base suppose que le texte soutienne une pression successive entre suite- redondance et/contre avancement.**

- **La troisième prédiction présume aussi qu'il faut faire la différence entre deux points concernant la textualité : le premier local (micro structural) et le deuxième global (macrostrural)**

**-la quatrième prédiction stipule que la linguistique textuelle a comme objectif de définir la façon dont se crée une réaction de séquence.**

**- La cinquième prédiction envisage le texte comme étant une suite de séquences homogènes ou hétérogène.**

### **1.1- La compétence linguistique en L2:**

Après les recherches conduites près d'élèves et de majeurs bilingues ou immigrants. Le spécialiste Cummins (1980) a pu observer qu'il y a une marche linguistique ou bien un certain degré de capacité minime de ce côté ci où le sujet ressent des complications à avancer déceamment. Cummins fait la remarque que cette marche a une fonction importante dans l'apprentissage d'une (L2), même si elle n'est pas parfaite et changeante d'un sujet à un autre.

Selon quelques recherches, l'acquisition de l'écriture en (L2) exige de la part du scripteur un certain niveau de capacités linguistiques. C'est ainsi que Edelsky (1982) qui a mené des recherches avec 26 élèves hispanophones qui rédigent en anglais et en espagnol a prouvé qu'ils sont en mesure de transposer beaucoup d'aptitudes et tactiques de la (L1) à (L2), du moins en ce qui concerne la planification et la révision.

D'une manière plus claire Edelsky a pu remarquer de ses sujets (dont l'âge varie entre sept et huit ans) en espagnol, la production de l'écrit, formaient une base

assez rigide, un fond sur lequel ils prenaient appui pendant qu'ils rédigeaient en Anglais (L2). En outre Edelsky a pu constater que ces sujets se souciaient de leur possible lecture en (L2) et étaient tout à fait responsables des dissemblances qu'il y a entre un texte écrit et un texte oral.

Cependant, l'expression écrite en Anglais des jeunes sujets hispanophones était gênée par leur degré de capacités linguistique en (L1). Ce degré étroit agissait de façon directe sur la syntaxe en l'obligeant à créer des compositions banales rudimentaires du modèle sujet- verbe- complément. Signalons aussi que les textes créés par ces sujets étaient assez banals et très succincts, avec beaucoup d'erreurs d'orthographe et un amalgame de termes anglais et espagnol.

De son côté, Zamel (1983) dans son expérimentation déjà mentionnée et conduite avec ses apprenants en anglais (L2) a pu remarquer que les rédacteurs les plus habiles se souciaient de leurs idées alors que les moins compétents se souciaient un peu trop du vocabulaire et de la grammaire. On remarque aussi que les capacités linguistiques agissent sur le caractère des expressions écrites en (L2).

Dans une expérimentation conduite près d'apprenants majeurs francophones .Cumming (1989) a prouvé que les apprenants qui ont un niveau assez haut dans leur (L1) rédigeaient de meilleures productions écrites en anglais (L2). Ces sujets ont transposé leurs capacités de rédacteurs habiles en (L2).

Dans une autre expérimentation Hall (1990), les apprenants avec de bonnes capacités linguistiques ont compris la façon de réviser un texte. Il est question d'un transfert de moyens d'une langue à une autre.

Jones & Tetroe (1987) ont pu constater que le degré des capacités influence la qualité des textes rédigés. Cependant, ce degré de capacités linguistiques a une fonction moins essentielle dans le transfert de la tactique de planification.

Dans le domaine de l'expérimentation conduite avec des sujets dans différents degrés de capacités linguistiques. Le processus de planification incluait, la réalisation d'un schéma et le maniement de l'aspect général du texte comme la réorganisation des expressions pour que la cause et les conséquences se succèdent. Jones & Totroe ont pu remarquer que les sujets qui se sont accoutumés à la planification en (L1) font la même chose en (L2), alors que ceux qui ne planifient pas en (L1) ne le font pas aussi en (L2). La capacité linguistique a une fonction dans la qualité des expressions écrites, mais ne gêne pas le transfert les manœuvres de rédaction de (L1 à L2).

## **2- la typologie textuelle:**

Afin de parler des recherches textuelles, théoriques en (L1), il est préférable de donner la description d'un texte. Pour Deschenes (1998 :19) un texte " est énoncé quel qu'il soit. Parler ou écrit, long ou bref, ancien ou nouveau " le texte est considéré comme une façon de transférer des informations ou une suite d'instructions à un certain récepteur, c'est aussi un support à l'information, comme les manières, la figure, les images, qui sont aussi vecteurs d'interaction sociale.

Il est utile d'avertir que les prémisses de typologie visant l'étude des écrits se basaient sur le contraste entre textes narratifs et textes non narratifs (Stein & Glenn 1979). Entre les textes narratifs divergents : légende, fables, récits, etc. il s'en suit que le récit a provoqué la plus grande recherche en (L1). La constitution du récit, ou bien la grammaire du récit, est une conception de loi qui définit les portions qui constituent le récit et la manière dont elles sont structurées. Plus clairement, cette constitution inclue fréquemment les phases suivantes : la situation initiale, l'évènement déclencheur, la complication des évènements, la résolution, la fin et la morale.

Afin de faire le choix d'une certaine typologie il ne faut pas différencier la typologie de Gobyn (1984) ou Kalverkamper (1981) qui s'appuie sur les références intérieures du texte de celle qui se base sur des références externes.

Meyer (1975) a mis en évidence la différence entre les textes narratifs et les textes informatifs en langue Anglaise en élaborant cinq classes qui sont en parallèles à cinq modèles de compositions de textes informatifs ou « expositifs ». On rencontre ainsi : la définition, la suite, (recueil de définitions et énumération). La causalité, le dénouement des difficultés et le rapprochement.

Une typologie textuelle a été proposée par Mas & Turco (1991) qui comprend un résumé des modèles de discours liés à des rôles très distinctifs, ou enjeux du discours. Tel qu'ils le signalent, leur typologie qui a l'aspect d'un quadrillage pourrait être employée dans la cadre de l'instruction des chercheurs en leur facilitant avant tout un meilleur classement des écrits sociaux que l'on rencontre dans la vie habituelle (comme par exemple, les magazines, l'horoscope, les recettes de cuisines) et après d'effectuer la différenciation entre les enjeux pratiques qui s'adaptent par quelques modes d'agencement textuels. C'est dans ce prolongement que Valiquette remarque une différenciation entre le discours (action de langage qui se décrit par son enjeu : on s'exprime afin de " convaincre " d " expliquer " de " prescrire ". Etc.... et le texte (qui se distingue par un certain aspect, une cohérence intérieure, une norme d'avancement ou d'agencement et un moyen de fermeture). Mas et Turco signalent que la typologie textuelle n'est qu'un dispositif

facilitant ainsi le balisage de la production écrite des apprenants, en prouvant s'ils ont bien incorporé une activité dans un modèle de discours.

L'exploration méthodologique de la typologie textuelle en Français a été effectuée pour la première fois par Adam (1985) en proposant une définition qui s'attache à décrire la disposition textuelle de nombreux modèles d'écrits. Adam propose des modèles constitutionnels attachés à des processus cognitifs : le type narratif, influencé par une succession de faits dans le temps ; le modèle descriptif, qui présente une organisation de choses dans l'espace : le type expositif qui est joint à l'étude et à au résumé des propositions conceptuelles : le type " argumentatif " focalisé sur un avis personnel, et le type instructif, qui pousse à agir. Ces dénominations concordent à la narration, à la description, à l'exposé, à l'argumentation et à l'instruction, Adam remarque que le savoir et le contrôle de ces types de textes favorise le traitement cognitif. Le classement des textes qui appartiennent aux activités cognitives de l'apprenant.

En 1994, Adam améliore le concept de sa typologie et dénomme autrement ces types d'écrits des " Schémas séquentiels ". Il y a un schéma prototypique de la séquence narrative qui facilite sa différenciation d'une séquence descriptive ou argumentative. C'est le schéma ou la représentation mentale du prototype de la séquence narrative qui facilite l'identification de tel ou tel modèle comme plus au moins prototypique.

Par exemple si le lecteur lit un texte qui commence par la formule d'ouverture " il était une fois .... " Il comprendra tout de suite que c'est un conte. Adam décrit les caractéristiques de cinq types de séquences : la séquence narrative, la séquence descriptive, la séquence explicative, la séquence argumentative et la séquence de dialogue.

(Tableau 2) : Six types de textes (selon Isnberg, 1984)

| Nom de type de textes | Critères globaux d'évaluation   | But fondamental d'interaction                | Exemples de textes                                     |
|-----------------------|---------------------------------|--|--|
| Gnosogène             | Adéquation théorique            | Obtention d'un gain de savoir social         | Monographie, article scientifique                      |
| Co personnel          | Correction impersonnelle        | Création de rapports humains                 | Conversation quotidienne, lettre privée                |
| Ergotrope             | Effectivité<br>Objective        | Maîtrisé d'une problématique objective       | Notice de montage, lettres d'affaire, reportage, leçon |
| Calogène              | fonctionnalité esthétique       | Développement de la fantaisie sociale        | Roman, drame, conte<br>Roman policier                  |
| Religiotrope          | caractère d'évènement religieux | Réalisation de maîtrise Religieuse de la vie | Sermon, prière, confession religieuse                  |
| ludophile             | plaisir momentané               | Obtention d'un plaisir collectif             | Devinette, jeu de conversation, jeu d'oracle           |

Chiss.J.p l., Meyer, J.c ., Romain ,H., Schneuwly,B.(1988).

### 3- Apprentissage des connaissances rédactionnelles :

Rédiger un texte en garantissant les paramètres ordinaires de clarté (lisibilité, cohésion, respect des lois, orthographiques et syntaxiques) demande une formation considérable reliée à une grande et intensive pratique. Précocement, l'apprenant commence à apprendre à contrôler le dispositif de la langue écrite, dans de nombreuses conditions et de façon excessivement diversifiée. L'écriture peut être évoquée dans différents domaines d'éducation familiale comme par exemple l'instruction traditionnelle de l'écriture scolaire. Très tôt l'écriture varie ; en commençant par le mot l'apprenti va sauter à la phrase puis au texte, dont il verra les différents types (narratif, descriptif, argumentatif, informatif) et les différents modèles (littéraire, communicatif, journalistique, etc.)

Autrement dit il va acquérir l'écriture en employant plusieurs instruments, du papier –crayon à l'utilisation du micro-ordinateur.

En dernier lieu l'apprenant va apprendre à articuler et varier ses types d'écriture en parallèle avec la situation et les récepteurs ; écrits de l'école, écrit pour soi-même ou personnel, écrit amusant. Ces nombreuses expérimentations vont guider

l'accroissement chez les scripteurs ; différents aspects, différents niveaux d'expérimentation non seulement inter et intra individuels.

Dans toutes les situations de rédaction, un sujet peut être libéré : des années sont indispensables afin d'accéder à un degré acceptable d'estimation rédactionnelle est par comparaison aux autres obtentions de l'enfance (comme la marche, la parole, la pratique du sport, etc.) Nécessaires et avec une norme d'une quinzaine d'année dans le principe scolaire (Van Galen ,1991).Cependant il est tout à fait logique de toujours avancer en dépassant le cadre scolaire (comme par exemple devenir écrivain, rédacteur expérimenté, journalistes, etc.). Il est question alors d'une acquisition spécialement longue, car il présume l'apprentissage d'un ensemble changeant de connaissances (linguistiques mais aussi métalinguistique, comme la maîtrise de sa propre production écrite ou la mise en évidence de son lecteur) qui doivent être avant tout efficaces et actives sur un aspect développemental avant d'être entièrement demandées pendant le processus d'écriture des textes.

### **L'apprentissage des connaissances engagées dans l'écriture des textes.**

Martlew (1983) a présenté un inventaire, assez élevé des connaissances de base nécessaires au contrôle de l'activité rédactionnelle et de la production de texte. Partant de là, la mise en action des éléments rédactionnels demande trois unités de connaissances, à propos de la situation de rédaction, l'action du code écrit (normes et loi de l'écrit : orthographe, grammaire, etc.) et l'action de la rédaction (principes et lois de l'écriture, au-delà des lois de la rédaction) : cohérence, cohésion textuelle, modèle de textes, etc.)

### **L'acquisition du contexte de rédaction**

Ce modèle d'acquisition dépend des connaissances ou de savoir faire rudimentaire relatifs à:

- la gérance motrice et attentionnelle du processus,
- L'emploi des dispositifs et des supports de productions qui veut dire la manipulation du crayon ou du clavier, la gérance de l'aspect unidimensionnel et des paramètres de la feuille de papier (surtout pour le retour à la ligne), l'étude supposée du contexte de l'activité (consultation des sources documentaires)
- La caractéristique de l'écrit : il est question pour les apprenants de faire la distinction entre le dessin et l'écriture (Marlew & Sorsby, 1995 ; Zesiger, Deonna & Mayor, 2000).
- La graphomotricité ; au niveau de la réalisation du graphisme, l'accroissement de la planification et de la concordance graphomotrice était le centre de nombreuses recherches, menée en dehors du champ de l'écriture de textes.
-

Généralement toutes les recherches, ont mis à jour le coût et l'activation indispensables des capacités cognitives reliées à la gérance graphomotrice, étant donné que cette dernière n'est pas mécanisée. (Bourdin & Fayol, 1994,1996 ; Boudi, Fayol & Darciaux, 1996)

### **L'acquisition du code écrit :**

Les informations ayant trait au code écrit sont cruciales parce qu'elles se trouvent au centre du processus rédactionnel. La différenciation entre rédaction et écriture est dans ce cas tout à fait essentielle : " afin de rédiger, on est obligé d'abord de savoir écrire "

L'apprentissage de la méthode de langue écrite est un prérequis pour la production écrite, l'apprenti rédacteur est obligé de contrôler graduellement des connaissances et des aptitudes concernant :

-les éléments graphiques

- La concordance graphèmes-morphèmes et une large dissemblance du système orthographique, comme dans la langue française.

Toutes ces informations engagées dans la production écrite sont acquises graduellement par l'apprenant et subissent une éducation méthodologique dans le système scolaire.

### **L'acquisition de l'écriture et les connaissances caractéristiques à l'écrit**

Pour Alamargot & Chonquoy (2001) afin d'être expert en production écrite il faut avoir à sa disposition plusieurs domaines complémentaires de connaissances:

- les connaissances sémantiques demandent l'apprentissage de lois de la cohésion et l'agencement typique à l'écrit (Faayol, 1987 ; McCutchen & Perfetti 1982 ; Wright & Rosenberg, 1993)

-Par connaissances linguistiques, on veut parler lois concernant la dimension textuelle (Akiguet & Piolat, 1996 ; Bestgen & Costermans, 1997, Chanquoy & Fayol, 1995 ; Favart & Passerault 2000).

- Les connaissances pratiques requièrent l'apprentissage des tactiques afin d'écrire et d'activer d'un côté les processus rédactionnels, et de l'autre toutes les connaissances reliées à l'écrit (Danoff, Harris & Graham, 1993 ; Flower & Hayes 1980 : Graham & Harris,2000 ;Graham, Mac Arthur & Schwartz,1995)

-les connaissances pragmatiques quant à elles demandent l'acquisition des préceptes de communication intrinsèques à la rédaction (Atlas, 1979; Bracewell,

Scardamalia & Breiter, 1978; Gregg, Sigalas, Hoy, Wisenbaker & McKinley, 1996 ;Kintsch & Roen,1990).

- Les connaissances métalinguistiques se mêlent pendant la maîtrise du texte, et surtout pendant la phase de révision. Elle présume que l'élève est en mesure de pratiquer une maîtrise consciente sur son écriture en prenant en considération un grand ensemble de repères reliés à la réalisation du texte (récepteur, genre de texte, enjeu de production, Raphael, Kirschner & Englert, 1989).

### **5-Evaluation des productions écrites:**

Les soucis majeurs qui caractérisent l'évaluation des productions écrites sont : l'apparence multidimensionnelle, les degrés diversifiés d'agencement des textes qui sont enchevêtrés, de façon telle que les maîtres adoptent généralement une évaluation assez normative (en rapport avec les productions du groupe, sans critères clarifiés antérieurement), fragmentaire (favorisant des critères remarquables une lecture de surface, orthographe ou syntaxe par exemple), courante (critères semblables quels que soient les rédactions, les écrits à fournir) et sommative ( les fautes sont remarquées, plus qu'elle ne subissent un traitement pédagogique) . Même lorsqu'ils ont été préparés aux nouvelles méthodes d'étude des textes. Les maîtres ne mobilisent pas nécessairement leurs connaissances afin d'évaluer les écrits de leurs apprentis.

#### **- L'évaluation au centre de la didactique de production des écrits :**

L'évaluation formative peut être définie comme étant " procédures utilisées par le maître afin d'adapter son action pédagogique en fonction des progrès et des problèmes d'apprentissage observés chez ces élèves " L.Allal, Chiss.J.p I. Meyer, J.c. Romain, H., Schneuwly, B. (1988).

L'évaluation retient notre attention en tant qu'outil indispensable à la normalisation des processus d'apprentissage dans la mesure où elle favorise un contrôle écrit par les apprentis.

- les interventions pédagogiques à l'intérieur du dispositif d'apprentissage sont le but de cette étude. L'idée essentielle de régulation s'articule autour de deux nœuds auxiliaires.

- Le premier concerne la réalisation et la gérance des situations de travail par l'enseignant

- L'autre se rapporte à la maîtrise métacognitive de l'apprenant dans la réalisation de l'écriture, la gérance de la réécriture (décrite comme systématisation de lois de fonctionnement dans l'état antérieur du texte...)

## Les points de base pour la détermination des critères

Celle-ci est difficile à plus d'un titre car elle met en scène des fondations théoriques diversifiées. La Bibliographie accolée propose les travaux les plus courants:

- Des études linguistiques sur la typologie des textes et l'action des divers modèles de textes.
- Des recherches psycholinguistiques sur le fondement des capacités textuelles chez les apprentis et la définition des activités rédactionnelles.
- Des références méthodologiques extraites des recherches sur l'évaluation.

La pensée entamée au milieu de la recherche nationale française, à mené l'équipe de Rennes à fonder un (tableau 3) (L.Allal, Chiss.J.p 1, Meyer, J.c, Romain, H., Schneuwly, B. (1988). qui présente, pour le dénombrement et la classification des critères Trois niveaux d'accès dans un texte : morphosyntaxique, sémantique, pragmatique.

rois unités d'analyse à estimer ; la phrastique, l'inter phrastique, le discursif.

| Unité                               | Discursif   | Inter phrastique   | Phrastique  |
|-------------------------------------|---|--|---|
| <b>Entrée</b><br><b>Pragmatique</b> | -ancrage énonciatif<br>-prise en compte<br>De l'autre<br>-Mise en page            | Connecteurs<br>-.....  | -embrayeurs<br>-adverbes<br>d'énonciation<br>-temps verbaux   |
| <b>Sémantique</b>                   | Spécificités<br>typologiques<br>-cohérence macro<br>-clôture texte<br>-présupposé | -cohérence micro<br>-progression<br>-thématique<br>-...            | - lexicale<br>-accessibilité<br>sémantique<br>-non infraction aux<br>connaissances du<br>monde des lecteurs |
| <b>Morphosyntaxique</b>             | -avant –plan/arrière<br>plan<br>-nominalisation<br>-majuscule<br>-.....           | -Concordance des<br>temps<br>-substituts<br>-connecteurs<br>-..... | -orthographe<br>-correction des<br>formes verbales<br>-syntaxe de la phrase<br>-...                         |

Des exemples des difficultés d'écriture citées dans les cases de ce tableau n'ont aucune ambition d'exhaustivité. Le seul objectif de ce tableau est de mettre en évidence la forme multidimensionnelle de toutes difficultés de rédaction. Il exhorte le maître à surpasser sa première réflexion et l'aide à se dégager de l'aspect sémantique et / ou pratiques des difficultés qu'il a coutume de normaliser (et de traiter avec les apprentis) à un degré seulement morphosyntaxique.

