

Cognition de la compréhension des textes en milieu plurilingue algérien

Dr. ABOURA Abdelmadjid¹



Université de Tlemcen

Problématique de la compréhension des textes

Si par problématique on entend "*l'ensemble de questions qu'une science ou une philosophie se pose relativement à un domaine particulier*", dans le cas qui nous intéresse, cela signifie l'ensemble des questions que s'est posées la didactique scolaire algérienne sur la nature du contenu à enseigner, et l'ensemble des choix qu'elle a opérés, au vu des évolutions successives de la réflexion théorique, afin d'orienter l'enseignement du français en Algérie. Néanmoins, deux interprétations sont possibles.

Une interprétation étroite qui se limiterait à analyser la description de l'objet-langue que proposent les instructions et programmes, autrement dit qui ne s'intéresserait qu'au contenu sur lequel porte l'enseignement/apprentissage du français, mon travail consisterait alors à mettre à jour les présupposés théoriques de ces descriptions, et donc les modèles métalinguistiques qui ont influencé les choix des concepteurs. Explorer cette étape initiale du processus de transposition didactique est essentiel mais cette interprétation présente l'inconvénient majeur de traiter l'objet d'enseignement comme un élément autonome isolé de son contexte.

La recherche d'un modèle serait donc nécessaire, elle conduirait à inclure dans le champ de recherche non seulement les descriptions de l'objet, mais aussi ce qu'elles impliquent quant à la nature complexe des textes et aux relations qu'ils impliquent sur le sujet cognitif (l'apprenant) avec l'objet de son apprentissage, ici, le français dans le contexte du bilinguisme algérien. En d'autres termes, cette position conduit à aborder aussi des phénomènes relevant de la psycholinguistique, de la sociolinguistique et, très largement, des sciences cognitives. La prédominance actuelle, en Algérie, des modèles théoriques structuralistes et/ou constructivistes nous pousse dans le sens d'une interprétation large, dans la mesure où ils imposent de ne pas séparer la description du fonctionnement de la langue (linguistique) de l'analyse de son actualisation (didactique). C'est ce que montre la définition que propose Nancy, J-P (1990 : 14)² de la linguistique :

« La linguistique a pour objet l'activité de langage appréhendée à travers la diversité des langues naturelles [...] D'un côté, je dis que l'objet de la linguistique est l'activité de langage (elle-même définie comme opérations de représentation, de référenciation et de régulation); d'un autre côté je dis que cette activité nous ne pouvons l'appréhender, afin d'en étudier le fonctionnement, qu'à travers des configurations spécifiques, des agencements dans une langue donnée. L'activité de langage renvoie à une activité de production et de reconnaissance de formes, or, ces formes ne peuvent pas être étudiées

indépendamment des textes, et les textes ne peuvent être indépendants des langues » ni du fait plurilingue et cognitif dans son sens le plus expérimental.

Dans cette optique, l'étude des langues est indissociable d'une exploration du langage dans toute son irradiation et l'objet-texte ne peut exister sans une prise en compte par un sujet cognitif. Dans l'absolu, cette interprétation large suggère qu'une vision complète de la problématique linguistique se doive d'inclure une confrontation des choix initiaux et de l'utilisation concrète de la langue française en situation, ce qui devrait conduire à centrer l'analyse non sur la langue elle-même en tant que système mais sur le rôle du sujet cognitif, sur ses relations avec la langue (le texte) et le contexte et sur ses démarches d'inférence et de compréhension, de production et, bien sûr, d'appropriation. Ce point de vue est conforme à la définition que proposent Germain C. et al. ³(1987 :95).

« L'analyse linguistique ne saurait se priver des acquis de la psycholinguistique et des sciences cognitives : s'interroger sur le fonctionnement du langage, sur son acquisition, sur la transmission des compétences langagières, sur les interférences entre langue maternelle et langue étrangère, c'est à la fois faire son métier de "linguiste" et de didacticien et de cognitiviste. »

Cependant, évaluer les liens de causalité éventuels entre les choix théoriques de départ et la réussite de l'apprentissage présuppose tout d'abord l'accès aux stratégies d'appropriation ⁴ développées par l'apprenant et ensuite l'aptitude à procéder à une étude comparative des effets des différentes théories. Cette entreprise, pour empirique qu'elle soit nous semble intéressante, et ce, pour plusieurs raisons :