Ainsi les quatre cases en haut et à gauche de notre tableau se retrouvent valorisées. Elles équivalent à des opérations déterminantes pour la production d'un texte : planification, choix de la tactique discursive. Gérance des conséquences argumentatives et de la progression thématique. Les sélections effectuées au degré morphosyntaxique dépendent, pour la plupart, des actions précédentes. L'explicitation que fournit le tableau est certaine pour les temps des verbes. Les cases du tableau aident à la visualisation des différences entre le contrôle morphologique d'un paradigme de temps et son estimation d'usage. Elles assistent aussi à concevoir certains degrés de traitements de la difficulté : par exemple si les apprentis mélangent sans cause temps du récit et temps du discours, les difficultés doivent-elles être traitées par le changement des situations de production de textes (pragmatique discursif) ou par observation de l'utilisation des temps verbaux dans des textes diversifiés (sémantique discursif) ou par les deux simultanément.

### **Fonction des critères**

-les critères aident les professeurs à choisir des marques congruentes dans un texte d'enfant, à arranger ses interventions pédagogiques, à mettre en ordre les difficultés à traiter .....

-ils facilitent à l'apprenti l'étude des tâches d'écriture, de la normaliser, de vérifier l'adéquation de l'écrit au projet de production.

-afin que la référence aux critères soit opératoire, il est nécessaire que les apprentis participent à leur construction.

### **Construction et utilisation des outils**

On surnomme outils " tous les objets matériels facilitant la production ou l'amélioration d'un texte ". La réalisation d'un outil intervient comme l'établissement d'une cohésion d'analyses éparpillées et hasardeuses. Les outils peuvent avoir des aspects différents. Panneaux muraux notant les règles de rédaction à suivre pour la production d'un texte long par des petits groupes dans le cadre d'un travail en projet, schématisation des principales unités d'une structure narrative, fiche individuelle d'autoévaluation ininterrompue pour l'apprenant, questionnaire pour la lecture critique de productions échangées dans la classe .....Ces mécanismes aident à répondre à des difficultés de rédaction, ils sont soutenus par des références théoriques (ce qui suppose une conception scientifique des maîtres pour qu'ils aident de manière efficace à leur construction), ils sont temporaires et seront délaissés dès que les apprenants auront automatisé les besoins qu'ils manifestent ou quant ils risquent d'être auteurs de banalités ; ils progressent au fur et à mesure des nouvelles analyses.

## **5 - les aides à la production des textes :**

Aux connaissances limitées dans le domaine de l'écriture de texte et ne pouvant activer suffisamment d'informations, l'apprenti scripteur a besoin de systèmes d'assistance, qui sont des outils d'aide à la mobilisation de ses connaissances afin d'alimenter son écriture. Contrairement au scripteur expert qui est en mesure de faire fonctionner plus de connaissances qu'il emploiera, le scripteur novice retiendra le moindre élément aussi insignifiant soit-il. (Bereiter, Bruitis, & Scardamalia, 1988 ; Caccamise, 1987; Mc Cutchen, 1986). Ainsi donc des systèmes d'assistances individualisés (TIC) à la production écrite ont été créés, ils consistent à fournir aux élèves des bases de connaissances et des outils d'aide à la mobilisation de ces connaissances, ces systèmes varient en fonction du type de texte produit et des processus mis en œuvre au cours de la révision. Par exemple les systèmes d'aide à la production des textes narratifs visent à détecter les erreurs de surface (microstructure), et les incohérences textuelles et par là le traitement des informations les plus importantes (macrostructure).

Alors que le contrôle de l'apprenti scripteur s'opérait sur le niveau de surface textuelle, des systèmes de questionnement informatisés, ou des systèmes simulant l'auto-questionnement et l'autoévaluation ont été proposés afin d'orienter l'attention de l'apprenti scripteur sur le contrôle du niveau sémantique. (Hayes, Flower, Schriver, Stratman, Carey, 1987 ; Piolat, 1991; Piolat & Roussey 1995; Roussey & Piolat, 1991; Scardamalia, Breiter & Steinbach, 1984). Parmi ces systèmes certains facilitent l'analyse des stratégies des processus et sous processus impliqués dans l'activité de réécriture, d'autres (Piolat & Roussey, 1992) proposent des tâches de correction d'erreurs implantées ou de complément de récits auxquels manquent des phrases.

Ces systèmes ont pour but d'aider les scripteurs novices à apprendre à récrire et-transformer un texte incomplet suivant un schéma global cohérent.

Les scripteurs experts diagnostiquent et corrigent seuls la plupart des problèmes de forme linguistique et ne sont donc pas redevables à cette forme d'aide informatisée (Hayes, Flower, Schriver, Stratman, Carey, 1987) tandis que les élèves les plus faibles ont tendance à privilégier le traitement de la surface textuelle de leur premier jet d'écriture.

### **5.1-les aides à la révision et à la réécriture :**

C'est tout un processus de relecture et de réécriture qui est activé lors de la révision, et sa modélisation se base sur des recherches qui ont trait à la compréhension et à la production (Allal & Chanquoy, 2004 ; Hayes, 2004 ; Langer, & Filhan, 2000). L'hypothèse selon laquelle la compréhension de texte est considérée comme une représentation "multicouche" du texte et de son contenu ; structure de surface, structure sémantique locale et globale et modèle de situation (Denhière, Marouby, Tapiero, 1994 ; Van Dijk & Kintsch, 1983) est valable pour la production écrite qui est considérée comme une activité de "linéarisation" des différents niveaux de la représentation activée. Ici la réécriture est conçue comme le produit d'un retraitement (Anderson 1983) des différents niveaux du modèle mental initial sous-jacent au texte du premier jet.

D'autres systèmes d'aide à la production de textes ont pour objectif l'allègement de la charge mentale du processus de révision en confrontant la première version du scripteur à plusieurs textes "modèles" de l'expert. Contrairement aux systèmes de questionnement informatisés (Espéret, 1991, Piolat, 1991) ou des stratégies d'auto-questionnement (Daiute & Kruidenier, 1985) le système de confrontation permet au scripteur d'être concentré sur sa production et l'évaluer convenablement.

La réécriture est un retour sur le texte. La dynamique des actions narratives du récit attire donc les élèves. En se servant de la base de donnée, le scripteur planifie afin d'enrichir son texte en introduisant des critères d'interrogations (émotion, bagarre, dialogue...). En lisant les textes l'élève trouve la solution aux problèmes qu'il se posait.

Ce procédé permet à l'élève de passer d'une stratégie des connaissances racontées "Knowledge telling strategy" à une stratégie des connaissances transformée "Knowledge transforming strategy" (Scardamalia & Breiter, 1986) ainsi donc il structure et adapte les idées récupérées au modèle sous-jacent du premier jet (voir Piolat, Isnard & Della Velle, 1993).

La mise en jeu d'un ensemble de sous processus (planification, mise en mot, révision) de manière récursive permet au scripteur novice de (re)conceptualiser sa production écrite. Ainsi donc on retiendra que la révision de textes devrait porter surtout sur la réécriture dans son ensemble et se centrer sur son aspect sémantique.

## **Chapitre IV : Acquisition lexicale:**

### **1- Le lexique mental:**

Ce sont des recherches en psycholinguistique qui nous ont permis aujourd'hui de comprendre la façon dont les mots sont emmagasinés dans la mémoire de chaque personne.

Aujourd'hui on pense que chaque individu possède un stock de vocables qui est emmagasiné dans sa mémoire selon un certain ordre mais dont on ignore la quantité qui varie d'une personne à une autre ; Bogaards (1994, pp.69) juge qu'un locuteur de capacité moyenne est en mesure de connaître environs 35000 vocables .Les recherches effectuées par Aitchison (1987, pp.7) montrent qu'un adulte instruit peut avoir un vocabulaire qui varie entre 50000 et 250000 vocables. (Selva, Thierry. 1999).

Effectivement et ceci est la seconde raison, selon Marslen-Wilson & Tyler (1980), une fraction de seconde est suffisante (200ms) en L1 afin de reconnaître un mot après l'avoir entendu. Dans beaucoup de situations, il est su avant la fin de sa prononciation. En effet lorsqu'on parle on prononce environ de 150 à 300 vocables à la minute suivant le rythme d'élocution. En totalité 200 à 400 ms. en plus de ça les fautes lexicales sont très faibles (une sur 2000 vocables prononcés, Lervelt, 1989). Une personne est en mesure de rejeter une séquence de son ne représentant aucun vocable en 450 ms, qui veut dire qu'il nous faut moins d'une demi seconde afin de décider si ce qu'on entend nous est connu ou pas. Une telle efficacité ne peut se baser que sur des actions d'étude singulièrement performantes et sur une organisation très raffinée du lexique mental.

#### **1.1-L'organisation du lexique mental:**

On remarque avant tout que les vocables ne sont pas indépendants les uns des autres. En effet Il est parfois très dur de se représenter un vocable sans penser à ceux qui vont avec : peut-on penser à "couleur" sans penser à "blanc" ou "noir" ? Mais dans cette situation comment sont-ils mis en rapport les uns aux autres ?

Il ne faut pas se dire que les vocables d'une langue donnée représentent la réalité de façon uniforme, bien que distincts d'une langue à une autre, comme les morceaux d'un " puzzle " qui s'emboîtent les uns dans les autres et qui se conçoivent les uns par rapport aux autres. Les choses ne sont pas si faciles par ce qu'il peut y avoir de nombreux vocables afin d'exprimer une idée (léopard et panthère) alors que d'autres concepts ne sont pas lexicalisés (comment on appelle une plante morte) il y a quelques fois perception de sens quand plusieurs vocables ont une ou plusieurs caractéristiques en commun (mère, brebis, poule ou princesse, sont des êtres de sexe féminin).

D'une part, les vocables sont considérés comme une composition de fragments rudimentaires, d'autre part ils sont envisagés à part totale avec leurs spécificités et forment (un réseau qu'on appelle (la théorie des toiles verbales). Même si l'accord

n'est pas entier, car la collaboration de vocables dans la mémoire a pu être mise en évidence alors qu'aucune expérimentation n'a prouvé de manière convaincante l'existence des primitives sémantiques. Voyons donc ce que nous apprennent les théories des toiles verbales (Aitchison, 1987, pp.72-85).

**"Dans la théorie des toiles verbales, on avance l'hypothèse que le lexique mental est un vaste réseau, une toile verbale, dans laquelle les boucles sont les items lexicaux reliés entre eux par des voies."** (Selva, Thierry. 1999).

Les premières recherches concernant les réseaux sémantiques ont prouvé que les rapports entre les vocables s'installaient par coutume. Pendant les expérimentations sur les unions des vocables, il semblait que les répliques sont solidement académiques. Ainsi le premier vocable présenté par "marteau" est le plus souvent "clou" (la grande part de réponses), "haut" est évoqué par "bas" et "noir" par "blanc"

Les vocables vus de cette façon appartiennent presque au même champ sémantique.

Effectivement, en partant des répliques accordées aux tests d'associations, on déduit que les rapports peuvent être de quatre modèles : (classées par récurrence de répliques, les plus courantes en premier):

-Entre vocables Co occursents qui sont des vocables ressemblant très souvent dans les réponses aux tests d'association. Ils appartiennent au même champ sémantique avec les mêmes degrés de précision (sel et poivre ; papillon et mite ; rouge blanc, bleu, etc.)

-Entre les membres d'une collocation, apparaissent le plus souvent ensemble dans des expressions plus au moins fixées. (Eau et poivre ; papillon et mite ; rouge, blanc, bleu, etc.) .

-Entre les éléments d'une collocation, qui sont le plus souvent ensemble dans des expressions plus ou moins figées (eau et salé ; bleu et marine ; etc.)

Entre hyponymes et hyperonymes (papillon et insecte ; rouge et couleur ; etc.)

-Entre synonymes, plus rarement (léopard et panthère).

Selon Bogaards (1994, pp.71) ces rapports sont classés en deux catégories ; d'un côté les rapports intrinsèques (ou catégoriels) au lexique (hyponymie et synonymie) et d'un autre côté les rapports associatifs (Co occurrence et collocation)

D'autre part, il insiste sur le fait que ce ne sont pas les vocables qui ne sont pas véritablement reliés entre eux mais plutôt leurs lexies, qui veulent dire les unités qui ont une unité certaine au niveau sémantique. " Ainsi, ce n'est pas le mot vocable "rayon" qui appartient à un certain réseau lexical, à cause de ses sens diversifiés. Ce sont les différentes unités lexicales (lexies) qui ont la forme "rayon" qui entretiennent des rapports multiples et contribuent à des réseaux différents. Les toiles verbales donc suivent un ordre de critères strictement sémantiques.

Il en résulte que le rayon du soleil sera classé dans un autre réseau que le rayon d'une bibliothèque ou le rayon d'un grand magasin, mais la forme rayon nous permet d'atteindre tous les réseaux " Bogaard, 1994, pp.74)

Il est visible que les vocables sont bien emmagasinés par un champ sémantique et que les co-occurrents sont fortement reliés.

Les collocations, expressions plus au moins figées et plus au moins transparentes quant à leur signification, paraissent être traitées en bloc comme autre item lexical (Swinney & Cutler, 1979 ; 1983 ; Gibbs & Gonzales, 1985 ; Schweigert & Moates 1988) .Elles ne sont pas donc séparées pendant une activité de compréhension ou de production. Ceci est une marque importante à propos de leur statut dans les dictionnaires et dans la façon de les apprendre. Elles sont abondantes (entre 300 et 400000 selon le LADA, pour la majorité des noms composés). (Selva, Thierry. (1999).

### **1.2-Lexique mental et dictionnaire:**

L'homme a composé depuis très longtemps des groupes de mots destinés à être consultés ; les dictionnaires. Leur organisation se base toujours sur la disposition par ordre alphabétique de ses unités. Même si cet ordre nous paraît à priori sommaire et les méthodes d'études pratiques, Sommes nous en mesure de supposer une composition comme celle du lexique mental ?

La réponse est dans une des méthodes de recherche des processus mentaux concernant le lexique : les incohérences ou erreurs. Si le classement des items lexicaux était alphabétique, on peut espérer que les erreurs fassent apparaître des mots très voisins alphabétiquement de ceux qui devraient être normalement créés. Or ce n'est quasiment jamais le cas. On ne formule jamais par exemple danger à la place "d'hommage, hommager, humage...etc."

La distinction entre dictionnaire et lexique mental, est bien plus profonde. Effectivement le lexique mental contient beaucoup plus d'informations que tout autre dictionnaire. On remarque que les quantités d'informations d'un côté comme de l'autre ne sont pas semblables. Tous les détails ne sont pas pris en compte par le dictionnaire car ils sont limités Hudson (1984) observe " Il n'y a pas de bornes à la quantité d'information détaillée.... Qui peut être associée à un item lexical. Les dictionnaires existants, même les plus gros ne peuvent spécifier les items lexicaux que de façon incomplète ", (Selva, Thierry. 1999).

On remarque principalement que le lexique mental n'est pas rigide (fixé) mais en constante progression, En parlant, l'être humain est en mesure de créer des mots et leur accorder des significations récentes qui n'entravent en rien la compréhension de l'unité lexicale.

### **3-Les classes grammaticales:**

Les recherches menées sur les erreurs (lapses) ont montré que les mots sont substitués par d'autres de même classe grammaticale. On Remarque que les verbes contiennent beaucoup plus d'informations d'ordre syntaxique que les noms et adjectifs. Ces remarques confirmées par des tests d'associations, prouvent que les vocables sont stockés de manière hermétique en fonction de leur catégorie grammaticale ainsi 90% des noms et verbes et 60% des adjectifs maintiennent leurs catégories grammaticales (Browman, 1978) (Selva, Thierry. 1999).

. Ces résultats sont confirmés par les réponses aux tests de collaboration dans lesquels 80% des substantifs invoquent d'autres substantifs alors que les verbes et les adjectifs le font une fois sur deux (Deese, 1956).

Etant donné que les verbes contiennent plus d'informations d'ordre syntaxique (la nature du sujet, probablement de l'objet, de prépositions, etc.) que les substantifs et les adjectifs, les aphasiques ont tendance à les oublier (Allport & Funnell, 1981 ; Hand & al ; 1979) Ces observations prouvent que les mots sont emmagasinés de façon imperméable par rapport à leur classe grammaticale et cela même en cas d'homonymie (comme pour « boucher », en même temps nom et verbe).

On peut conclure donc que ; sémantique et syntaxe sont en rapport étroit. Alors que la plupart des substantifs reflètent surtout des choses (abstraites et concrètes) et des personnes, les verbes reflètent des actions ou des états. Les mots doivent donc être envisagés comme une pièce de monnaie ; dans la première face les informations phonétiques et dans la deuxième la signification et la classe grammaticale qui seront dès lors, inséparables.

### **2- l'apprentissage lexical:**

Le vocabulaire comprend deux formes, qui correspondent à deux niveaux de traitement. Pour Tréville & Duquette (1996), Le premier concerne la forme des vocables (composante phonétique et graphique) tandis que le second a rapport à leur sens (forme sémantique).ces formes ne mettent pas en jeu les mêmes capacités cognitives. Le premier est en effet plus superficiel et intervient en premier dans l'acquisition d'une langue. Ce sont les indices phonétiques et graphiques qui déclenchent le processus d'acquisition des vocables en langue maternelle. Ils sont surtout de type perceptuel chez l'enfant. Par contre chez l'adulte l'acquisition se produit par l'intégration d'indices sémantiques dans les réseaux du lexique mental. Lors de l'apprentissage d'une langue seconde les deux aspects sont présents dès le départ. Mais si l'intégration des vocables nouveaux se produit plutôt suivant des critères de forme au début .elle laisse place progressivement à des associations plus profondes de nature sémantique au fur et à mesure que la compétence se développe (singleton.1994).

Si l'acquisition fixe le niveau de traitement, la répétition, fait intervenir la forme des vocables qui se fixera superficiellement dans la mémoire à long terme. Au contraire, une tâche de raisonnement ou de comparaison détaillée agira plus profondément et impliquera l'intégration du vocable dans divers réseaux mentaux de l'apprenant (syntagmatique. Paradigmatique .hyponymique. Etc.) L'acquisition se fait quand les vocables récents sont introduits aux réseaux touchant la forme des vocables et aux réseaux sémantiques, quand les connaissances récentes véhiculées se créent et se réunissent aux anciennes, et cela majoritairement à un degré sémantique.

L'acquisition lexicale est un processus progressif et assez long. C'est grâce à la répétition et le maniement mental du vocabulaire que les associations s'établissent à différents rythmes. Pour Meara(1989) " les vocables connus correctement une semaine peuvent être complètement oubliés la semaine suivante ; les vocables entraînant une forme particulière d'erreur une semaine donnée peuvent causer un type d'erreur totalement différent la semaine d'après " (Selva, Thierry. 1999)

Cependant l'acquisition lexicale n'est pas seulement affaire de répétition, même si celle-ci finit toujours par créer des conséquences, d'autres éléments entrent en jeu comme la motivation individuelle et les besoins personnels.

Autrement dit chaque apprenant dispose dans son propre lexique mental de divers réseaux, qui ne sont pas tous structurés et utilisés de la même façon. Un item lexical ne sera pas inséré dans le même environnement mental suivant l'émetteur. La création d'association ou la composition de " toile verbales " est donc une entreprise hautement personnalisée, "chacun construit, au cours de son histoire personnelle et avec ses accents individuels, le lexique qui lui convient, avec les connotations et les images qui sont propres à chaque individu et au contexte socioculturel où il vit " (Bogaards, 1994, pp.97).

### **2.1-Compréhension et acquisition :**

La lecture et l'écoute sont les deux moyens naturels d'exposition à de nouveaux vocables (textes écrits ou oraux) à ce titre, la compréhension a une fonction primordiale. Sans compréhension, l'acquisition sera réduite. Pour Tréville & Duquette (1996), " le processus de compréhension peut se définir comme l'interaction entre les connaissances déjà acquises et les connaissances récentes. Il y a compréhension quand la personne peut rendre significatif l'apport langagier (connaissances récentes) c'est à dire quand il peut installer un rapport entre l'acquisition nouvelle (vocabulaire et loi lexicales par exemple) et l'acquis déjà enraciné dans LMT (mémoire sémantique) ".

La compréhension n'est possible que si une certaine proportion d'éléments lexicaux est connue. Dans une confrontation au texte, en plus du vocabulaire, d'autres éléments rentrent en compte tels que pour les textes écrits, deviner des vocables inconnus, faire des inférences, reconnaître le type du texte et sa structure, trouver l'idée principale d'un paragraphe.