La première est d'ordre pratique. Les processus d'acquisition étant des opérations d'ordre mental, ils ne sont pas directement observables et ne peuvent être appréhendés qu'à partir des traces qu'ils laissent dans les productions ⁵ ou le comportement des apprenants, et au travers des liens de cause à effet que l'on peut établir entre les tâches proposées et les réactions des élèves en phase d'évaluation d'où l'analyse hypothético-déductive. Une analyse de ce type suppose l'observation précise et régulière de séquences d'enseignement sur une période suffisante pour permettre la collecte de données valides, une analyse approfondie de l'activité des élèves et des indices qu'elle pourrait fournir sur les liens entre modèles textuel (compréhension de texte scientifique) et acquisition est le véritable domaine de la didactique cognitive. Une raison encore plus profonde, car inhérente à la nature même de l'activité d'apprentissage : S'il est vrai que l'analyse de la problématique didactique ne peut faire l'économie de l'étude d'un certain nombre d'éléments qu'elle a objectivement pu influencer, comme la nature et la présentation des contenus, le rôle dévolu au sujet cognitif dans les diverses activités mises en place, le degré d'autonomie qu'elles lui laissent dans les opérations de production ou de reconnaissance, on peut se demander s'il en est de même de l'exploration de la mise en oeuvre effective du dispositif didactique et des stratégies d'appropriation et de traitement de l'information qu'il déclenche chez l'élève algérien en contexte plurilingue.

En effet, nous abordons là un domaine cognitivo-langagier, difficile d'accès, et à propos duquel se pose, comme l'explique Gaonac'h ⁶(1990 :14) "*la question des modèles*",

de la différenciation entre "*modèle de l'enseignant chercheur et modèle de l'apprenant, [...] la question de la différence intrinsèque entre définition d'un contenu d'apprentissage et appropriation de celui-ci, [...] un champ spécifique de l'appropriation, extérieur à la Linguistique (mais non pas étranger à la Psycholinguistique ou à la Psychologie Cognitive).*" Un domaine complexe dont l'exploration ne fait que commencer et dont on ne sait pas encore s'il pourra nous renseigner sur l'efficacité pédagogique supérieure de telle ou telle théorie ou au contraire nous apporter la preuve de leur manque relatif de pertinence, surtout en ce qui concerne les stratégies inconscientes et automatiques développées par l'apprenant algérien dont le système linguistique s'avère complexe (plurilinguisme +diglossie)

Nous avons plusieurs fois décelé dans notre travail d'enseignant, qu'au fait, l'élève algérien, en situation de l'apprentissage de la langue française, opérait un transfert référentiel sur la langue maternelle par le repérage des structures iconiques des signifiés (E. Maître de Pembroke, D. Legros, S. Rysman, 2001)⁷ Nous travaillons donc sur une réalité en phase expérimentale, d'autant plus que l'apprentissage d'une langue «étrangère évolue en fonction des objectifs curriculaires qui représentent l'état actuel, et même, dans de nombreux cas, passé, de l'institution scolaire (nous remarquons que les systèmes éducatifs procèdent par enchâssement et non par restructuration, bien que le terme leitmotiv de nos concepteurs est refonte ou restructuration des programmes).

Aussi, il est correct de dire que nous ne contrôlons, ne portons de jugement de valeur ni sur le choix des présupposés théoriques ni sur les démarches qui en découlent. Ils nous ont été imposés par l'institution algérienne. Notre perspective se propose donc comme une logique expérimentale du psycholinguiste qui, partant de postulats théoriques, tant linguistiques que cognitifs, dont il veut évaluer la validité, élabore une démarche didactique raisonnée dont il observe ensuite la mise en œuvre dans la classe, afin d'analyser, à partir des données ainsi recueillies, d'une part la nature des stratégies élaborées par l'apprenant, et d'autre part le rôle facilitateur et/ou opérationnel de la théorie de base. Une telle entreprise est donc essentiellement tournée vers le futur, elle est interventionniste et, de par son intérêt pour l'apprentissage, relève d'une problématique du sujet. Notre recherche se veut être fondée sur l'observation du contenu, et donc relever prioritairement d'une problématique de l'objet d'apprentissage. Mais l'acte d'enseignement/apprentissage ne pourra être envisagé aussi que par projection, par le biais de l'image que peuvent en donner le descriptif des méthodes ou l'intitulé des tâches proposées aux élèves (voire programme MEN. 2004.), tout en ayant conscience de l'écart qui existe entre le projet d'enseignement des langues en Algérie et la réalité didactique de la compréhension des textes scientifiques, plus particulièrement.