Pourtant .il a été démontré que la compréhension écrite était fortement tributaire du vocabulaire .bien plus que des autres facteurs ci-dessus (Anderson & freebody; 1981 ;beck, perfetti & mckeown, 1982 ; kameenui, Carnine & freschi.1982 & Stahl, 1983).par ailleurs .laufer (1991) a trouvé des corrélations significatives entre deux tests de vocabulaire (*vocabulary levels test par nation* (1983a) et *eurocentres vocabulary test* par meara & Jones (1989)) et les performances de lecture d'apprenants d'une langue seconde.

En revanche .la difficulté syntaxique n'affecte pas la compréhension écrite (ulijn & strother, 1990). De même les stratégies de lecture .même si celles-ci sont performantes et transposées à partir de la langue maternelle ne sont véritablement utiles qu'au-delà d'un certain seuil de connaissance de la langue cible (alderson, 1984 ; perkins, Brutton & pohlmann, 1989).

Comme nous venons de le voir plus haut, la nature de ce seuil est essentiellement lexicale.

Selon haynes & baker (1993) le handicap le plus significatif n'est pas le manque de stratégie de lecture mais un vocabulaire insuffisant. Des recherches ont été faites pour déterminer quantitativement la nature du seuil lexical de compréhension .en d'autres termes combien faut il connaître de vocables pour réussir à lire et comprendre un texte authentique, c'est à dire pour appliquer les stratégies de lecture efficaces avec succès ?

Par vocable nous adoptons ici la notion de famille de mots (nation1983b). C'est-à-dire le vocable lui-même avec ses dérivés syntaxiques (travail. Travailler. Travailleur).

Pour autant. Les difficultés lexicales en compréhension ne se résument pas à une non familiarité avec les vocables du texte. Il est important de noter que les vocables ne sont pas égaux par rapport à leur apprentissage cela veut dire que certains sont plus faciles à apprendre et à retenir que d'autres. Laufer (1997) précise qu'à côté des vocables qu'on ignore il y a ceux que l'on pense connaître mais qui sont en fait mal ou pas compris. Tels les faux amis.

## **2.2-Les mots faciles et les mots difficiles à apprendre :**

Parmi les mots plus faciles à acquérir, il y a ceux qui sont proches d'une langue à une autre et que l'on surnomme les congénères, ils sont le plus souvent décrits comme des vocables de langues distinctes ayant à peu près les mêmes aspects et les mêmes significations (surtout les mêmes significations dans l'emploi courant), comme "substitut" en français et "substitut" en anglais Les semblables ont une fonction spéciale dans l'acquisition des mots parce que l'apprenant est en mesure d'identifier des unités qui paraissent avoir une face connue :

a- par la forme (comme par exemple les vocables : demolition, horrible, table,) où le lecteur anglais d'un texte en français n'aura aucun mal à les reconnaître et leur attribuer un sens.

b- par la terminaison des vocables (comme par exemple, les terminaisons en français -(i) té, -eur ou -ie correspondent aux terminaisons anglaises -(i) ty, - or et - y.

Les congénères sont donc importants pour la compréhension des textes en LE, toutefois ils peuvent être dangereux quand le lien concerne la forme mais pas le sens. Il y a tout d'abord les mots qui présentent des significations très distinctes comme coin en anglais et en français. Ceux-ci ne sont pas cependant les plus dangereux parce que il y a la dissemblance sémantique, ils ne se rencontreront pas dans les mêmes situations, ce qui réduit les dangers de confusion. En contre partie, on ne peut pas dire autant de ceux que Laufer (1997) nomment les mots " faussement transparents " ou les faux amis.

Il est question de vocables dont l'aspect paraît accorder des traces sur la signification alors qu'il en est rien. Quand deux langues sont touchées, il est question de vocables dont les aspects sont voisins mais dont les significations ne sont pas totalement indissociables. C'est la situation par exemple de nouvelle /nouvel (roman) pour l'anglais ou régaler/ regalar (offrir) pour l'espagnol (Selva, Thierry. 1999)

. Le fait qu'on puisse les rencontrer dans les mêmes situations accroît les dangers de confusion et d'interprétations médiocres.

Afin de clore cette partie sur les vocables faciles et les vocables difficiles, nous évoquons la situation particulière, mais assez récurrente, des unités poly lexicales, ensemble de mots ayant une signification propre (ex ; petit boulot, bosser comme un fou).

Ces éléments posent des difficultés aux apprentis, d'un côté précisément par ce qu'elles sont constituées de beaucoup d'unités, ce qui rend difficile leur localisation dans un texte, et d'un autre côté parce que leur signification est plus au moins obscure selon les situations. Enfin elles ont un comportement syntaxique propre qui facilite ou non de façon imprédictible, des changements, des incorporations ou toutes autres modifications d'ordre grammatical. On peut avoir beaucoup de difficultés à les saisir du fait de leur caractère idiomatique difficilement prédictible en situation de production.

L'attention des collocations dans l'acquisition lexicale d'une L2 est grande. Effectivement, elles sont fortement employées par les natifs surtout à l'oral comme à l'écrit et ne pas les utiliser revient à affaiblir de manière signifiante le contenu de son discours ainsi que la façon de transmettre un discours. (Importance de la situation de communication) leur contrôle doit faciliter à l'apprenant de ne pas enfreindre quelques limitations lexicales (ces locutions respectent la syntaxe générale de la langue, mais ne semblaient que dans le nombre restreint d'aspects syntaxiques) et de ne pas commettre

de fautes de registre plus changeantes) on ne peut utiliser "bosser comme un fou" dans n'importe quelle situation, mais plutôt dans un registre familier.

### **2.3-L'inférence :**

L'inférence est une tactique congruente et essentielle pendant la lecture d'un texte dans une langue étrangère. Elle se fait surtout à partir de la situation du texte. Pour Sternberg (1987) " la plus grande partie du vocabulaire s'apprend par le contexte " et pour Clarke et Nation (1980) " deviner les vocables à partir du contexte est une partie centrale du processus de lecture " Haastrup (1989) assure que les appris par inférence sont beaucoup mieux gardés car ils sont mieux incorporés dans un réseau sémantique.

L'inférence a comme objectif, de découvrir une signification voisine à partir d'un mot inconnu selon le contexte et de contrôler sa supposition à chaque nouvelle occurrence de ce mot afin d'accommoder le sens en fonction des nouveaux éléments.

Enfin selon Hulstijn (1993), il est essentiel de consulter à un certain moment une source de référence, comme un dictionnaire, afin de se garantir de la précision de ses déductions. Cela facilite effectivement de confirmer ou au contraire d'infirmer, tel ou tel modèle de raisonnement afin de pouvoir l'appliquer (ou non) par la suite.

On n'a pas d'idées précises sur les raisonnements qui conduisent les apprenants à prédire la signification des mots. Les spécialistes affirment des suppositions sur la qualité du contexte. Il doit avoir comme caractère la simplicité et la congruence, et provoquer le réseau lexical de l'émetteur natif (Beheydt, 1987), il ne doit pas induire en erreur, surtout par l'utilisation des métaphores ou de mots faussement transparents, il doit renfermer des marques et ne pas trop inclure des vocables inconnus (Scouten-Van Parrenen, 1986 Bogaards, 1994, pp.174 ; Laufer, 1997.).

### **Conclusion**

Nous avons étudié dans ce chapitre les mécanismes de l'apprentissage lexical en nous intéressant en premier lieu à la structure du lexique mental. Nous avons découvert que les performances étonnantes de notre mémoire n'étaient pas dues au hasard mais à une organisation particulièrement performante et souple. Selon les travaux en psycholinguistique. Il ressort que le lexique mental semble composé de lexies reliées entre elles par les liens de nature sémantique et contextuelle. De plus il apparaît que le sens et la catégorie grammaticale d'une lexie sont indissociables. Enfin un dernier résultat important à propos de la morphologie et la dérivation ; il semble que les vocables soit stockés comme un tout à part entière et non pas décomposés en affixes et racines et recomposés lors de la compréhension ou de la production de discours.

On peut définir la formation lexicale comme l'incorporation de nouvelles données lexicales dans les anciennes. Cette incorporation est fonction du niveau de traitement du vocabulaire un traitement profond sur le sens des vocables aidant l'apprentissage.

Celui-ci n'est pas instantané mais se passe dans le temps au cours duquel les facteurs répétition et révision du vocabulaire jouent un rôle sérieux. L'inférence du sens des vocables à partir du contexte environnant est un des outils naturels pour parvenir à apprendre le vocabulaire. Elle est facilitée ou au contraire empêchée par différents critères comme par exemple la proportion de vocables non connus dans le texte, la fréquence ou la présence de synonymes.

## **Chapitre V: Etude sémantique de la peur:**

### **1-Réorganisation sémantique du concept peur:**

Afin de traiter ce point nous avons opté pour l'approche onomasiologique ce type d'approche est du genre qui " part du concept pour atteindre les signes linguistiques qui lui correspondent " (article sémiologie, dictionnaire des sciences du langage, F.Neuve, A.Colin, 2004) cette approche s'oppose à la sémiologie qui peut être défini comme étant " l'étude des différentes dénominations d'un même concept " (idem). Aujourd'hui l'onomasiologie, qui si on veut part du monde aux mots, prend comme appui l'expérience de la peur et comme point final sa verbalisation.

Il est alors approprié de décrire la peur comme **étant une certaine expérience émotionnelle** ; c'est alors la perception par quelqu'un d'un danger, d'un risque ou d'une menace, et que c'est une action durant laquelle se mêlent trois éléments essentiels que nous reconnaissons comme étant :

1-l'émotion en elle-même (*la peur*)

2-La source de la peur (l'élément extérieur qui cause la peur, ou la marque qui représente le danger)

3-Le siège de l'émotion (le sujet qui ressent la peur)

Ces trois critères se révèlent dans les deux constituants essentiels comme par exemple : " le chat fait peur à la souris", c'est la souris qui a peur du chat ; on peut dire alors que : la souris est le siège de la peur et le chat la source de la peur.

L'expérience émotionnelle de la peur s'enrichit précocement, sous le double effet des conduites verbales et des pratiques culturelles- et surtout narratives et fonctionnelles selon deux directions qui ne sont pas semblables mais qui se basent toutes les deux sur un processus global d'évaluation et que l'on interprétera par des formules comme *ce qui est mal pour moi, ce qui menace de me faire du mal*, ce que je perçois comme mal faisant, formule dont il faut se souvenir afin d'envisager les **réseaux associatifs** auxquels *peur* donne lieu ( peur danger douleur- violence- désagrément à éviter, etc.) et dont les éléments déclinés ne comportent plus seulement le sens de la peur

En plus de ces procédures d'estimations, créatrices des conduites émotionnelles, on peut dire qu'il y a "deux routes" par lesquelles l'expérience émotionnelle de la peur se bâtit, posant que la première dépend d'une procédure d'abstraction, et la seconde d'un processus de complexification sémiotique.

## 2-Aperçu en langue du lexique grammaire de la peur :

Cette fois on opte pour une approche sémasiologique<sup>1</sup>, où on se base sur des occurrences lexicales, des substantifs de peur et de leurs dérivés afin de prévoir les rapports particuliers, en langue et en discours, des caractéristiques sémantiques de la notion de peur. Cela dit afin d'effectuer une étude lexicale on fait deux remarques: La première est qu'il ne faut pas envisager les champs mentionnés comme hermétiquement séparés. Contrairement les allers retours de l'un et de l'autre sont incessants, et par exemple on envisagerait difficilement un travail sur l'étymologie qui ne se base pas sur le dictionnaire, etc. c'est la même chose pour les synonymes et la grammaire des expressions de peur. On remarque aussi bien que d'autres applications que celles que nous avons mentionnées auraient dû être Additionnées : la dérivation morphologique, (la composition des adjectifs et des adverbes) et les formes argotiques ou familières des expressions de peur (frousse, trouille, stress, ça craint, j'angoisse, etc.). Il y a quelques expressions qui sont considérées comme désuètes (avoir les fois blancs, avoir les fois). Le suffixe comme *ard*, dans les adjectifs comme **froussard**, **pétochard**, **trouillard**, prouvent que le champ n'est pas hermétique (ici, dérivation argot).

Il existe des rapports entre les caractéristiques sémantiques des représentations du concept de peur et les occurrences lexicales qui l'expriment en langue (lexique) et en discours (écrit). Ces relations existent bien entendu, mais il faut se préserver du modèle d'une homologie claire. Afin d'illuminer cette remarque, et parallèlement mettre le point sur la complication des questions qu'elle implique, on peut déduire que le concept selon lequel : *avoir peur*, et *faire peur* s'interprètent comme des actions, l'un, comme une action d'état, penchant vers une prédication des caractéristiques (avoir peur de, être heureux) sans que la prédication d'état soit totalement évincée ( j'ai eu peur, localisation temporelle) l'autre penchant vers une représentation d'évènement ( tu m'as fait peur) .

De façon globale, les substantifs de "peur" sont alliés aux noms "d'émotions" qui sont envisagés comme étant conciliables avec la succession des prédicats d'action de premier plan. Ils appartiennent beaucoup plus à ce qu'on appellerait des deuxièmes prédications, complémentaire ou d'arrière plan.

### 2.1- la synonymie :

Les noms de "peur" proposent habituellement un matériau exemplaire afin d'illuminer le mécanisme de la synonymie. On comprend bien pourquoi. La coexistence au sein du lexique français d'une dizaine de noms de peur dirige l'attention sur ce qui peut bien composer les ressemblances et les dissemblances entre ces différents lexèmes. La décomposition du sens et sa recomposition en un archi sémème, choisissent les éléments de la série en prenant appui d'un noyau de

---

<sup>1</sup> De l'allemand sémasiologie néologisme inventé par le linguiste allemand Christian Karl Reisig . partie de la linguistique qui part du mot afin d'en étudier le sens (du grec 'sémasia' signification et 'logo' étude) c'est donc le contraire de l'onomasiologie.

sens commun, en sont une application. L'échange entre "siège" et "source" (avoir peur de, craindre, redouter/ faire peur à, effrayer, terroriser). Il est une autre application de l'étude sémique remarquable dans un grand nombre de livres qui a comme fonction de faire des sous classements à partir de ce qui est convenu de surnommer *le sème d'intensité*, c'est pour cela qu'on peut classer les noms de peur par intensité croissante les noms de "frayeur, horreur et terreur", les deux extrêmes sont les premiers reconnus, ce sont "terreur et frayeur" (la petite et la *grande* peur), ne reste alors que le troisième, horreur qui est envisagé comme un terme médian. Reste à faire comprendre de quel intérêt en discours (la synonymie partielle et la commutation possible ou non dans un contexte spécifique d'unité) ou en langue à partir d'autres séries lexicales (la nomination d'un autre état émotionnel, la joie, par exemple) peut être cette reconnaissance d'un sème d'intensité. Ce que l'auteur Anglais Stephen King appelle "horreur" nous l'appelons "effroi". Le traitement de la synonymie des noms de peur est non seulement un point essentiel mais aussi une question délicate. A ce sujet on a deux suppositions, la première serait plutôt d'ordre théorique et la deuxième didactique. Qui veut dire le nom de *frayeur* par exemple, outre le sens de *peur* (envisagé comme le terme générique) qu'il partage avec les autres substantifs de la série des synonymes.

Citons comme exemple deux synonymes de peur:

Le nom *frayeur* définit spécialement une certaine peur, en dirigeant l'interprétation de l'action, compris du point de vue de son résultat et sa concision. En quelques manières, en reprenant la caractéristiques de la peur, le danger extérieur est considéré comme tel, très momentanément, par le sujet afin d'être finalement non intériorisé.

Le lexème **terreur** se traduit en tant que tel comme une peur intense, constante et collective dont la source externe n'est pas contrôlable (ni cognitivement ni physiquement) car elle comporte un critère qui n'est pas réductible.

### **2.3- nom et verbe (adjectif ou adverbe) :**

.La série des noms de peur n'est pas homogène et tend à se diviser en deux sous classes, la première plutôt nominale (*frayeur*) et l'autre verbale (*peur*). Et ce pour des raisons qui tiennent en partie aux sémantismes du concept de peur. Les deux sous classes sont :

La première plutôt nominale (*frayeur*) et l'autre verbale (*peur*) (Selva, Thierry. 1999).

Le rôle et l'activité des verbes dérivés ainsi que des verbes supports (*avoir* et *faire*) qui accompagnent le nom sans son déterminant sont également des unités qui ont un effet de dichotomie N/V ; *avoir très peur. Une grosse frayeur*. L'antéposition de l'adjectif ou le tri de l'adverbe forme un petit test distributionnel qui devrait permettre d'apprendre un plus sur ce genre de phénomène. De même, l'opposition aspectuelle que l'on relève dans : avoir eu peur/ j'ai peur que, discrimine l'utilisation de peur dans sa valeur de nom d'émotion ou de jugement. Quelques

verbes de peur (craindre, appréhender) sont possibles à l'achevé et à l'inachevé (j'ai craint que, de / je me suis fait une grosse frayeur. notons des périphrases comme : il est terrorisé à l'idée de ...qui ont les propriétés de déplacer terreur de l'émotion ou de l'évènement au jugement (par subduction, J.Pioche, 1986).

### **3-la peur comme sentiment mêlé, intense et dysphorique:**

Le mélange des sentiments se manifeste selon deux méthodes :

1- La peur et les émotions dysphoriques adjointes sont ; colère, dégoût, haine, inquiétude, honte, solitude, rage, remords, pitié, stupeur, fureur, ennui, et défiance, (sélection, seulement près de crainte et effroi) ; désespoirs (sélection seulement près d'épouvante et panique).

Nous remarquons que l'expression par les adjectifs est peu représentée. Seul *effroi* dépasse les bords fixés, et, avec des scores inférieurs honteux, haineux, inquiets sont aussi choisis.

2- La peur et les sentiments d'autres répertoires (euphorique, altruiste, etc.) en remarquant que ceux-ci sont moins attestés que les sentiments dysphoriques et avec une moins grande unanimité auprès des différents noms de la peur

- Expression par des substantifs : joie, espoir, espérance, admiration, étonnement, respect, curiosité, désir ; amour (seulement avec crainte) tendresse (seulement avec effroi)

- Expression par des verbes :  
Il lui faisait peur, il en avait peur  
La noire qui effraye et attire

- Expression par les adjectifs :

Tendre, humble, timide, doux, ravi, suave (*uniquement avec terrible*).

Belle et si suave, désespéré, épouvanté et ravi

-sacré, respectueux, religieux, épithètes et substantifs désignant la peur, manifestent aussi un modèle de mélange des sentiments ressentis par ego : il est spécifique au plan linguistique puisqu'il est lexicalisé ce qui signifie qu'à travers plusieurs " discours " il est entré dans " la langue " on le trouve attesté dans les dictionnaires généraux qui lui consacrent une subdivision dans les articles du mot-vedette adjectif ou substantif. Le test a sélectionné sacré, comme épithète de terreur, et horreur, respectueuse pour terreur, horreur et épouvante ; la terreur peut être également qualifiée de superstitieuse et l'horreur de religieuse. Dans le corpus des adjectifs, l'emploi de solennel coordonné à terrible s'explique de la même manière.

### 3.1-les termes d'intensité:

Les spécificités " dysphorique " et " intense- et surtout d'intensité maximale- dans le répertoire dysphorique " prennent en considération le choix des adjectifs comme : *atroce, affreux, horrible, effrayant, hideux, sombre, étrange, singulier, tourmenté, désagréable, bizarre, mystérieux, sinistre, désespérée.*

(Qui sont en mesure de désigner l'agent de la peur, une unité de la situation ou le patient), et aux quels, en situation, on accorde le sème /dysphorique/en référence à ego : ce sème fait partie du signifié linguistique par exemple dans étrange ou mystérieux si on peut le solliciter (tel un sème afférent) après étude de la récurrence du sème et des isotopies dans l'étude des expressions.

L'idée d'intensité (pour ego) peut être exprimée avec des adjectifs épithètes du nom désignant le sentiment (probablement utilisés avec expression de niveau). Le choix a opté pour : *profond* (posé avant et posé après, pour sa Co occurrence avec horreur- dans ces deux signification-), *vi /* (pour *terreur*), *panique, infini* (avec horreur), *extrême* (épithète de crainte).

L'intensité s'exprime aussi avec *épouvante atroce ou abominable*

- La plus vive terreur
- soulevé par une folle épouvante
- une horreur profonde

### 3 -manifestations physiologiques :

-Les manifestations du corps en général sont : *trembler, frissonner, frémir, claquer ses dents, suer, hérissier ses cheveux*

Concernant les parties du corps le cœur est la partie qui semble être la plus utilisée.

On peut retrouver également le mot *cœur* dans des syntagmes tels que ; *le cœur rempli de, le cœur plein de ....*

Lorsqu'on veut exprimer la haine on dit par exemple que ; *le cœur est pétri....., Le cœur est chargé .... Le cœur est gonflé.....*ces expressions ne se rencontrent pas avec les noms de peur. Par contre on y trouve le mot *cœur* serré à coté des allusions ou pulsations (battre, battement) enlacer le cœur (avec la peur au cas ergatif) ou alors on utilise cœur dans des expressions telles que ; prendre des coups dans le cœur, sentir grandir en son cœur une épouvante inconnue.

Pour ce qui est du mouvement

Les verbes les plus utilisés sont : bouger, fuir, fuite, s'enfuir, sursaut, reculer, recule, galop, se détourner (choisi dans les situations de épouvante et horreur) ; mouvement et geste.

**Deuxième partie:**

**Le cadre expérimental**

## **Chapitre 1 : cadre général de l'expérimentation :**

Nous rappelons que le but de cette recherche est d'étudier le rôle du champ lexical de la peur utilisé dans plusieurs textes d'aide sur le retraitement des structures sémantiques locales et globales lors de la réécriture.

Dans notre démarche nous envisageons l'écriture comme une activité de linéarisation des différents niveaux de la représentation activée. Nous pouvons ainsi concevoir la réécriture comme le produit d'un retraitement des différents niveaux du modèle mental initial sous-jacent au texte du premier jet (Crinon & Legros, 2002).

Nous avons alors contraint des enfants à réaliser une tâche de réécriture et étudier l'influence du champ lexical utilisé dans plusieurs textes d'aide sur le retraitement sémantique du premier jet et les effets de ce retraitement sur le produit de la réécriture. Nous avons alors considéré les modifications apportées comme des traces de la restructuration du modèle mental sous-jacent au texte du premier jet et nous l'avons analysé aux niveaux sémantiques local et global (Crinon J & Legros D (2002)

**Or, de notre point de vue, la mise en synergie des deux activités ; apprentissage du lexique et activité de production de texte peut améliorer à la fois l'acquisition lexicale et la qualité littéraire de la production.**

Nous avons choisi de travailler sur le lexique de l'émotion et des sentiments de la peur pour une double raison ; d'une part, ce champ présente un intérêt humain évident qui trouve matière à s'exprimer à travers l'expérience personnelle des jeunes scripteurs, mais aussi dans les récits et les fictions de toutes sortes ; écrire un récit d'expérience ou fictionnel suppose que les scripteurs soient en mesure de traduire un point de vue, ce qui passe généralement par la traduction des sentiments personnels ou de ceux qu'il fait éprouver aux personnages qu'il met en scène.

D'autre part, ce lexique est abstrait, difficile par sa richesse conceptuelle, assez peu mobilisé dans sa diversité par les élèves dans leurs productions, il mérite donc pleinement un travail didactique.

La démarche que nous allons présenter vise de façon générale, à assurer une meilleure intégration des activités lexicales en les connectant de manière plus nette aux activités de la production écrite

Parallèlement, la conception de la production de textes évolue elle aussi significativement par le biais de la lecture scolaire : d'après Bishop (2003), une nouvelle culture scolaire émerge : pour la première fois dans l'histoire de l'école, les ouvrages de littérature de jeunesse constituent de façon quasi exclusive les textes de références à travailler à l'école.

Or ces œuvres littéraires contemporaines traversées de façon privilégiée par les sentiments, les émotions, constituent un nouveau modèle dans les productions écrites des élèves. Ainsi, selon Bishop, « cette littérature reflète des émotions et des sentiments de ses lecteurs a des incidences sur les normes de production des textes ; l'écrit scolairement correct a évolué parallèlement aux lectures faites en classe » (2003 :99). Gross Mann, F et Boch, F. (2003).

La démarche préconisée dans cette séquence, qui débute par la rédaction d'un texte narratif et se clôt par sa réécriture, nous semble répondre pleinement au problème que se pose encore aujourd'hui, la tâche de révision aux élèves. On le sait depuis longtemps, les jeunes élèves envisagent mal la nécessité de retoucher leur texte et n'entrent souvent que contraints dans la tâche de réécriture, perçue alors comme fastidieuse, voire inutile.

Dans une première étape deux groupes d'élèves de troisième année moyenne du collège de Fourchi Ain Mlila wilaya d'Oum El Bouaghi âgés entre 13-16 ans ont produit un texte narratif sur la peur (récit d'horreur) " d'expérience personnelle " réelle ou imaginaire.

Dans une deuxième phase, les élèves ont procédé à une lecture d'une variété de textes d'aide « ressources » en vue de les aider à réviser, à réécrire et à enrichir le contenu sémantique et la forme de leur premier jet. Les participants du premier groupe ont eu pour consigne de prendre en note tout le lexique qui se rapporte à la peur (mot, collocations, expressions figées...), alors que le deuxième groupe s'est contenté de résumer les textes d'aide.

Dans une troisième phase les élèves des deux groupes effectuaient une tâche de réécriture afin d'améliorer leur première version.

Les participants ont été répartis en deux groupes hétérogènes du point de vue de l'âge et du niveau. Seuls les protocoles du dernier jet ont été analysés.

Les textes présentés aux élèves sont traités comme étant des textes ressources : les participants peuvent y extraire des mots, des procédures syntaxiques (des expressions, des collocations, des expressions figées) ou stylistiques qui se rapportent à l'idée de la peur. Autrement dit les élèves peuvent extraire tout le champ lexical de la peur pour améliorer la forme et la cohérence de leur premier jet. Parallèlement, ces textes peuvent aussi activer un modèle mental qui va être confronté au modèle sous-jacent de la première production des participants (Crinon J & Legros D, 2002).

***Rappelons que l'enrichissement des textes réécrits a fait l'objet de quatre analyses :***  
Crinon J & Legros D (2002).

1-Analyse du nombre et du niveau de pertinence (peu pertinent, moyennement pertinent, pertinents), des ajouts lors du 2<sup>ème</sup> jet en fonction du niveau des élèves.

2-Analyse du nombre et du type d'information (base de texte vs modèle de situation) des ajouts lors du 2<sup>ème</sup> jet en fonction du niveau des élèves.

3-Analyse du nombre et du niveau d'importance (macrostructure vs microstructure) (Van Dijk & Kitsch, 1983) des ajouts lors du 2<sup>ème</sup> jet

4-Analyse du nombre et du type d'informations (créations vs emprunt) des ajouts lors du 2<sup>ème</sup> jet en fonction du niveau des élèves (Crinon & Legros, 2002)

#### **4-Méthode:**

##### **4.1- les participants:**

Deux groupes : 20 élèves constituant le groupe (G1) et les 20 autres élèves constituant le groupe (G2) de 3<sup>ème</sup> année moyenne âgés entre 13 et 16ans du collège Zahag Mohamed, Fourchi, Ain Mlila Wilaya d'Oum El Bouaghi ont participé à l'expérimentation. Nous n'avons analysé dans ce travail que les protocoles du deuxième jet. Le niveau en langue (L2) des participants a été évalué sur la base des notes de l'année scolaire 2008/2009

##### **4.2- le matériel expérimental:**

Les textes d'aide à la réécriture sont une variété de textes (récits sur la peur) qui ont été inventé par des experts dans les récits d'horreur ; le laboratoire LIDILEM  
Ces textes ont été présentés de la même façon pour les deux groupes.

##### **4.3- la procédure expérimentale et consignes:**

**1<sup>ère</sup> séance : (1h30) :** lancement de l'écriture

1- Présentation de l'expérience à laquelle les élèves sont invités à participer. Ce projet a été présenté aux élèves comme devant déboucher sur la réalisation d'un recueil d'histoires de peur destiné à être publié.

**Tâche** : rédaction d'une histoire personnelle sur la peur (récit d'horreur)

**Consigne générale " vous allez participer à une expérience qui a pour but d'écrire des textes sur la peur, des récits d'expérience personnelle, réelles ou imaginaires. Le but est de réaliser un recueil d'histoires de peur destiné à la publication, et surtout utilisez le champ lexical de la peur (mots, collocation, expressions figées....), pensez aussi à créer l'ambiance de la peur et à entretenir la situation d'angoisse dans votre récit, pensez à créer une atmosphère à partir des objets de décor, des odeurs, des bruits .il faut garder le lecteur dans l'attente en utilisant l'effet de suspense, il attendra la suite avec angoisse. Il faut faire vivre le sentiment de la peur "**

Tu as passé une soirée avec des camarades. Vous vous êtes amusés à vous faire peur mutuellement en inventant des histoires qui vous seraient arrivées. Tes camarades se souviennent du début du récit que tu avais raconté à cette occasion, mais pas la suite. Rédige-la.

"En faisant ma toilette ce matin, j'ai entendu crier une voix à la fois aiguë et étouffée : "au secours!". Cette voix semblait venir de l'étagère qui se trouve à côté de mon lavabo. Je suis devenu(e) vert(e) de peur, je ne pouvais crier. La voix s'est arrêtée. J'ai repris mon calme et je me suis dirigé vers la porte qui se trouve en face du lavabo."Au secours!" recommença à crier la voix. Je l'ai bien entendue, elle était juste derrière moi"

**-avec des collègues on a corrigé les premiers jets. Les fautes d'orthographe, de ponctuation sont corrigées de manière à engager l'élève dans un retraitement sémantique au cours de la révision (Crinon & Legros, 2002).**

Quelques jours plus tard

**2<sup>ème</sup> séance : (1h30) :**

**Tâche :**

G1 : lecture des textes d'aide et extraction du champ lexical de la peur

G2 : lecture et résumé du texte d'aide.

Cette deuxième séance est consacrée à la lecture des « textes ressources » par les participants des deux groupes.

**Consigne pour G1 :**

**Je vais vous distribuer des récits sur la peur (des histoires d'horreurs).je vous demande d'abord de les lire attentivement, puis sur une feuille de brouillon, de relever tout le lexique qui évoque la peur (tout les éléments du texte qui évoquent, provoquent et décrivent des réactions de peur) et essayez d'en trouver d'autres.**

**Consigne pour G2 :**

**Lisez bien les textes puis résumez-les, essayer d'être le plus précis possible et ne gardez que l'essentiel des récits.**

Quelques jours plus tard

**3<sup>ème</sup> séance : (1 h)**

**Tâche : réécriture pour les deux groupes (G1, G2)**

**Cette séance a été consacrée à la reprise du texte initial. Les élèves réécrivent leur propre texte à partir de leur premier jet qu'on leur distribue. Ces textes ont été « toilettés » (correction des fautes d'orthographe). Les élèves ont pour consigne de réécrire leur premier texte pour l'enrichir l'améliorer de façon à produire plus d'idées qui renvoient à la peur. Il faut que les lecteurs sentent la peur.**

**Consigne : réécriture**

**«Relisez attentivement les notes que vous avez prises, puis avec l'aide de ces notes vous allez réécrire votre premier texte de façon à l'enrichir, le compléter le rendre le plus cohérent possible. Pensez à plonger le lecteur dans la terreur. Le champ lexical (mots, procédures syntaxiques ou stylistiques) que vous avez puisé vous donne certainement d'autres idées, d'autres détails, d'autres mots ou expressions qui évoquent la peur. Vous avez une heure et n'oubliez pas de mettre vos noms, la classe et la date de réécriture »**

**Vos histoires seront publiées. Faites donc tout votre possible pour qu'elles soient intéressantes, riches, effrayantes et surtout pleines de suspense et d'émotions.**

## **5-Analyse des protocoles, méthodes d'analyse, hypothèse de recherche et prédiction:**

-Nous présentons quatre séries d'hypothèses et quatre prédictions relatives aux analyses effectuées lors de l'expérimentation. Les ajouts qui constituaient l'essentiel du produit de la réécriture ont seuls été pris en compte dans l'analyse. Rappelons que la première analyse avait pour but d'étudier le niveau de pertinence des propositions ajoutées en fonction du niveau des élèves. La deuxième se donne pour objectif d'évaluer l'origine des propositions ajoutées (base de texte ou modèle de situation) en fonction du niveau des élèves, la troisième quant à elle évalue le nombre et le niveau d'importance, macrostructure et microstructure des informations ajoutées en fonction du niveau des élèves. La quatrième vise à analyser le nombre et le type de ces informations, créations ou emprunts.

### **Quatre séries d'analyses des informations produites au cours de la tâche de réécriture ont été réalisées.**

L'analyse des informations ajoutées lors de la réécriture du texte a été réalisée à l'aide de l'analyse propositionnelle (Kintsch, 1974). Cette analyse permet de décomposer les informations ajoutées en unités de signification minimale, c'est-à-dire en propositions sémantiques (Denhière, 1984 ; 1985 voir Le Ny, 1979), composées d'un prédicat (verbe ou adjectif) et de  $n$  arguments (agent, instrument, objet). Une proposition peut devenir argument d'une autre proposition et un texte peut être présenté et hiérarchisé sous forme d'une suite de propositions. La cohérence inter propositionnelle (microstructure) est marquée par le chevauchement d'un argument commun à deux propositions.

Exemple : soit la phrase suivante :

Le garçon et la fille sont paralysés par la peur

P1 : paralyser (la peur, le garçon)

P2 : paralyser (la peur, la fille)

P3 ET (P1, P2)

### **Première série d'analyse:**

-La première analyse a pour but d'évaluer l'effet du champ lexical dans les textes d'aide sur le nombre et le niveau de pertinence (pertinence *vs* moyennement ou peu pertinent) c'est-à-dire apporter des informations qui renvoient au champ lexical de la peur (P1) ou peu ou pas pertinentes (P2), c'est-à-dire apporter une information sans relation directe avec le lexique de la peur.

### **Hypothèse 1: groupe**

- Si l'utilisation d'un champ lexical, qui se trouve dans plusieurs textes d'aide (mots, collocations, expressions figées) favorise le retraitement du modèle mental sous-jacent du premier texte, nous supposons qu'il favorise la réécriture : le taux d'accroissement des propositions produites par les participants utilisant les textes d'aide est plus élevé que celui des propositions produites par les autres participants.
- **G1>G2**

### **Hypothèse 2 : niveau : groupe**

Les participants jugés d'un bon niveau en lecture/compréhension profiteront davantage que les autres participants de l'aide lexico syntaxique pour améliorer leur texte. Ils produiront donc plus de propositions que les participants jugés d'un niveau moyen ou faible

#### **Prédiction :**

**G1N1> G2N1**

**G1N2> G2N2**

### **Hypothèse 7 : importance\*groupe**

Si la consultation des textes d'aide favorise la mise en relation entre le modèle sous-jacent au texte du premier jet avec les modèles sous-jacents aux textes d'aide lus. Les participants qui utilisent le champ lexical qui se trouve dans le texte d'aide produiront plus de propositions pertinentes que les participants de l'autre groupe ; Ces derniers produiront plus de propositions moyennement pertinentes et peu pertinentes que des propositions pertinentes.

**G1 P1> G2 P1**

### **La deuxième série d'analyse :**

-La deuxième analyse se donne pour objectif d'évaluer l'effet du champ lexical dans les textes d'aide sur le nombre et le type (base de texte (T1) vs modèle de situation (T2)) des informations produites au cours de la réécriture en fonction du niveau des élèves. Le modèle de situation est défini par, Van Dijk & Kintsch(1983) comme étant une représentation cognitive des évènements, actions, individus, et de la situation en général qu'évoque le texte « un modèle de situation peut incorporer des expériences antérieures et des particularisations de connaissances portant sur ces expériences »

### **Hypothèse : 8 type\*groupe:**

Les participants du groupe (G1) accèdent aux textes d'aide. Ces derniers les aident à activer le modèle mental sous-jacent à leur premier jet. Nous supposons alors que les informations du texte d'aide deviennent compatibles avec celles du texte initial des participants.

Nous nous attendons alors à ce que les participants du groupe (G1) ajustent les informations afin de les intégrer à celles de leur premier jet plus facilement que les autres participants et par là qu'ils produisent plus de propositions qui renvoient au modèle de situation que de propositions qui renvoient à la base du texte.

**G1 T1 > G2 T1**

### **Hypothèse 9 : Type \* Niveau ; type\*niveau\*groupe**

Les participant d'un bon niveau en lecture, et possédant donc plus de connaissances linguistiques que les autres participants seront capables d'opérer des transformations. Nous supposons donc qu'ils produiront plus de propositions qui renvoient au modèle de situations que de propositions qui renvoient à la base du texte. Nous attendons une accentuation de la différence chez les participants du groupe (G1).

**G1 N1 T1 > G2 N1 T1**

**G1 N2 T1 > G 2 N2 T1**

### **Troisième série d'analyse:**

-La troisième analyse a pour but d'estimer les effets du champ lexical inclus dans les textes d'aide sur le nombre et le niveau d'importance des informations produites au cours de la réécriture (macrostructure vs microstructure) .Les premières (M1) sont des informations importantes et qui renvoient à la signification globale du texte produit. Elles sont nécessaires à la compréhension et à l'élaboration du résumé du texte. Les autres (M2) sont des informations qui renvoient à la signification locale et qui ne sont pas nécessaires à la signification globale du texte (van Dijk & Kintsch 1983) .les hypothèses sont les suivantes :

### **Hypothèse 1 : Groupe:**

-Si l'utilisation du champ lexical favorise le retraitement du modèle mental sous-jacent au jet initial, nous supposons donc qu'il favorise la réécriture. Le taux d'accroissement des propositions produites par les sujets utilisant les textes d'aides est plus élevé que celui des propositions produites par les autres sujets

### **Prédiction:**

**G1>G2**

### **Hypothèse 3 : Importance : groupe.**

-Si l'extraction du champ lexical des textes d'aide favorise la mise en relation du modèle sous-jacent au texte du premier jet avec les modèles sous-jacents aux textes lus, les sujets qui bénéficient du texte d'aide (G1) produiront plus de propositions importantes (macrostructure) que les autres sujets(G2) qui produiront certainement des propositions moins importantes (microstructure).

**G1M1>G2M2**

### **La quatrième série d'analyse:**

-La quatrième analyse a pour but d'évaluer les effets de l'utilisation du champ lexical dans les textes d'aide sur le nombre et le type d'informations ajoutées lors de la réécriture (création *vs* emprunt). Les ajouts peuvent être des informations qui proviennent des textes d'aide. Ces dernières peuvent être retraitées afin de s'incorporer de la façon la plus cohérente au premier jet " inventions " (L1) ou extraite des mêmes textes d'aide et « copiées » et « collées » sur le premier jet " borrowings "(L2) (Crinon & Legros, 2002). En se référant au modèle développemental de Bereiter & Scardmalia (1987). " Les inventions " reflètent la théorie de "knowledge transforming strategy" et " les copiées- collées " reflètent la théorie de "knowledge telling strategy".

Les hypothèses sont les suivantes.

### **Hypothèse 4 :**

-les participants du G1 consultent les " textes sources " qui leur permettent d'activer le modèle sous-jacent à leur premier jet. Nous supposons donc que les informations des " textes sources " deviennent alors compatibles avec celles du texte initial des participants.

On peut s'attendre alors à ce que les sujets du groupe G1 ajustent les informations pour les intégrer à celles du premier jet plus facilement que les autres sujets et qu'ils

produisent plus de propositions originales (créations) que de propositions qui résultent d'un simple emprunt, par une procédure de copier coller et intégrer sans ajustement à leur premier jet.

### **Prédiction :**

#### **G1 I1>G2 I1**

#### **Hypothèse 5 : Type \*Niveau ; Type\*Niveau\* Groupe.**

-les participants d'un bon niveau en lecture / compréhension, et ayant donc plus de connaissances linguistiques que les autres participants seront plus capables d'opérer ces transformations. Nous supposons donc qu'ils produiront plus de propositions originales que des propositions empruntées. Nous attendons une accentuation de la différence chez les participants du groupe G1.