Notre modèle expérimental

Notre recherche-action s'inscrit dans la continuité des travaux de McNamara (2005) et ceux de Legros et al (1994, 1996, 1998, 2000, 2001, 2002, 2003, 2005) de l'Equipe Contexte, Langage, et Cognition (IUFM Créteil) Laboratoire COGNITION et USAGES qui très récemment ont rendu fonctionnels les nouveaux concepts opératoires en psychologie

cognitives et plus précisément dans le “ World knowledge Driving Young Readers’ Comprehension Difficulties. » et en compréhension des textes scientifiques

Le but de notre expérimentation est de comprendre les bases cognitives de la didactique du texte scientifique informatif en contexte plurilingue dans le système éducatif algérien. Elle s’est imposée à nous suite aux difficultés de compréhension des textes expositifs dans les programmes officiels de français (3AS) éprouvées par les apprenants algériens en classe d’examens. Constat évaluatif que nous avons fait sur le terrain de la DLE en classe de français aussi bien dans le secondaire qu’à l’université. Nous nous appuyons sur les travaux de la psychologie cognitive du traitement du texte qui ont montré que la compréhension résulte d’une interaction entre un texte et les structures de connaissance et la mémoire de Travail que l’apprenant active lors de la lecture de texte (Denhière, G et al,1980 : 147-161)Selon ce point de vue, nous analysons les deux versants qui sont à la base de ce traitement, en nous plaçant du point de vue de la sémantique dénotative du texte (versant texte) et la psychologie cognitive du traitement de texte (versant lecteur).

L’analyse des processus cognitifs (Maître de Pembroke et al, 2001) mis en œuvre dans la compréhension des textes scientifiques par des élèves algériens est complexe¹ dans la mesure où nous devons prendre en compte les deux systèmes linguistiques (arabe, système source et français, système cible) considérant aussi que le système linguistique arabe est le vecteur du procédé de compréhension car nous pensons que c’est la base procédurale de la mémoire conceptuelle opérationnelle et aussi la mémoire de travail (MDT) dans l’amorçage de la conceptualisation des technolèctes en langue cible (le français), notre argument est qu’il nous est arrivé en situation d’explication (en classe avec nos élèves) d’un technolècte de procéder par traduction associative en arabe créant une gravitation terminologique autour du terme étudié. Nous avons remarqué que l’apprenant infère cette gravitation sémantique jusqu’à l’amorçage du nœud conceptuel c’est-à-dire l’image mentale générique où convergent et/ou émergent les différents sens associés au concept et se trouvant dans la mémoire procédurale des méta-concepts , il arrive en surface textuelle de créer sa propre image mentale par association ou synchrétisme. Nous supposons que les connaissances sur le domaine du monde évoqué par le texte ainsi que les processus sur lesquels ils opèrent sont les mêmes quelle que soit la langue , dans le procédé cognitif, nous posons comme hypothèse que la base procédurale est la même pour les deux systèmes de langue (les méta-concepts) et aux niveau des technolèctes, la sémantique cognitive gravite autour du terme scientifique par contiguïté ou irradiation textuelle (microstructure)

Nous supposons aussi que ces deux systèmes sont impliqués dans le traitement de l’information (Satterfield et al, 2002) et constituent un double réseau à la base de la réalisation de la microstructure et du modèle mental sous-jacent au texte, c'est-à-dire des connaissances activées ou construites lors de la lecture du texte, un double réseau cognitif en interaction : le réseau primaire et le réseau secondaire.

2. Le réseau primaire

Le réseau cognitif primaire peut être défini comme la base de connaissance du sujet englobant la mémoire sémantique constituée en langue source (arabe), nous pensons aussi qu'il est la base génétique des méta-conceptset donc de la métacognition des concepts scientifiques définis comme un groupement d'« approximations successives ».

Il convient de prendre en considération que le texte scientifique est cohérent dans sa grammaire mais très complexe dans sa compréhension conceptuelle car il met en surface des termes univoque et donc dénotatif. Comprendre sa genèse (Valette, Mathieu ,2004) aide aussi le cognitivisme à étudier les choix opérés par son auteur et là, la tradition linguistique donne la prééminence au lexique, et plus particulièrement groupes nominaux, dans la détermination des concepts. Or, la science du langage, depuis Saussure, pose que le versant psychique d'un signe, le *signifié*, ne se confond pas avec le concept. Un concept n'est donc pas systématiquement lié à un signe particulier, mais peut s'actualiser dans un thème, c'est-à-dire dans un groupement d'unités sémantiques non nécessairement lexicalisé. Autrement dit, à un concept ne correspond pas forcément un lexique spécifique. La lexicalisation d'un thème, qui aboutit à la formation du concept, ne doit pas être envisagée exclusivement comme sa naissance, ni même comme l'aboutissement de la conceptualisation. Elle s'apparente d'avantage à un état correspondant à un contexte.