#### **G1 N1 L1>G2 N1 L1**

#### **G1 N2 L1> G2 N2 L1**

### **Chapitre II : Résultats et analyse des résultats :**

#### **1 ère analyse : réécriture (2<sup>ème</sup> jet)**

La réécriture a été analysée selon le plan d'expérience S< G2> \*P3\*T2 dans les quelles les lettres S, G, P, T renvoient respectivement aux facteurs sujet, Groupe (G1= groupe ayant bénéficié des textes d'aide sur la peur ; G2= groupe n'ayant pas bénéficié des textes d'aide sur la peur), pertinence (P1= propositions ajoutés peu pertinentes, P2= propositions ajoutées moyennement pertinentes, P3= propositions ajoutées très pertinentes), type d'ajouts( T1 ; ajouts issus de la base du texte, T2 ; ajouts issus du modèle de situation).

Le facteur Groupe indique globalement que le nombre total d'ajouts varie très peu d'un groupe à un autre (G1= 47,8 ; G2= 44.36)

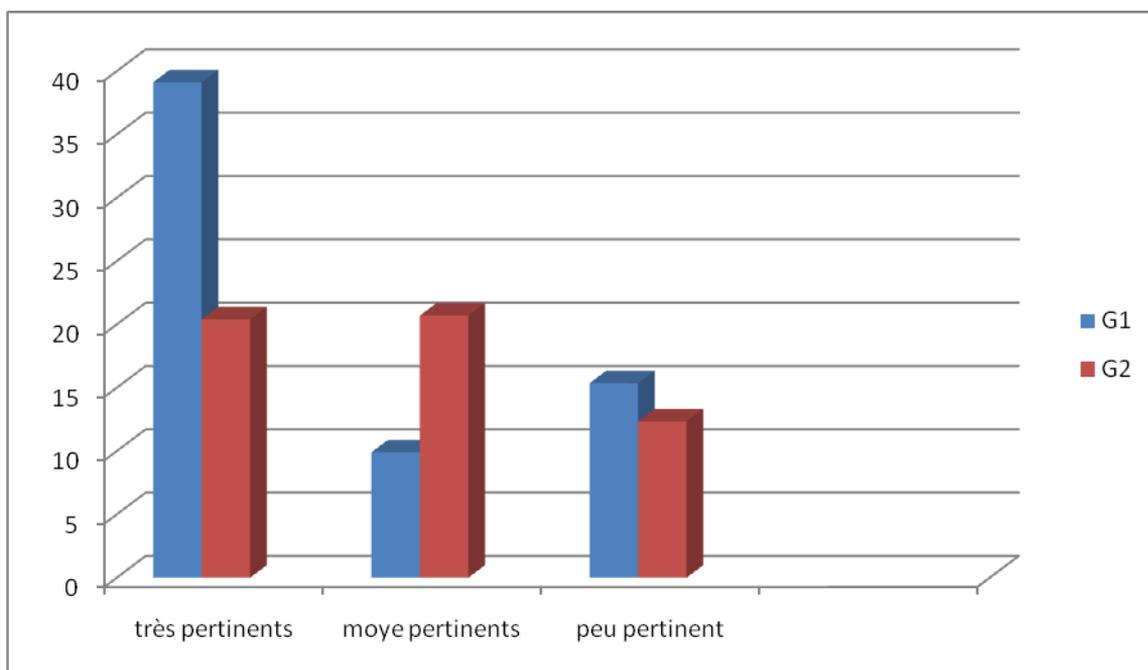
Le facteur Pertinence montre que les élèves produisent plus d'ajouts très pertinents que d'ajouts non pertinents (50,16 vs 28.33). C'est-à-dire que les informations ajoutées par les deux groupes sont d'avantage des propositions très pertinentes cohérentes avec l'ensemble du texte, correspondant ainsi à l'objectif d'écriture que les propositions non pertinentes.

Les élèves du groupe G1 produisent plus d'ajouts très pertinents (39.12) que les élèves du groupe G2 (20,4).

Le nombre d'ajouts non pertinents du G2 est supérieur à celui du groupe G1 (20.7 vs 9.9)

Par contre, nous n'observons pas de différence nette entre les deux groupes (G1 vs G2) lors de la production d'ajouts moyennement pertinents (15.36 vs 12.33)

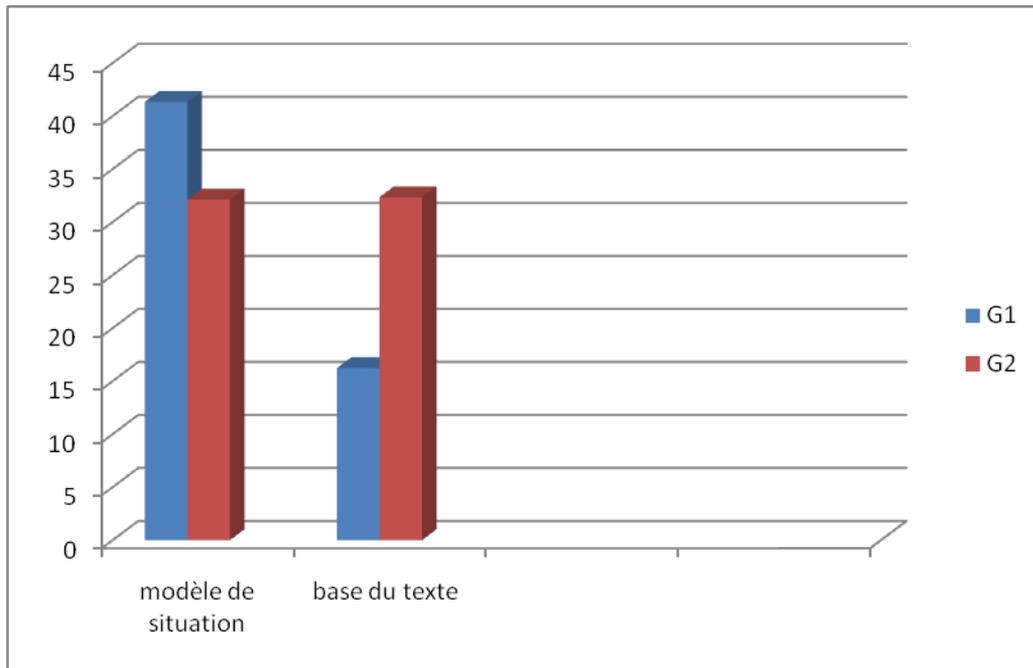
L'interaction des facteurs *Groupe* et *Pertinence* montre que la supériorité des ajouts très pertinents sur les ajouts moyennement ou non pertinents varie en fonction des groupes (48.32 vs 43,25) (voir **figure 1**)



**Figure 1** : niveau de pertinence des ajouts en fonction des groupes

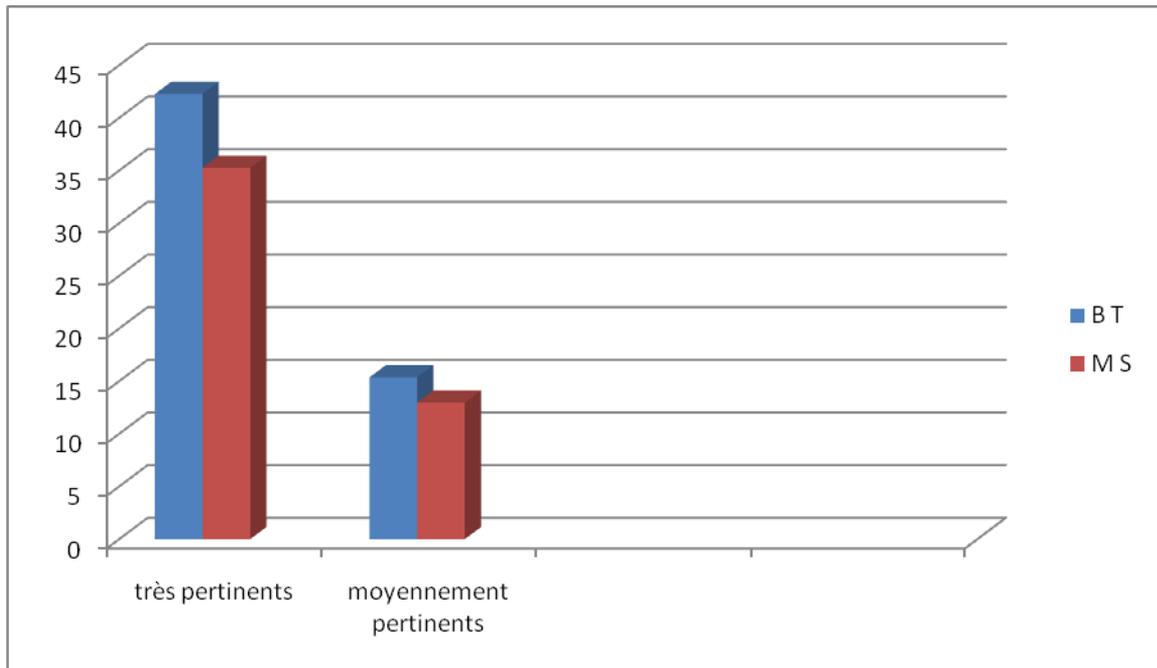
Les types d'ajouts issus *du modèle de situation* sont largement supérieurs à ceux des ajouts issus de la *base du texte* (54,33 vs 38.33).

L'interaction des facteurs *Groupe* et *Types d'ajouts* montre cependant que la différence entre les ajouts du type (T1 vs T2) varie d'un groupe à l'autre. Le nombre d'ajouts issus du *modèle de situation* du groupe G1 est supérieur à celui du groupe G2 (41,32 vs 32.11). En revanche, les ajouts issus de la *base de texte* du groupe G2 sont supérieurs au groupe G1 (32.34 vs 16.22) voir **figure 2**



**Figure 2** : Différence entre les types d'ajouts (issus de la base du texte vs issu du modèle de situation) en fonction des groupes

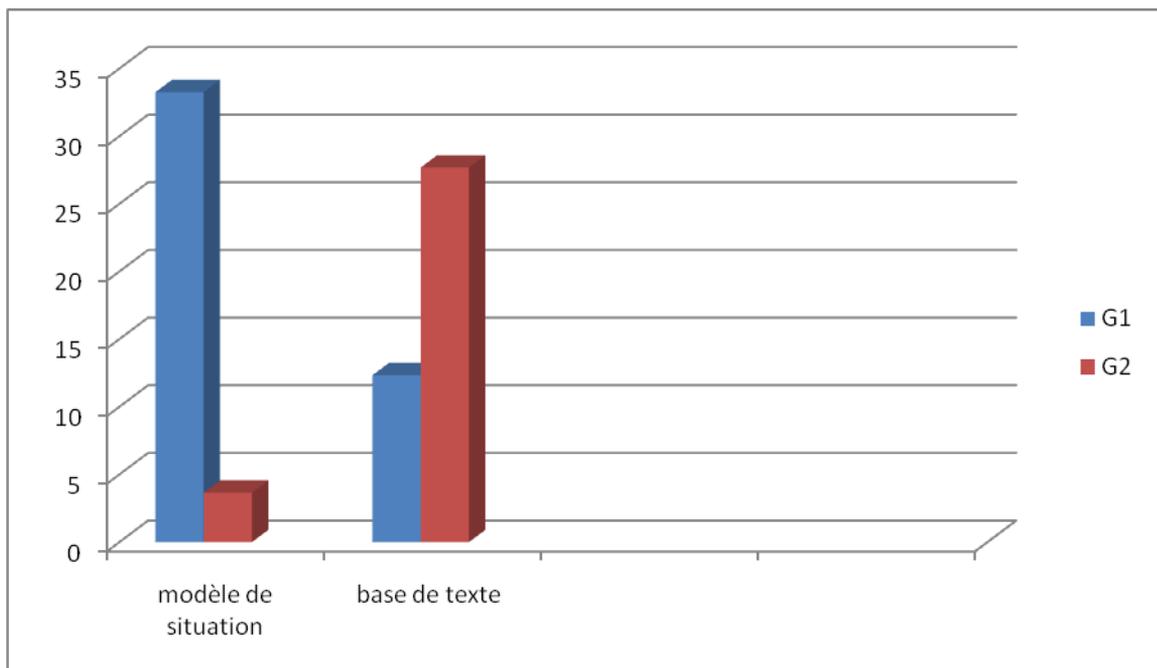
L'interaction des facteurs Pertinence et Types d'ajouts indique que les propositions ajoutées très pertinentes (48.32)-plus nombreuses que les propositions moyennement pertinentes (27.69)- sont plus des informations issues des connaissances des participants (42,27) que des propositions issues de la base du texte (35.26)(voir figure 3).



**Figure : 3** Type d'ajouts en fonction du niveau de pertinence des propositions ajoutées

La double interaction des facteurs Groupe, Pertinence et Type d'ajouts indique que les élèves du G1 qui ont bénéficié des textes d'aide sur la peur rajoutent plus de propositions très pertinentes et appartenant au modèle de situation (33.26) qu'à la base de texte (12.34).

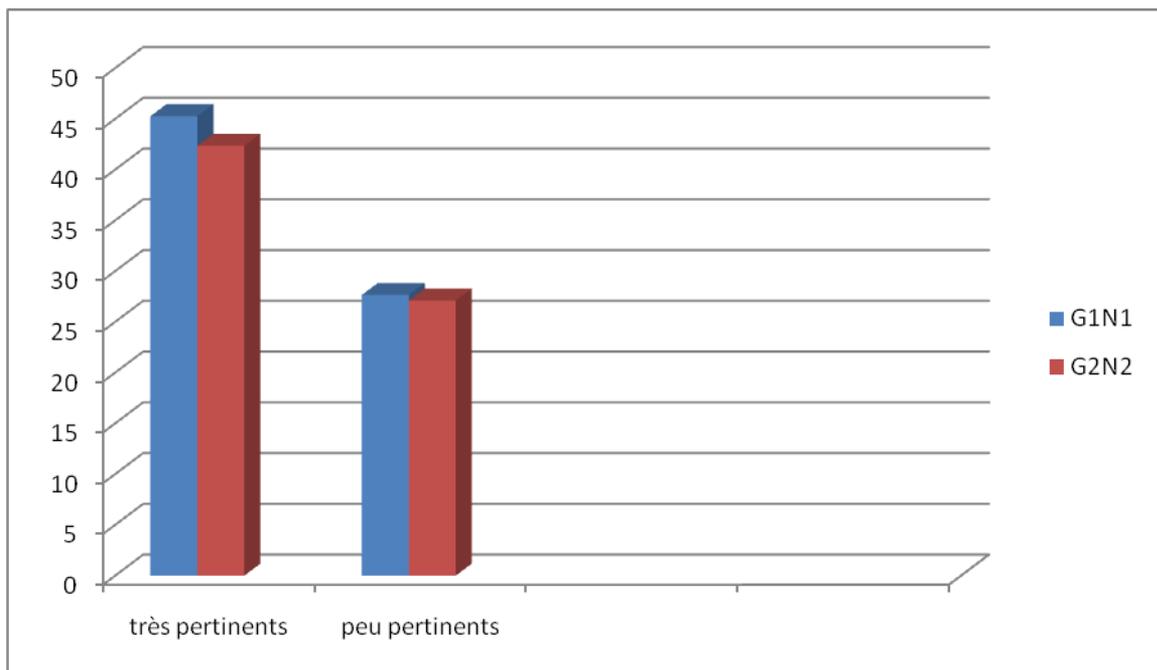
À l'opposé des élèves du groupe G1 qui ont lu les textes d'aide rajoutent plus d'informations très pertinentes du type modèle de situation (33.26) que de propositions très pertinentes du type base du texte (12.34), les élèves du groupe G2 tendent à rajouter des informations très pertinentes et renvoyant au contenu du texte (27.69) que d'ajouts très pertinents et renvoyant au modèle mental (3.65) (**voir figure 4**)



**Figure 4 :** Types d'ajouts (modèle de situation vs base de texte) en fonction du groupe

Les élèves du groupe G1, contrairement aux élèves du groupe G2 ajoutent d'avantage d'informations issues du modèle mental très pertinentes.

Le nombre de propositions ajoutées par les participants d'un moins bon niveau en L2 (G1N2) tend à s'approcher lors de cette réécriture du nombre de propositions ajoutées par le groupe d'un bon niveau en L2 (G1N1) (42.35 vs 45.26). En revanche il n'y a pas une grande différence entre les ajouts moyennement ou non pertinents entre les sous – groupes (G1N1= 27.21 vs G1N2= 27.13) (**voir figure 5**)



**Figure 5 :** Niveau de pertinence des ajouts en fonction du niveau en L2 selon les groupes

### 2ème analyse : réécriture (2<sup>ème</sup> jet)

La réécriture a été analysée selon le plan d'expérience  $S < G2 > * M2 * L2$  dans lesquelles les lettres S, G, M, L renvoient respectivement aux facteurs sujet, Groupe (G1= groupe ayant bénéficié des textes d'aide sur la peur ; G2= groupe n'ayant pas bénéficié des textes d'aide sur la peur), Importance (P1 = propositions ajoutées importantes renvoyant à la macrostructure, P2= propositions ajoutées non importantes renvoyant à la microstructure, type d'ajouts (L1 ; ajouts retraités, T2 à revoir, on doit avoir la même lettre L1.. ; L2 ou T1... T2 ; ajouts copiés)

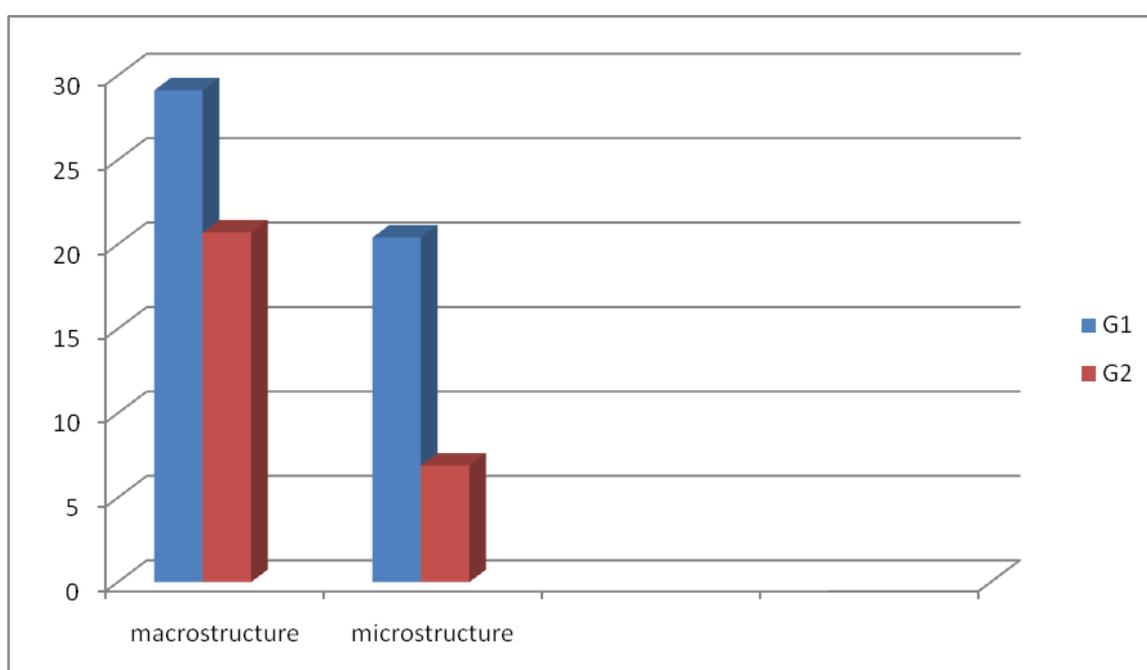
Le facteur Groupe indique globalement que le nombre total d'ajout varie très peu d'un groupe à un autre (G1= 37,9 ; G2= 34.37)

Le facteur *Importance* montre que les élèves produisent plus d'ajouts très pertinents que d'ajouts non pertinents (40,17 vs 18.34). C'est-à-dire que les informations ajoutées par les deux groupes sont d'avantage des propositions importantes (macro) cohérentes avec l'ensemble du texte, correspondant ainsi à l'objectif d'écriture que les propositions non importantes (micro)

Les élèves du groupe G1 produisent plus d'ajouts importants (macro) (29.12) que les élèves du groupe G2 (20,4).