Avant la lexicalisation, le concept peut exister cognitivement de façon plus ou moins ténue, à l'état de nœud (s) en cours de structuration dans le réseau primaire. En surface, Il se caractérise par une instabilité sémantique, et une certaine complexité textuelle. Il est enchâssé dans un réseau complexe d'expressions et de phraséologie. De même, un thème peut se scinder en plusieurs expérimentations, lesquels peuvent coexister dans un même contexte, ou se spécialiser en fonction de différentes problématiques. Il s'agit pour le médiateur (l'enseignant) d'opérer, comme dans le cône de Bergson, une sélection réductrice allant de la gravitation sémantique vers le technolecte unisémiq ue procédant par restriction terminologique en stimulant à chaque fois le réseau primaire afin de déclencher l'amorçage car plusieurs technolectes génétiquement distincts peuvent se rencontrer, s'enchevêtrer, se regrouper, pour finalement se séparer ; ils peuvent également cohabiter durablement sans se confondre, mais, par exemple, en échangeant ponctuellement quelques sèmes (c'est le cas du terme machine) . Il s'agit de focaliser le thème et les expérimentation avant de procéder à la compréhension d'un terme scientifique car entre machine à sous, machine à coudre et « machine », l'ordinateur, les thèmes diffèrent

Thèmes (et sous-thèmes) peuvent donc donner lieu à plusieurs lexicalisations : en même temps, c'est-à-dire dans le même cotexte, ou à des périodes différentes. Thèmes (et sous-thèmes), peuvent également ne jamais être lexicalisés (ou lexicalisés *a posteriori*, par d'autres auteurs, notamment) De toute façon, la lexicalisation ne signifie pas que le concept soit pour autant défini. Un concept lexicalisé est d'ailleurs davantage susceptible de manipulation (mise en relation avec d'autres concepts, migration vers d'autres problématiques, ou d'autres thématiques, etc.). Cf. Valette (2004). Et c'est pour cette raison que nous posons l'hypothèse d'un inter- réseau cognitif primaire et secondaire vers une didactique cognitive

1. Le réseau secondaire

Le réseau cognitif secondaire mis en place par la langue cible (français) permet d'installer de nouvelles compétences sélectives paradigmatiques en situation de compréhension de textes scientifiques. Notre recherche sur la compréhension du texte scientifique en contexte plurilingue consistera à analyser à l'aide de tâches de rappels, suite à la lecture d'un texte (en langue arabe vs en langue française), les effets de la langue et des deux réseaux cognitifs qu'elle permet d'activer sur la compréhension et la production (rappel) (Silva, & Kei Matsuda, 2001). Plus précisément, nous analyserons les effets des deux systèmes activés par la langue du texte de lecture sur la planification et la mise en mots du texte scientifique en langue cible, en particulier dans ses aspects dénotatifs univoques et monosémiques (Legros & al., 2005) La variable dépendante¹ sera donc constituée par les propositions rappelées et leur valeur dénotative.

Pour toutes ces raisons, nous délimiterons notre analyse de la problématique didactique :

D'une part à l'ensemble des effets qui en découlent sur le guidage du processus didactique, de la définition des objectifs et des contenus d'apprentissage aux choix de méthodes et de matériaux, mais sans aborder directement ce qui relève des processus de mise en statut de la langue car ici nous empiéterons sur les prérogatives curriculaires.

D'autre part à une analyse des présupposés rhétoriques et des modèles métalinguistiques et cognitifs sous-jacents à la compréhension des textes sur la base des conclusions de notre expérimentation sans prétention aucune d'améliorer l'efficacité du processus d'enseignement/apprentissage du français en Algérie mais, plus modestement, de mieux comprendre les relations entre les théories de base notamment celles cognitives et la D.L.E. et de chercher à percevoir, si elle existe, la cohérence du système et de démarches imposées. Pour reprendre la classification proposée par Gaonac'h (1990) un tel objectif est didactologique, c'est-à-dire d'ordre épistémologique, et nous semble s'inscrire dans la perspective qu'elle présente, par ailleurs, comme spécifique à la matière

Une des spécificités de ce champ d'étude ne résiderait-elle pas précisément dans ce fait qu'il ne peut être question de confronter, pour les ajuster, une théorie et une pratique, chacune existant de son côté, mais bel et bien d'appréhender un donné complexe, théorico-praxique, dans lequel seule une analyse a posteriori permettra de discerner et les lignes de force conceptuelles et les axes de mise en oeuvre correcte.