Le nombre d'ajouts non importants (micro) du G2 est supérieur à celui du groupe G1 (20.7 vs 6.9)

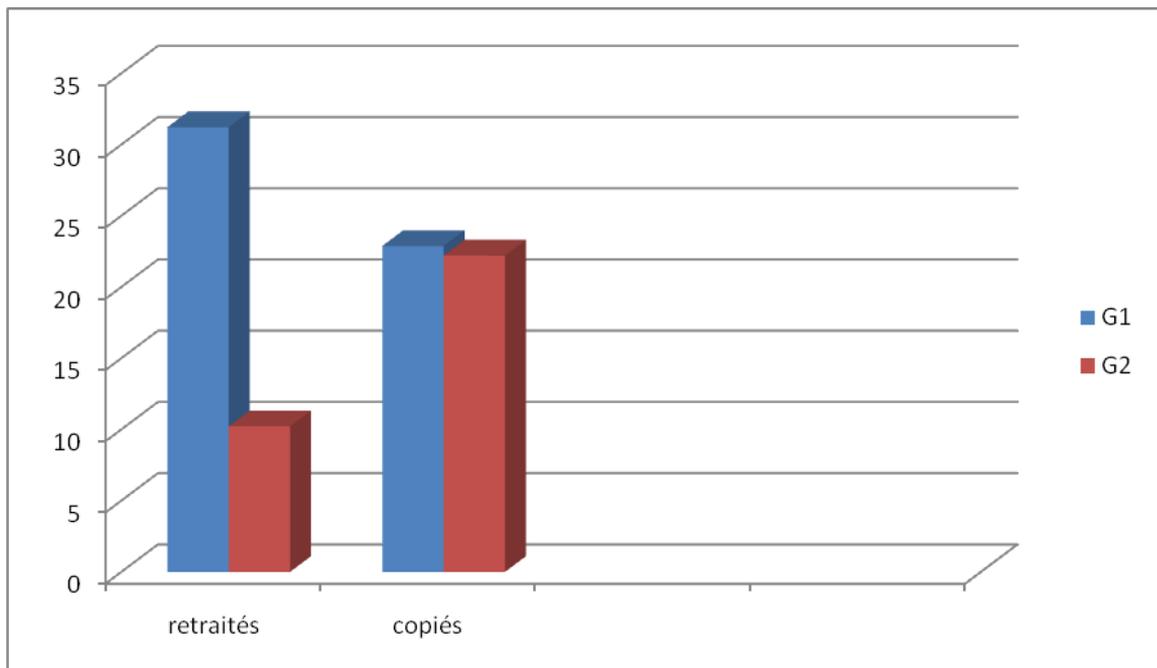
L'interaction des facteurs *Groupe* et *Importance* montre que la supériorité des ajouts importants (macro) sur les ajouts non importants (micro) varie en fonction des groupes (38.32 vs 33,25) (**voir figure 6**)



**Figure 6** : Niveau d'importance des ajouts en fonction des groupes

-Les ajouts du type " retraités "sont largement supérieurs à ceux du type " collés ". Le nombre des ajouts produits par les participants et renvoyant au traitement du type de "knowledge transforming strategy" (44.35) est supérieur à celui des ajouts appartenant au traitement du type " knowledge telling strategy" (28.31)

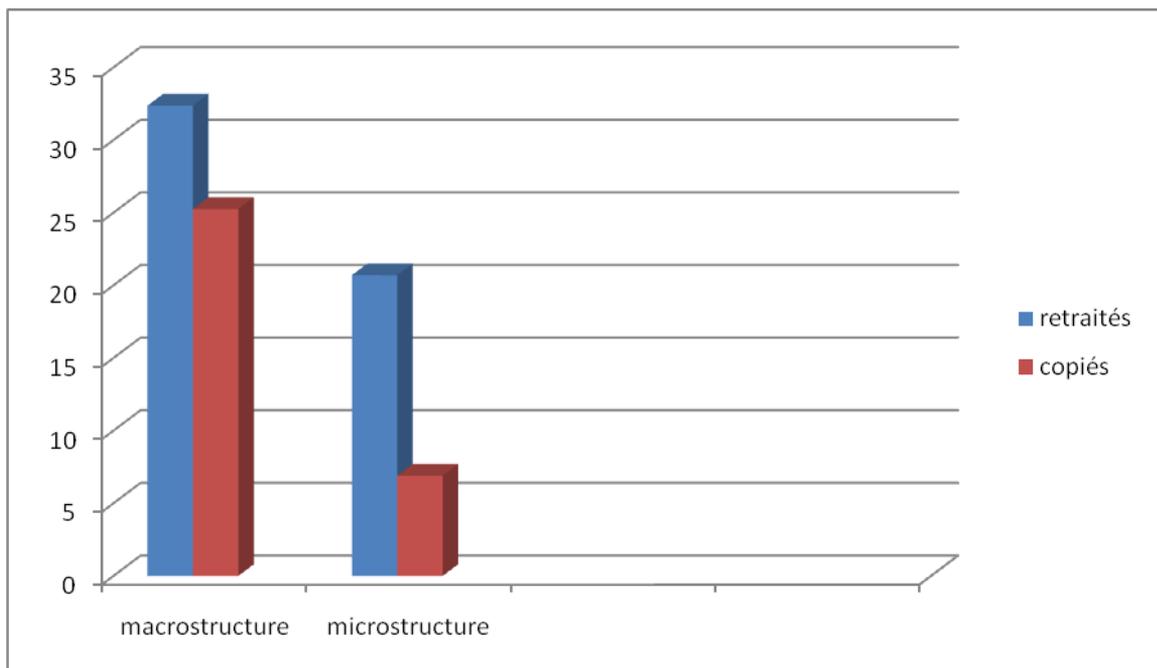
L'interaction des facteurs *Groupe* et *Types d'ajouts* montre cependant que la différence entre les ajouts du type (L1 vs L2) varie d'un groupe à l'autre. Le nombre d'ajouts retraités du groupe G1 est supérieur à celui du groupe G2 (31,22 vs 22.88). Par contre les ajouts copiés du groupe G2 sont supérieurs au groupe G1 (22.21 vs 10.22) voir **figure 7**



**Figure 7 :** différence entre les types d'ajouts (retraités et copiés) en fonction des groupes.

L'interaction des facteurs *Importance* et *Types d'ajouts* indique que les propositions ajoutés importantes *macro* (38.32)- plus nombreuses que les propositions non importantes *micro* (27.6)- sont plus des propositions retraitées (32,37) que des propositions copiées (25.26).

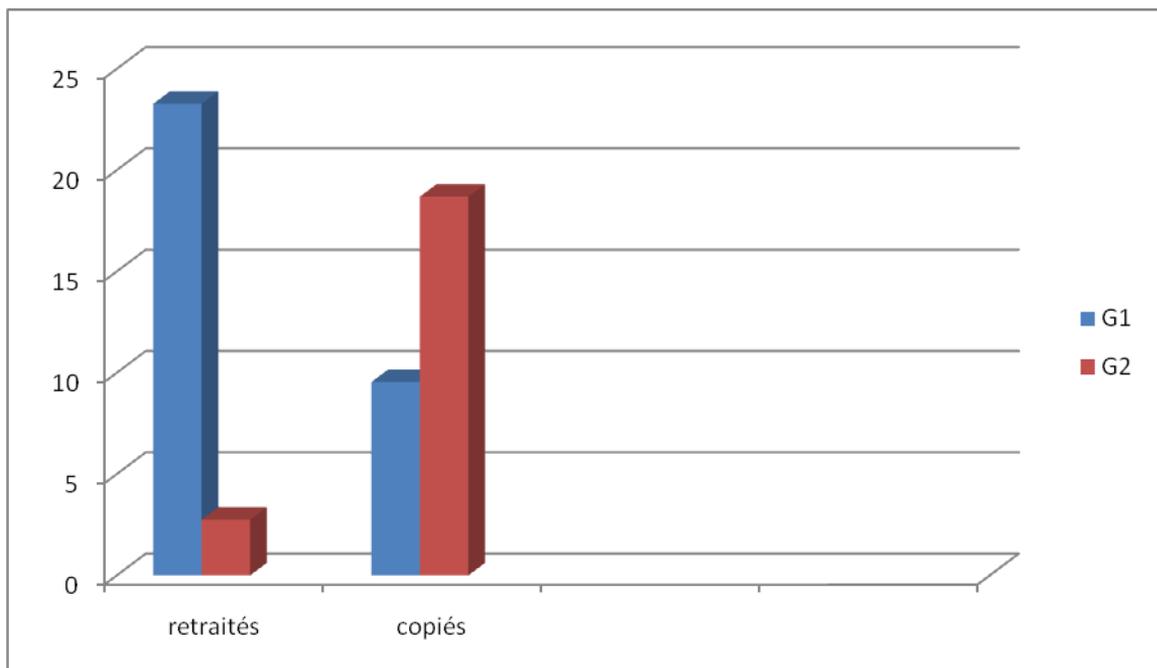
**(Voir figure 8).**



**Figure 8** : Type d'ajouts en fonction du niveau d'importance des propositions ajoutées

La double interaction des facteurs *Groupe*, *Importance* et Type d'ajouts indique que les élèves du groupe G1 qui ont bénéficié des textes d'aide sur la peur rajoutent plus de propositions importantes et retraitées (23.27) qu'à la base de texte (9.54).

À l'opposé des élèves du groupe G1 qui ont lu les textes d'aide et rajoutant plus d'informations importantes (macro) du type retraitées (23.27) que de propositions importantes du type copiées (9.54), les élèves du groupe G2 tendent à rajouter plus d'informations importantes et copiées (18.69) que d'ajouts importants et retraités (2.75) (**voir figure 9**)



**Figure 9** : Type d'ajouts (retraités vs copiés) en fonction des groupes

-les élèves du groupe G1, contrairement à ceux du G2 ajoutent d'avantage d'informations retraitées que d'informations collées.

### **Chapitre III** : Interprétation des résultats et discussion générale:

#### **1- Interprétation des résultats:**

Nous interprétons à présent les résultats de notre expérience réalisée auprès des collégiens de troisième année moyenne éprouvant des difficultés lors de la production des textes narratifs en français langue étrangère (L2). Cette expérience porte sur l'effet du champ lexical de la peur utilisé dans les textes d'aide sur la compréhension, la réécriture d'un texte narratif en langue étrangère (L2) et l'acquisition lexicale. L'interprétation des résultats sera précédée d'un rappel des principales hypothèses mises à l'épreuve dans cette expérimentation.

1-Analyse du nombre et du niveau de pertinence (peu pertinent, moyennement pertinent, pertinents) des ajouts lors du 2<sup>ème</sup> jet en fonction du niveau des élèves.

2-Analyse du nombre et du type d'information (base de texte *vs* modèle de situation) des ajouts lors du 2<sup>ème</sup> jet en fonction du niveau des élèves.

3-Analyse du nombre et du niveau d'importance (macrostructure *vs* microstructure) des ajouts lors du 2<sup>ème</sup> jet

4-Analyse du nombre et du type d'informations (créations *vs* emprunt) des ajouts lors du 2<sup>ème</sup> jet en fonction du niveau des élèves

Nous faisons l'hypothèse que les élèves d'un bon niveau(N1) rappelleraient d'avantage en français (L2), un nombre plus élevé de propositions que les élèves du niveau (N2) lors de la réécriture. Nous constatons que le facteur Niveau de connaissance en français (L2) des élèves marque une importance au cours du traitement du contenu des textes narratifs sur la peur. L'hypothèse émise sur l'importance du niveau de connaissance des élèves en français (L2) sur la production d'un nombre pertinent des informations lors du premier jet est validée. Le résultat est compatible avec l'hypothèse selon laquelle le niveau de connaissances en langue (L2) exerce un effet sur le nombre et la pertinence des informations rappelées au cours de la réécriture. Donc les participants d'un bon niveau en (L2) traitent plus l'information textuelle lors de la réécriture.

Le niveau de connaissance en (L2) des élèves semble avoir un effet sur le traitement des données du texte narratif, et par hypothèse sur l'activité inférentielle. En effet c'est grâce à leur niveau de connaissances en (L2) que les élèves peuvent traiter la surface textuelle. Ce facteur peut faciliter ultérieurement l'ajout de propositions renvoyant à la base de texte (T1). Il faut donc un bon traitement de la surface textuelle afin de pouvoir engager un bon traitement sémantique. Néanmoins, ce résultat semble valable plus tard pour les participants du niveau (N2) qui bénéficient d'une aide lexico syntaxique lors de la réécriture. Cela nous permet d'avancer que les connaissances en français sont essentielles, mais elles ne sont pas suffisantes pour traiter le contenu sémantique du texte narratif.

Ainsi, la production d'inférences exige la présence des aides à la compréhension et à la réécriture afin que les élèves puissent récupérer leurs connaissances lexicales stockées en mémoire. Suite à ces données, on peut supposer que le traitement sémantique profond du texte narratif en français ne se base pas sur les connaissances des élèves plus au moins stabilisées et permanentes en (L2) c'est pourquoi, nous pouvons conclure que les aides lexicales et pédagogique à la compréhension et à la production sont indispensables.

Une autre hypothèse formulée est relative au recours du lexique. Précisément à son effet, non seulement sur l'activité inférentielle, mais aussi sur la re planification et le type d'informations ajoutées lors de la réécriture en français (L2).

Concernant l'effet du champ lexical sur l'activité inférentielle des élèves en contexte plurilingue, nous faisons l'hypothèse que les participants qui ont bénéficié de l'aide lexicale (G1) lors de la relecture des textes narratifs proposés, non seulement réviseraient et retraiteraient mieux leur premier jet (écriture), mais aussi apprennent du vocabulaire. En revanche, les élèves du groupe (G2) qui n'ont reçu aucune aide produiraient lors de la réécriture un nombre moins important d'inférences.

Nous supposons que les textes d'aides proposés comprenant un nombre élevé de mots renvoyant au lexique sur la peur favoriseraient l'activation des connaissances et donc permettrait une meilleure production des inférences que d'autres textes avec un faible taux de lexique sur la peur.

Nous prédisions que les élèves du groupe (G1) activeraient les connaissances du monde et produiraient davantage d'informations renvoyant au modèle de situation évoqué par les textes d'aides.

L'hypothèse émise dans ce cadre est validée. Ces données peuvent s'interpréter par le fait que le lexique inclut dans les textes d'aide facilite chez le lecteur d'un côté l'extraction des informations implicites du texte, qui est nécessaire à la compréhension et à la production en (L2) et, d'un autre, facilite l'acquisition du lexique. Ces résultats nous permettent de conclure que les textes proposés avec un taux assez élevé en lexique permettent d'avantage aux élèves de comprendre les informations sous-jacentes fournies par le texte. Dans ce cas, l'activité de compréhension du monde évoqué par le contenu du texte permet de mettre en cohérence les informations véhiculées par le texte narratif en français (L2) avec celles construites dans le contexte linguistique et culturel des élèves et stockées ainsi dans leur mémoire à long terme. Nous constatons que la génération d'inférences lexicales apparaît comme une activité liée aux aides textuelles proposées qui favorisent d'avantage l'activation des connaissances évoquées par le contenu du texte.

Etant donné que l'aide lexicale proposée aux élèves vise à développer un modèle mental de la situation décrite par le contenu du texte narratif, les élèves appréhendent parallèlement la signification des informations de la surface du texte, du contenu sémantique textuel et les informations sous-jacentes évoquées par le texte. Par ailleurs ils activent d'avantage leurs connaissances personnelles et générales relatives au domaine abordé. En d'autres termes, le lexique utilisé dans plusieurs textes d'aide destiné à la (re) planification et à la réécriture des textes narratif en (L2), favorisent l'activation des connaissances construites dans le contexte linguistique et culturel de l'élève correspondant en effet, au domaine évoqué par le texte.

Nous pouvons aussi expliquer l'ajout d'un nombre plus élevé de propositions pendant la réécriture, renvoyant aux informations sous-jacentes au texte proposé par l'utilisation du lexique au cours de la relecture. Ce qui permet une compréhension profonde du texte proposé et une bonne production du rappel en (L2). Rappelons que les élèves traitent un texte qui est assez facile, vue l'imagination débordante des enfants et le nombre de fois où ils ont été confrontés à des situations de peur, où encore le nombre de fois où ils ont entendu ou regardé à la télévision une histoire d'horreur.

Face à ce type de texte, le recours au lexique du domaine dont il est question dans des textes d'aide semble avoir un effet important sur le traitement des informations. Notons que, globalement, les lecteurs se centrent sur le lexique utilisé. De telle façon, ils déploient plus de ressources cognitives en cherchant le lexique approprié. Cependant les lacunes linguistiques des élèves sont facilement surmontées grâce à l'aide lexico-syntaxique apportée favorisant ainsi le développement des capacités à activer les inférences nécessaires lors de la compréhension et le retraitement du second jet.

Avec l'aide lexico-syntaxique à la compréhension et à la réécriture en (L2), le groupe expérimental (G1) traite d'avantage le contenu sémantique du premier jet en ajoutant des propositions du type (T2) au cours du seconde rappel, que d'ajouts du type (T1) renvoyant aux informations issues de la base du texte. Nous pouvons interpréter ce résultat en notant que l'aide lexico-syntaxique lors de la réécriture conduit les élèves à inférer d'avantage les informations absentes du contenu textuel et à réactiver les informations mémorisées de ce même contenu. Alors que les élèves du (G2) produisent moins de propositions renvoyant au modèle mental (T2) que de propositions à la base du contenu du texte (T1) les élèves du groupe (G1) produisent beaucoup plus de propositions (T2) que de propositions (T1).

On peut conclure que l'aide lexico-syntaxique apportée aux élèves facilite l'activation des processus cognitifs intervenant lors de l'activité de compréhension et de production du contenu sémantique explicite et implicite du texte. Selon les résultats obtenus, les élèves bénéficiant d'une aide lexico-syntaxique ajoutent d'avantage de propositions issues de leurs connaissances antérieures. En revanche, les élèves qui ne bénéficient d'aucune aide ajoutent d'avantage d'informations issues du contenu de la base du texte. **Le résultat nous permet de conclure que les textes d'aides contenant le champ lexical** favorisent l'activité inférentielle chez les élèves.

Nous supposons que l'**aide lexicale** proposée aux élèves dans des textes d'aide à la révision aurait plus d'effet **qu'une aide lexicale** Hors texte.

Le résultat de l'interaction des facteurs « *Groupes, Types d'ajouts* » au niveau de la réécriture, nous permet de constater que les élèves du groupe (G1) traitent non seulement la surface du texte **en formulant des propositions retraitées**, mais aussi le fond du texte en enrichissant le contenu lexical par des vocables ou expressions renvoyant à leurs connaissances personnelles activées lors de la relecture du texte d'aide.

Lorsque nous avons analysé l'effet du champ lexical utilisé dans les textes d'aide à la révision et à la réécriture en français, nous avons constaté que la double interaction des facteurs " *groupe* " " *type d'ajouts et pertinence* " semble exercer un effet lors du traitement du contenu du texte narratif. Nous faisons l'hypothèse que les élèves du groupe (G1) bénéficiant des textes d'aide rajouteront un nombre plus important de propositions du type (T2) très pertinentes que ceux du groupe (G2). Concernant les ajouts du (T1), nous remarquons que ce type d'information sans traitement est largement utilisé par les élèves du groupe (G2). Les élèves du groupe (G2) traitent plus la surface que le fond du texte du domaine évoqué par le contenu textuel. Le résultat obtenu indique une différence entre les informations ajoutées par les deux groupes d'élèves l'utilisation du champ lexical renvoie en effet, à des différences de nombre et de types d'informations ajoutées par l'ensemble du groupe expérimental. Ainsi nous pouvons constater que l'activité de compréhension et de production de texte narratif en milieu bilingue est fortement liée aux aides proposées lors de la relecture.

Les élèves du groupe (G1), contrairement à ceux du groupe (G2) produisent un nombre plus important d'informations très pertinentes que d'informations moyennement ou non pertinentes. Nous pouvons avancer que la lecture d'un texte d'aide comprenant **un champ lexical** favorise la réécriture en (L2). Les résultats sont compatibles avec l'hypothèse selon laquelle la relecture du texte d'aide incluant le champ lexical d'un domaine déterminé favorise le retraitement du texte.

Lorsque les élèves révisent (réécrivent) leur texte, les propositions qu'ils ajoutent sont surtout des informations pertinentes et qui correspondent directement au thème abordé de " *la peur, des situations dans lesquelles les personnages éprouvent le sentiment de la frayeur* " nous remarquons que les textes narratifs sur la peur produits lors du second rappel par les élèves du groupe (G1) sont retraités et renvoient au modèle de situation. Les informations qu'ils ajoutent sont cohérentes et pertinentes.

Les types de propositions ajoutées représentent un indice qui nous permet de comprendre les processus cognitifs intervenant au cours de l'activité de retraitement des informations. Lorsque l'aide lexico syntaxique est présentée dans des textes narratifs, les participants quel que soit leur niveau en langue étrangère (L2, français) rajoutent plus de propositions (macro et modèle mental).

Concernant l'effet de l'aide lexico syntaxique sur le type de stratégie utilisée lors de la réécriture du texte narratif en (L2), nous émettons l'hypothèse que les élèves du groupe (G1) utiliseraient une stratégie du type (T2) " Knowledge transforming strategy " ou " stratégie des connaissances transformées " (Bereiter & Scardamalia, 1987). En revanche, les participants du groupe (G2) utiliseraient lors de la réécriture en (L2) une stratégie du type (T1) " knowledge telling strategy " ou " stratégie des connaissances racontées " qui consiste lors de la révision à " copier " des informations issues des textes en L2 et à les " coller " sans les retraiter et sans les intégrer de façon cohérente au contenu sémantique du premier Jet de leur texte.

Enfin, pour conclure que dans le cadre de l'utilisation du champ lexical lors de la compréhension et la production des textes narratifs en "L2", l'ensemble des résultats sur l'effet de l'aide du champ lexical montre que bénéficier d'une aide lexicale favorise une compréhension profonde du contenu du texte, et une meilleure articulation entre l'apprentissage du lexique et l'activité de production de texte.

## **2-Discussion et conclusion :**

Notre contribution présente et questionne une séquence pédagogique, élaborée et testée en classe de 3<sup>ème</sup> année moyenne âgées entre 13 et 16 ans, et qui se donne comme finalité de livrer aux élèves une aide linguistique (ici lexico-sémantique) favorisant l'accès aux pratiques d'écriture littéraire. Nous présentons une recherche qui a pour objectif d'étudier l'effet de l'utilisation du champ lexical dans plusieurs textes d'aide lors de la réécriture d'un texte narratif sur la peur.

Précisons que les résultats ont été recueillis dans le cas des élèves éprouvant des difficultés de compréhension et surtout de révision de récits en langue (L2).

Notre démarche qui débute par la rédaction d'un texte et se clôt par sa réécriture, nous semble répondre pleinement au problème que pose encore l'activité de révision aux jeunes élèves. Cette séquence s'insère dans un projet qui motive l'écriture et qui tend à construire chez les élèves une représentation du texte comme le fruit d'une lente élaboration. Cette activité lexico-syntaxique proposée aux élèves nous semble potentiellement productive en termes d'aide à la rédaction, en ce qu'elle participe au développement de la conscience réflexive des opérations langagières à l'œuvre dans toute tâche d'écriture narrative.

Notre démarche a mis en évidence l'importance de la séquence didactique qui consiste à aider les élèves à comprendre et à réviser les textes narratifs pertinents et cohérents en leur fournissant des aides lexico syntaxiques. Les résultats nous permettent d'étudier l'effet de la réactivation des connaissances antérieures construites dans le contexte linguistique et culturel de l'élève sur la production et plus précisément sur la production des inférences nécessaires à la production écrite. Les résultats sont compatibles avec l'hypothèse selon laquelle le recours au champ lexical dans les textes narratifs facilite la réactivation et la récupération des connaissances en mémoire et favorise ainsi le rappel et la production en langue étrangère (L2).

Les résultats de notre recherche valident nos principales hypothèses. Ils montrent en effet que les propositions ajoutées lors de la réécriture (réécriture du premier jet) renvoient d'avantage au modèle de situation (Van Dijk & Kintsch, 1983) sous jacent au texte, et contribuent à maintenir la cohérence du contenu sémantique du texte.

C'est en fonction de l'activité inférentielle que nous avons traité les niveaux de compréhension du texte : base de texte (micro vs macro) et modèle de situation (ajouts de type T1 et T2). Les productions des élèves ont été analysées en fonction du contenu sémantique du texte rappelé et par hypothèse compris afin d'identifier les types de stratégies dans lesquelles s'étaient engagés les élèves des groupes (G1) et (G2).

Les deux groupes ont mis en œuvre deux stratégies rédactionnelles d'activation de processus implicites qui se rapprochent de la stratégie dite " stratégie des connaissances transformées " (*knoweldge transforming strategy*) (Breiter & Scardamalia, 1987). Il ressort qu'en fonction de la pertinence et du type d'information rappelées ou ajoutées, nous reconnaissons la qualité du traitement inférentiel des informations. Cela nous conduit à faire l'hypothèse que l'extraction du champ lexical d'un texte portant sur le même domaine exerce un effet non seulement sur la compréhension, le rappel des propositions pertinentes correspondant au but final de la réécriture en français (L2), mais aussi contribue à l'acquisition lexicale. De plus, il favorise l'apport des connaissances renvoyant au modèle de situation et donc aux informations sous jacentes évoquées par le contenu du texte.

Il est important d'avancer que l'utilisation du champ lexical inclus dans des textes d'aide facilite le traitement inférentiel des informations. Cette activité résulte de la capacité de la mémoire de travail à long terme (MTLT).

Pour plus d'illustration, nous citons les travaux de (Grossmann & Boch, 2003) qui ont conduit des recherches afin de mieux articuler apprentissage du lexique et production de texte en fin de cycle 3 début 6 ont démontré que la mise en synergie des deux activités (production de textes et apprentissage du lexique) peut améliorer à la fois l'acquisition lexicale et la qualité littéraire de la production, les élèves ont produit une narration cohérente, dans laquelle le lien avec la prémisse du texte qui leur était offerte est bien assuré, avec une relative abondance des expressions portant sur la peur qui est un signe d'une certaine inspiration créative, sans doute favorisée par le thème même du récit : **les enfants ont tous une expérience de la peur, et on connaît leur engouement pour les récits qu'offre à profusion la littérature enfantine, classique ou contemporaine.**

Les résultats de cette expérience nous conduisent à penser qu'une approche syntaxique de l'expression des sentiments dans la narration écrite est fructueuse : l'appropriation et le réinvestissement dans la production écrite de certaines structures sont manifestes et la valeur stylistique est considérable. En outre, le degré de réussite des élèves varie en fonction de la capacité des enfants à diffuser sentiments et émotions au-delà de la stricte limite du lexique : c'est en associant étroitement vocabulaire à l'énonciation et à la structure du récit qu'ils parviennent, de façon inégale à faire résonner l'expression de la peur dans tout le texte.

**Ce bref inventaire conduit par les laboratoires LIDILEM ; François Bosch sur les structures linguistiques utilisées parfois spontanément par des élèves pour associer les sentiments aux constituants de la phrase nous amène à développer plus avant la dimension syntaxique de la démarche pédagogique.**

### En résumé :

Dans le premier chapitre de la partie pratique, nous avons exposé notre recherche dans le but de rendre compte d'un côté, de l'effet de l'utilisation du champ lexical dans plusieurs textes pour une aide à la compréhension et à la réécriture des textes narratifs sur le sentiment de la peur et d'un autre côté du processus de révision dans la production écrite. Ces effets ont été analysés à partir des données recueillies à la suite d'un travail mené auprès de 40 collégiens du même niveau scolaire. Dans la partie pratique, nous nous sommes appuyés sur quelques travaux portant sur le rôle du lexique des sentiments dans la compréhension et la production des textes littéraires en langue L2. Une place importante a été consacrée à l'analyse et l'interprétation des résultats de l'expérimentation. Nous avons également proposé une discussion des résultats obtenus.

### 3-Conclusion générale bilan et perspectives:

Les résultats de cette recherche sur « l'effet du champ lexical du sentiment de la peur comme aide à la compréhension et la production des textes narratifs en L2 » nous a permis de faire des avancées sur l'appréhension du champ lexical du sentiment de la peur, lors de la compréhension et de production des textes narratifs en langue étrangère (L2).

Effectivement, le contexte linguistique et culturel des élèves, qui rendait compte des processus d'activation des connaissances stockées en mémoire à long terme (MLT), montre particulièrement que le recours au lexique des sentiments a un effet à la fois sur l'acquisition lexicale et la qualité littéraire de la production

Les effets que nous avons constatés sur l'utilisation des aides apportent des éléments exploitables relatifs à la base d'activation des connaissances et au type de stratégies adoptées par l'ensemble des élèves. Cet effet indique que lire une variété de textes d'aide **comprenant** le champ lexical des sentiments de la peur influence considérablement les mécanismes cognitifs impliqués au cours du traitement inférentiel des informations textuelles et du retraitement de la première production du texte narratif. Dans cette perspective, nous avançons que le lexique des sentiments facilite la production d'inférences que le lecteur produit pour ajouter des éléments d'informations complémentaires à ceux présentées dans le texte. Ce qui permet d'établir une interaction entre les informations s du texte et les connaissances en lien avec le sujet abordé par le texte d'aide.

Ce travail qui étudie et analyse l'effet du champ lexical des sentiments montre que ce type d'aide favorise l'acquisition lexicale et améliore la production écrite. Il est important de souligner encore une fois que le lexique des sentiments développe la capacité à générer des inférences de qualité lors du traitement du contenu textuel.

Les aides que nous proposons à la réécriture des textes narratifs en(L2) ont montré que la lecture d'une variété de textes d'aide contenant le lexique des sentiments facilite la

réactivation des connaissances déjà construites et donc favorise lors de la relecture du premier jet du texte produit la révision / réécriture du texte narratif.

Les résultats de l'analyse des ajouts d'informations produites lors de la réécriture ont montré que les élèves (G1) qui ont lu les textes d'aide sur la peur produisent plus d'ajouts pertinents et relevant d'un retraitement sémantique, alors que les élèves du (G2) qui n'ont pas bénéficié d'une aide se contentent le plus souvent de reproduire dans leurs ajouts des informations issues du texte d'aide sans tenir compte de la pertinence de ces informations par rapport au contenu du rappel.

Il en ressort qu'en fonction de la pertinence et du type d'informations ajoutées, nous reconnaissons les deux types de stratégies de connaissances utilisées par les deux groupes d'élèves. Cela nous conduit à préciser que la stratégie dite " stratégie des connaissances transformées " (knowledge transforming strategy) est favorisée par le recours au lexique des sentiments dans les textes d'aide.

Les élèves du (G1) à qui nous avons proposé les textes d'aide sur la peur, ajoutent d'avantage de propositions issues du modèle mental sous-jacent au contenu textuel (T2) en revanche les élèves du (G2) qui n'ont pas bénéficié du texte d'aide fournissent d'avantage de propositions issues du contenu explicite du texte (T2).

Dans l'ensemble ces données nous conduisent à supposer que bénéficier d'une aide lexicale dans la production écrite favorise d'une part la compréhension profonde du contenu du texte , et la mise en mot d'informations pertinentes lors de la réécriture ,et d'autre part facilite l'acquisition lexicale.

### **Perspective pour la recherche :**

Travailler l'articulation expression des sentiments /production écrite en vue de travailler la dimension stylistique inhérente à toute écriture narrative ouvre deux pistes, dont il faut souligner la richesse et la complémentarité. Sur le plan macrostructurel, ce type d'activité scripturale développe chez les élèves l'idée que c'est la logique de l'action qui contraint la construction d'ensemble du texte et que les sentiments, loin d'être un supplément d'âme, sont alors moteurs pour l'établissement de la cohérence narrative en tant qu'ils permettent la compréhension de l'action. Ainsi en travaillant la logique des sentiments, on travaille aussi la logique du texte.

Sur le plan microstructurel, ces pratiques d'écriture conduisent à mieux intégrer, syntagmatiquement, le pathos à l'action ou à la parole : les sentiments ne sont pas à côté de l'action narrative ou du discours, mais en sont partie prenante : l'intégration syntaxique des sentiments participe à l'épaisseur narrative du texte, et in fine, à sa qualité stylistique.

## **Références bibliographiques :**

Abid-Houcine, S., & Legros, D. (2006). *Etude de l'effet de la lecture de textes en langue maternelle (arabe, tamazigh, français) sur la compréhension, le rappel et la réécriture d'un texte narratif en langue étrangère (français). Implications pour la compréhension interculturelle en contexte plurilingue.*

En ligne: <http://www.groupe1ca.org/h/colloque2006/comms/comm085.html>

Anis, J. & Puech, C. (1988). *L'écriture théorie et description*. De Boeck. Bruxelles

Baddeley, A. D. (1986). *Working Memory*. Oxford: Clarendon Press.

Baddeley, A. D. (1992). *La mémoire humaine, théorie et pratique*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Baddeley, A. D. (1999) Memory. In: R. A. Wilson & F. C. Keil (Eds.) *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences* (pp. 514-517). Cambridge, Mass.: MIT Press.

Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory, *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417-423.

Baudet, S., & Denhière, G. (1991). Mental models and acquisition of knowledge from text: Representation and acquisition of functional systems. In G. Denhière, & J.P. Rossi (Eds), *Text and Text Processing* (pp. 155-187). Amsterdam: Elsevier Science Publishers.

Baudet, S., Denhière, G., & Legros, D. (1990). Connaissance et interprétation du texte. *T.L.E.*, 8, 141-164.

Barbier, M.-L. (1997, mai). *La gestion des textes en L2, selon l'expertise rédactionnelle en L1*. Atelier de la Société Française de Psychologie: le Bilinguisme, Nice, France.

Barbier, M.-L. (1998a). *Rédaction en langue première et en langue seconde. Indicateurs temporels et coût cognitif*. Paris: Presses Universitaires du Septentrion.

- Barbier, M.-L. (1998b). Rédaction en langue première et en langue seconde : comparaison de la gestion des processus et des ressources cognitives. *Psychologie Française*, 43(4), 361-370.
- Barré-De Miniac, C. (1995). La didactique de l'écriture: nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche (Note de synthèse). *Revue Française de Pédagogie*, 113, 93-133.
- Barré-De Miniac, C. (Ed.), (1996). *Vers une didactique de l'écriture Pour une approche pluridisciplinaire*, Paris, Bruxelles : de Boeck et Larcier et INRP.
- Beacco, J.C. (2007). *L'Approche Par Compétences Dans L'enseignement Des Langues - Enseigner À Partir Du Cadre Européen Commun De Référence Pour Les Langues*. Paris : Didier.
- Beacco, J.C., & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Blanc, N., & Brouillet, D. (2003). *Mémoire et Compréhension : Lire pour comprendre*. Éditions, In Press.
- Blanc, N., & Brouillet, D. (2005). *Comprendre un texte. L'évaluation des processus cognitifs*, Paris : In Press.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1983). Levels of Inquiry in Writing Research. In P. Mosenthal, L. Tamor, & S.A. Walmsley (Eds.), *Research on writing. Principles and Methods* (pp. 3-25). New York, N.J.: Longman.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berninger, V. W., & Swanson, H. L. (1994). Modification of the Hayes and Flower model to explain beginning and developing writing. In E. Butterfield (Ed.). *Children's writing: Toward a process theory of*

- development of skilled writing* (Vol. 2, pp. 57-82). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bastuji,J.(1978) : « les théories sur le vocabulaire, éléments pour une synthèse » pratiques,20,75-89.
- Best, R., Ozuru, Y., & McNamara, D. S. (2004). Self-explaining science texts: Strategies, knowledge, and reading skill. In Y. B. Yasmin, W. A. Sandoval, N. Enyedy, A. S. Nixon, & F. Herrera (Eds.), *Proceedings of the Sixth International Conference of the Learning Sciences: Embracing Diversity in the Learning Sciences* (pp. 89-96). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bessonnat ,D .(2000). « Une année de réécriture en troisième » pratiques, 105-106,83-110
- Boch , F et Cavalla C. (2005) « évaluer l'expression des sentiments dans les textes d'enfants, une mission impossible ? » repères,31 à paitre.
- Boré,C. et Antide Huynh,J (2004). Présentation. Le français d'aujourd'hui, 144
- Bourion, E. *le réseau associatif de la peur*. CNRS, INALF,Nancy
- Calaque, E (2000) : enseignement et apprentissage du vocabulaire ; hypothèses de travail et propositions didactiques », lidil, 21,18-36.
- Calaque , E (2002) : « les mots en jeux, l'enseignement du lexique, Grenoble, CRDP.
- Canvat,K.(2004). La littérature « L'ère du soupçon » et après ? la lettre de l'AIRDF,35,28-34.
- Carver,R.P.(1994) « percentage of unknown vocabulary words in text as a function of the relative difficulty of the text, implications for instruction », journal of reading behavior ,26,413-437
- Chiss.J.p l., Meyer, J.c ., Romain ,H., Schneuwly,B.(1988). *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*. De Boeck-Wesmael
- Coronaire, C., Mary Raymond, P. (1999). *La production écrite*, didactique des langues étrangères. CLE international
- Chanquoy, L. (2001). How to make it easier for children to revise their writing: A study of text revision from 3rd to 5th grades. *Br. J. Educ. Psychol.* 71, 15–41.

- Chanquoy, L., & Alamargot, D. (2002). Mémoire de travail et production écrite : quelques modèles récents et bilan des premiers travaux. *L'Année Psychologique*, 102, 363-398.
- Coirier, P., Gaonac'h, D., & Passerault, J.-M. (1996). *Psycholinguistique textuelle*. Paris : Armand Colin.
- Cordier, M., Legros, D., & Hoareau, Y. (2005). Apprentissage en contexte bilingue en situation de diglossie. Influence des modalités d'acquisition de connaissances sur le développement de la littéracie. *1er colloque international de didactique cognitive. Français langue étrangère/langue seconde/langue maternelle. (DidCog, 2005)*. Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage et Cognition. Toulouse 26-28 janvier 2005. (TCAN/CNRS).
- Crinon, J. & Legros, D. (2000). De l'ordinateur outil d'écriture à l'écriture outil. *Repères*, 22 (pp. 161-175).
- Crinon, J., & Legros, D. (2002). The Semantic Effects of Consulting a Textual Data-Based on Rewriting. *Learning and Instruction* 12(6), 605-626
- Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International
- Denhière, G. (1991). Le traitement cognitif du texte. *Psychologie Française*, 36.
- Denhière, G., & Baudet, S. (1992). *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Denhière, G., & Legros, D. (1989). Comprendre un texte : construire quoi ? Avec quoi ? Comment ? In M. Fayol, & J. Fijalkow, *Apprendre à lire et à écrire. Dix ans de recherche sur la lecture et la production de textes*. *Revue Française de Pédagogie*, (pp. 137-148).
- Denhière, G., Baudet, S., & Verstiggel, J.C. (1991). Le diagnostic du fonctionnement cognitif dans la lecture et la compréhension de texte : démarche, résultats et implications. *Les Entretiens Nathan, La lecture, Actes 1* (pp. 67-87). Paris : Nathan.

- Denhière, G., Legros, D., & Tapiero, I. (1993). Representation in memory and acquisition of knowledge from text and picture: Theoretical, methodological and practical outcomes. *Educational Psychology Review*, 5 (3), 311-324.
- Denhière, G., Thomas, H., Legros, D., & Caillies, S. (1998). L'identification des profils d'apprentis en difficulté à l'aide de la batterie Diagnos-lecture™. Dans Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme (Éd.), *Les troubles du langage* (pp. 65-86). Paris : Ministère de l'emploi et de la solidarité.
- Deschênes, A.J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Québec: Presses Universitaires du Québec.
- Fayol, M. (1984). La distanciation dans le langage, *Enfance*, 1, 5-19.
- Fayol, M. (1987). Vers une psycholinguistique textuelle génétique. L'acquisition du récit, in G. Pieraut-le-Bonniec (Ed.), *Connaître et le dire*, Bruxelles : Mardaga.
- Fayol, M. (1992). L'écrit : perspectives cognitives. In *Les Entretiens Nathan : Lecture et écriture*, 101-126. Paris : Nathan.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : PUF.
- Fayol, M. (2003). *La lecture au cycle III : difficultés, prévention et remédiations*. Paris.
- Fayol, M., Gombert, J. E., Lecocq, P., Sprenger-Charolles, L., & Zagar, D. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of Educational Research*, 57, 481–506.
- Florin, A.(1993) : « les connaissances lexicales des enfants d'école primaire » repères, 89-112

- Flower, L.S., Hayes, J.R., Carey, L., Schriver, K., & Stratman, J. (1986). Detection, Diagnosis, and the Strategies of Revision, *College Composition and Communication*, 37, 16-55.
- Françoise, B. apprentissage du lexique et production d'écrit ; une articulation féconde ?.LIDILEM, Grenoble III.
- Fuch, C et Le Goffic, P .(1992) : les linguistiques contemporaines ; repères théoriques, Paris, Hachette
- Fuchs,V., Meleuc S.(2004). *Linguistique française: français langue étrangère*. Publié avec le concours de Paris x Nanterre et de l'université Greifswald.
- Gabsi, A. (2004). Contexte plurilingue et construction de connaissances. Co-construction de connaissances via la réécriture croisée à distance en contexte plurilingue. Mémoire de DEA, Processus cognitifs, Université de Paris 8, Septembre 2004.
- Gardès Tamine (2004). Pour une grammaire de l'écrit. Paris :Belin , lettre
- Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, collection LAL, Paris : Crédif-Hatier.
- Gaonac'h, D. (1990). Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère. In D. Gaonac'h (Ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*. Paris : Hachette (Le Français dans le Monde, recherches et applications)
- Gardès Tamine (2004). Pour une grammaire de l'écrit. Paris :Belin , lettre
- Grossman,F & Boch Françoise. Production de texte et apprentissage lexical : l'exemple du lexique de l'émotion et des sentiments. LIDILEM, E.A.609, Université Stendhal, Grenoble 3
- Grossmann,F et Boch,F. (2003). « Production de textes et apprentissage lexical : l'exemple du lexique et de l'émotion et des sentiments » Repères, 28,117-135
- Grossmann,F & Tutin,A ( à paraître) : « motivation of lexical association in collocations : the case of intensifier denoting 'joy' in leo wanner (ed) : *festschrift in honour of igor mel cuk*, Benjamins
- Groupe Eva (1996). *De l'évaluation à la réécriture*. Paris ; INRP, Hachette éducation.

- Hayes, J.R. & Flower, L.S. (1980) « identifying the organization of writing processes » in L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.) *Cognitive processes in writing. An interdisciplinary approach* (pp.3-30). Hillsdale, Nj. Lawrence Erlbaum.
- Johnson-Laird P.N., Oatley K. (1989) : « the language of emotions » an analysis of semantic field . *cognition & emotion*, 3 :81-123
- Kellogg, R.T. (1987). Effects of topic knowledge on the allocation of processing time and cognitive effort to writing processes, *Memory and Cognition*, 15, (3), 256-266.
- Kellogg, R.T. (1988). Attentional overload and writing performance: Effects of rough draft and outline strategies. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory & Cognition*, 14, 355-365.
- Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Éds.). *The science of writing: Theories, methods and applications* (pp. 57-72). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kellogg, R. T. (1998) : Un modèle de la mémoire de travail dans la rédaction. In Piolat, Péllisier (Éds.) *La rédaction des textes : une approche cognitive* (pp.103-135). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Kellogg, R.T. (1999). Components of working memory in text production, in M. Torrance & G.C. Jeffery (Eds.), *The cognitive demands of writing*, Amsterdam, Amsterdam University Press, 25-42.
- Kiewra, K. A. (1989). A review of note-taking: The encoding storage paradigm and beyond. *Educational Psychology Review*, 1, 147-172.
- Kiewra, K. A. (1991). Aids to lecture learning. *Educational Psychologist*, 26, 37-53.
- Kiewra, K. A., & Benton, S. L. (1988). The relationship between information-processing ability and note-taking. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 33-44.

- Kiewra, K., & Franck, B.M. (1988). Encoding and external storage effects of personal lecture notes, skeletal notes and detailed notes for field-independent and field-dependent learners. *Journal of Education Research*, 81, 143-148.
- Kintsch W. (1974). *The representation of meaning in memory*, Hillsdale, Mass., Lawrence Erlbaum.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Kintsch, W. (1993). Information, accretion and reduction in text processing inferences. *Discours Processus*, 16, 193-202.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T.A. (1978). Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, (pp. 363-394).
- Lamiroy, B. (1998) : « le lexique grammairal, Essai de synthèse » travaux de linguistique 37, 7-24, Paris, Duculot.
- Larose, S. (1993). L'apprentissage d'un système fonctionnel complexe. In G. Denhière (Éd.), *Le traitement cognitif du texte, Psychologie Française*, 36, 2, 167-177.
- Leeman, D. (2000) : « le vertige de l'infini ou de la difficulté de didactiser le lexique » le français d'aujourd'hui, 131, 42-52
- Legros, D. (1988). Rôle d'un procédé de dramatisation sur la mémorisation d'un récit, *L'Année Psychologique*, 88, 196-214.
- Legros, D. (1990). *Notices techniques : compréhension et production par des jeunes de lycée professionnel*, Journée Rencontre « Documentaires et faibles lecteurs ». Institut National de la Jeunesse de Marly-le-Roy, 21-23 mai.
- Legros, D. (1991). L'activité de production de texte dirigée par les représentations du monde. *Recherche en Education. Théorie et Pratique*, 2/3, 9-17.

- Legros, D. (2002). *Étude des effets des systèmes et des outils multimédias sur la lecture, la compréhension et la production de texte, et la construction des connaissances. Implications sur l'apprentissage et l'enseignement*. Programme Cognitique 2000 : Nouvelles technologies et cognition, projet n° 38, Rapport en septembre 2002.
- Legros, D. (2005). Vers une didactique cognitive de l'apprentissage de la langue française et de la construction des connaissances en langue française en contexte plurilingue et en situation de diglossie. À la quête d'un paradigme intégrateur. Table ronde. *Colloque international Appropriation du français et construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique*. Université de Nanterre, 24-26 février 2005.
- Makhlouf, M. (2002). *Approches textuelles et didactique du texte*. Mémoire de Magistère, Université d'Alger.
- En ligne: [http://classe-numerique.cite-sciences.fr/numeral/textes/IMG/pdf/Chapitre1\\_MemoireMagistere\\_Med.pdf](http://classe-numerique.cite-sciences.fr/numeral/textes/IMG/pdf/Chapitre1_MemoireMagistere_Med.pdf).
- Marin, B., & Legros, D. (2005a). Exploring the influence of the cultural context and the auditory presentation on the improvement of the competences of the literacy in language of schooling. *Didactic cognition and cultural context of children's literature. Educational Studies in Language and Literature*. Kluwer Academic Publishers.
- Marin, B., & Legros D. (2006). La prise en compte des contextes linguistiques et culturels dans les activités de révision et de co-révision à distance. *Langages*, 164, 113-125.
- Marin, B., & Legros, D. (2008) *Introduction à la psycholinguistique cognitive du traitement du texte*. Bruxelles: De Boeck.
- Masseron, C. (2006). *Les acquisitions lexicales : l'exemple des noms de peur*. IUFM Paris, journée d'étude ORL, 10 et 11 janvier 2006.
- Melcuk, I., Clas, A Polguere, A (1995), introduction à la lexicologie explicative et combinatoire, Louvain la neuve, Duculot.

Mel cuk , I.& Warnner, L (1996) : « lexical functions and lexical inheritance for emotion lexems in German » in warnner , L. (ed) (1996) , 209-278. Nagy , W.E & Anderson, R.c. (1984) : how many words are there in printed school English ? » reading resarch Quaterly,19,304-303

Paveau , A. (2000) « la richesse lexicale entre, apprentissage et acculturation » le français d'aujourd'hui,131,19-30

Pioche, Jacqueline (1992) : « l'enseignement du vocabulaire en français langue maternelle au niveau secondaire » enjeux, 26,13-28

Pioche,J.(1993) : « la cohérence des polysèmes, un outil pour débloquent l'enseignement du vocabulaire » Repères,8,11-28.

Pioche,J. (1997) : « le vocabulaire de la douleur en français, recherche de quelques primitifs sémantiques » in les formes du sens. Etude de linguistique française, médiévale et générale offerte à Robert Martin à l'occasion de ses 60ans, sous la direction de Georges Kleiber et Martin Riegel , Duculot,311-119.

Piolat , A .(2004). *Ecriture approche en sciences cognitives*. Publication de l'université de Provence.

Piolat, A. (2004). La prise de notes : Écriture de l'urgence. In A. Piolat (Éd.), *Ecriture. Approches en Sciences Cognitives*, (pp. 205-229). Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence.

Piolat, A. (2004a). Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire. *LINX (Linguistique Institut Nanterre Paris X)*, 51, 55-74.

En ligne : <http://sites.univ-provence.fr/wpsycle/documentpdf/documentpiolat/Publications/PiolatLINX.pdf>

Polguère, A (2000) ; « une base de données lexicales du français et ses applications possibles en didactique » LIDIL, 21,75-97

Rabatel,A.(1998) : la construction textuelle du point de vue , Lausanne /Paris , Delachaux et Niestlé.

Reuter, Y . (2000) : la description , des théories à l'enseignement apprentissage , ParisESF.

Selva, Thierry. (1999). *ressources et activités pédagogiques dans un environnement informatique d'aide à l'apprentissage lexical du français langue seconde*, mémoire de doctorat, université de la franche compté

- Tremblay, O.(2003): « une approche structurée de l'enseignement du lexique en français langue maternelle basée sur la lexicologie explicative et combinatoire » mémoire de maîtrise sous la direction d'A.Polguère , OLST Université de Montréal
- Tuntin, A & Grossmann, F. '(2002) « collocations régulières et irrégulières ; esquisse du phénomène collectif » revue française de linguistique appliquées, vol.VII.
- Van den Broek, P. (1994). Comprehension and memory of narrative texts. In M. A.Gernsbacher (Eds.). *Handbook of Psycholinguistics* (pp. 539-588). New-York: Academic Press.
- Van den Broek, P., & Gustafson, M. (1999). Comprehension and memory for textes: three generations of reading research. In S. R. Golman, A. C. Graesser & P. Van den Broek (Eds.), *Narrative Comprehension Causality, and Coherence. Essays in Honor of Tom Trabasso* (pp. 15-34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Den Broek, P., Virtue, S., Everson, M., Tzeng Y., & Sung, Y.C. (2002). Comprehension and memory of science texts: inferential processes and the construction of a mental representation. In J. Otero, J.A. León & A.C. Graesser (Eds), *The Psychology of Science*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Dijk, T, A. (1980). *Macrostructures*. The Hague: Mouton.
- Van Dijk, T.A., & Kintsch, W.(1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vosniadou, S. (1993a). Knowledge organization and representation. *International Encyclopedia of Education*. London : Pergamon Press.
- Vigner ,G (1993) : « le monde, les mots, l'école .Eléments D'une didactique du vocabulaire à l'école élémentaire » repères, 8,191-209
- Wanner,L. (1996) (ed) : lexical functions in lexicology and natural langage processing, Amsterdam, J. Benjamins .

## Annexes :

### *« L'aventure des trois enfants »*

Les trois enfants, Christian et Fernando et Laurent, vont dans un grand château très vieux. Ils ont entendu dire qu'il a un trésor dans la cave du château. Alors, ils descendent dans la cave. Là, ils voient une grande caisse et ils l'ouvrent. Dans la caisse, ils trouvent des livres avec des formules magiques, une épée en bois, un vieux fromage, un crâne de squelette, une carte avec les chemins secrets du château. Tout à coup, ils entendent du bruit autour de la caisse. Les enfants sautent dans la caisse pour se cacher. Ils veulent fermer la caisse, mais ils n'y arrivent pas. Un grand vampire avec des yeux affreux, des dents terribles et un long manteau noir regarde dans la caisse. Les enfants voient une souris, une araignée, une sorcière avec des dents terribles et tout cassées. Le fantôme a une chaîne très longue. Il a deux trous à la place des yeux, et il n'a pas de nez. Le pirate a un couteau très long. Il est terrible et affreux.

Tout à coup, les monstres sont partis. Et les trois enfants vont à la maison

### *« Tempête sur l'île »*

C'était en plein mois de Novembre. Une tempête faisait rage sur la petite île de Medwick. D'habitude Marine Saurin pouvait s'endormir très facilement, mais cette nuit-là, un bruit qu'elle n'arrivait pas à identifier l'angoissait et l'empêchait de fermer l'œil. Elle était d'autant plus inquiète que cela faisait près de quinze jours que son mari était en mer. Elle finit par s'extraire du lit et allumer la lampe à huile. Elle descendit l'escalier qui menait à la cuisine. Les éclairs balayaient la pièce. Elle s'aperçut qu'un volet n'était pas attaché et qu'il claquait au rythme des bourrasques. Elle s'approcha de la fenêtre. La pluie battait son plein. Alors qu'elle s'apprêtait à tourner la poignée, un éclair fit apparaître le visage d'un homme appuyé contre les carreaux. Surprise, elle recula d'un pas et trébucha. En s'affalant de tout son poids sur le parquet, elle s'évanouit.

En ouvrant les yeux, elle se retrouva nez à nez avec le visage d'un homme. Une cicatrice traversait la joue droite. Elle se dégagea en poussant un hurlement. Elle se précipita dehors. Affolée, elle ne savait plus dans quelle direction aller. Elle se retourna et vit l'homme qui la poursuivait. Alors qu'elle allait atteindre une embarcation, elle sentit une main lui empoigner violemment le bras droit. Elle s'arrêta net, terrorisée. «Madame Saurin... Vous ne me reconnaissez pas? Je suis Paulo, l'ami de votre mari. Il m'a envoyé vous dire qu'il n'allait pas rentrer avant une semaine... Ca va aller Madame? Il ne faut pas avoir peur comme ça !» " Fanny

### « *La légende d'Halloween* »

C'est Halloween, tous les villageois se sont déguisés et des citrouilles décorent les fenêtres des maisons. Bastien a décidé d'en profiter pour jouer un mauvais tour à Lisa.

- " Lisa, est-ce que tu connais la légende des sorcières ?

- Quelle légende ? Tu me racontes encore des histoires !

- Non je t'assure...Chaque année pour Halloween, trois sorcières enlèvent un enfant pour l'envoûter avec des potions magiques !!

- Arrête! Je ne te crois pas, ça n'existe pas les sorcières, tout le monde le sait.

- Tu ne me crois pas ? Viens, suis-moi !"

Bastien prend Lisa par la main et l'entraîne vers la forêt. Lisa marche tout doucement. Des chauves-souris survolent la forêt et des bruits bizarres viennent de toute part... Au loin, une lueur et des voix les attirent. Lisa et Bastien s'approchent. Derrière un énorme chêne, ils découvrent trois sorcières occupées à préparer une potion magique. Une grosse marmite chauffe sur un feu de bois. Lisa avance d'un pas mais une branche craque sous son pied. Une sorcière se retourne et aperçoit les deux enfants. Lisa et Bastien n'osent plus bouger. L'horrible mégère interpelle les deux autres sorcières qui se dirigent dans leur direction. Lisa se met à hurler et prend ses jambes à son coup, tout comme Bastien qui s'est fait avoir par sa propre histoire ! Essoufflés, Bastien et Lisa arrivent au village et se font la promesse de garder le secret." Fanny

### « *Comme dans les films.* »

C'était un Samedi soir pas comme les autres. Pour une fois, les parents de Pierre étaient sortis et le garçon en avait profité pour inviter son ami, Caroline. Comme prévu, Pierre avait loué le film "Panique chez les Vampires d'Hémogloville". Une bonne soirée en perspective, riche en émotions!

Mais Caroline n'aimait pas beaucoup ce genre de film : elle passa la moitié de la soirée la tête cachée sous un oreiller.

A la fin du film, il était déjà tard. Elle s'empressa d'emprunter le chemin du retour. Elle se dépêchait : elle savait qu'elle allait devoir, toute seule, traverser dans la nuit, un petit bois. Elle n'était pas très rassurée, surtout après le film qu'elle venait de voir qui hantait encore son esprit. Arrivée à l'entrée de la clairière, elle s'arrêta. La pleine lune arrosait l'ensemble de la forêt. Caroline était persuadée que cette forêt abritait des bêtes féroces prêtes à la dévorer. Elle crut apercevoir deux yeux rouges en forme d'amande au fond de la nuit. Elle se mit à trembler. Elle voulut avancer mais elle était comme paralysée. Les yeux rouges continuaient à la fixer. Un craquement de branche la fit sursauter : c'était sûr, la bête fonçait sur elle et allait lui sauter dessus ! Paniquée, elle prit ses jambes à son cou et se mit à courir aussi vite qu'elle le put. En un clin d'œil elle traversa

la forêt sans même se retourner. Elle arriva enfin chez elle essoufflée. Ouf ! Elle était sauvée." Fanny

### « *Le vieux manoir* »

"C'est la première fois que Carie passe le week-end chez sa vieille tante qui habite dans un très vieux manoir. Elle n'est pas très rassurée dans cette vaste demeure toute délabrée. Elle a entendu dire que des fantômes avaient pour habitude de perturber la nuit des invités.... Soudain, elle entend des petits pas qui semblent s'approcher et qui font craquer les planches du parquet. Les fantômes viennent lui rendre une petite visite, c'est sûr ! Carie tremble de peur...Maintenant, la poignée de la porte se met à tourner tout doucement comme si quelqu'un voulait ouvrir la porte de sa chambre. Un fantôme?  
- "Qui est-là ??????????"

Mais personne ne répond et maintenant la porte est entre ouverte. Blanche comme un linge, Carie disparaît sous les draps."

### « *Chez les vampires* »

Quand ils arrivent dans le château, la porte se referme derrière eux brusquement.

-Sandra dit : « Il y a des bêtes étranges, sur les murs noirs, et répugnants».

- Julien dit à son tour : « Il fait si sombre et noir, dans ces allées lugubres ».

Soudain, après leur conversation, un vampire surgit. Les deux enfants prennent peur, ils tremblent, ils sont stupéfaits, de voir un vampire devant eux.

- « Bonjour, chers amis de l'autre monde, bienvenue chez moi. Je vais vous présenter ma famille ».

Dès que sa famille surgit, leurs visages blanchissent et leurs cœurs s'arrêtent.

« -Voici ma mère Terre-grenouille, mon père Serpentgluant, ma sœur Grande araignée, mon petit frère Sang frais,- « et moi Vipère, le plus grand roi des vampire ».

Sandra murmure à Julien :

- « Sa famille, elle est bizarre.

- Oui, très bizarre !!!, tellement bizarre que j'en ai des frissons !!!

- Venez donc vous installer près de notre table ».

Sandra et Julien ont le cœur à présent qui bat à 100 à l'heure.

Il y a des escargots crus, encore vivants, du jus de sang, des cafards cuisinés avec du Venin d'araignée. Tout le monde est installé, sauf Grande araignée. Sandra et Julien ne sont pas tranquilles, car ils sentent que quelque chose va arriver. Soudain, Grande Araignée surgit et attache les enfants à leur chaise. Ils essaient de se débattre, mais

Impossible, ils sont fixés avec de la toile d'araignée. Sandra murmure, mime à Julien :

-« Passe-moi le couteau qui se trouve dans la poche de vipère ».

Julien ne veut pas toucher à sa poche car elle était pleine de sang et d'araignées.

Mais il se lance.

- « Oui », murmure Julien. »

Discrètement, Sandra se détache et détache aussi Julien. Ils courent jusqu'à la porte D'entrée, mais ils trébuchent, tombent, se cognent, avec les vampires à leur trousses. La Porte est fermée mais Sandra se rappelle que dans un dessin animé, ils disent :

- « Sésame ouvre toi. ».

- « Oui ! Tu as réussi ! » S'exclame Julien.

Ils sont sortis, rassurés de ne pas s'être fait mordre par l'un d'eux. Mais Sandra Découvre que Sang frais l'a mordue, mais elle ne l'a jamais dit à quiconque !!!!!