C'est ainsi dans le curriculum, les finalités, les objectifs assignés au programme qui se régule l'enseignement des langues vivantes étrangères (et du français en particulier) dans le système scolaire algérien, fixant les objectifs, les contenus et les méthodes pour l'ensemble des personnels concernés, qu'apparaissent les traces de ces lignes conceptuelles. La démarche que nous avons définie nécessite une analyse synchronique du processus didactique.

Conclusion

Si chercher c'est réfléchir sur sa propre expérience, si chercher en didactique c'est prendre de la distance par rapport aux théories, si être enseignant-chercheur c'est douter, tirer profit de son expérience, prendre des risques, alors peut-être avons-nous réalisé quelques objectifs scientifiques ». Le lecteur en jugera, en examinant les conclusions développées ci-après. Nous y rappellerons tout d'abord les grandes lignes de notre démarche, la problématique, les hypothèses formulées, les méthodes utilisées. Nous exposerons les nouvelles connaissances que cette recherche nous a apportées sur l'objet et les sujets de la recherche, ainsi que les perspectives théoriques que nous avons dégagées. Enfin, nous proposerons quelques perspectives et implications pratiques.⁴

Notre point de départ est *un problème de terrain* : la situation de la didactique du français en milieu scolaire bilingue dans l'urgence et avec peu de ressources locales si ce n'est notre stage « éclair » en France où nous avons hâtivement consulté de nombreux ouvrages les plus récents en la matière. Et très tôt engagée sur le terrain de l'action, notre recherche-action s'appuyait sur une longue pratique préalable d'enseignant (donc de pédagogue et de didacticien) doublée d'une solide expérience dans le domaine de l'enseignement du français et de l'espagnol durant trois décennies.

Si nous reprenons les termes utilisés par Puren (Puren, 1999 : 26) pour faire l'inventaire des éléments de notre recherche, nous avons *un domaine* (l'enseignement-apprentissage d'une L2), *un objet* (le double processus d'apprentissage/enseignement), *un projet* (la compréhension des textes dans/par ce processus) et... un problème : comment traiter une situation d'apprentissage de l'écrit en tenant compte des modèles cognitifs

Il restait à nous approprier les *outils théoriques* indispensables pour transformer ce problème en *problématique*, à réfléchir sur notre pratique, pour passer du plan didactique au plan cognitif.

Notre recherche est didactologique en raison du caractère dual de notre recherche-action, c'est une double problématique qui s'est mise en place, pour donner naissance à la formulation de deux hypothèses. Les questions urgentes posées par notre problème de terrain ne sont pas de l'ordre du *quoi* ni du *avec quoi*, mais du *comment* et du *pourquoi*. Comment améliorer la motivation des étudiants ? Comment améliorer leurs stratégies d'apprentissage ? Avec quels moyens ? Aux questions fondamentales sous-jacentes à ce problème, celles de l'apprentissage d'une L2, de son enseignement, de la motivation, de l'interactivité, notre **hypothèse** propose une réponse provisoire : une meilleure compréhension des théories didactiques mises en œuvre et lever tout équivoque sur les différents concepts qui construisent notre système de référence. Notre méthode de recherche étant de type hypothético-déductif (ou empirique), pour valider notre hypothèse, c'est-à-dire en connaître la valeur, nous l'avons soumise à l'épreuve des faits. Tout d'abord, en raison du caractère stratégique de la recherche-action et plus encore de sa spécificité : compréhension des textes scientifiques en situation plurilingue.

Le deuxième niveau de validation est assuré par des procédures classiques de comparaison entre les résultats ou les effets attendus par hypothèse H2. Dans la compréhension de texte, nous supposons que la L2 est procédurale dans le traitement de l'information et de la MDT, l'enseignant ne peut que les activer. Nous avons utilisé pour l'analyse des données recueillies des méthodes de l'analyse quantitative

Nous avons cherché à comprendre le modèle de l'apprenant, puisque notre démarche est orientée vers la compréhension des modèles cognitifs et métacognitifs des apprenants en situation de compréhension et de production des textes scientifiques. On peut alors considérer que notre travail peut contribuer à une meilleure connaissance de certaines caractéristiques psychologiques et cognitives des sujets appartenant à la population étudiée. La littérature mentionne un certain nombre d'études sur les profils d'apprentissage et les représentations de l'apprentissage d'une L2.

Nous n'en avons cependant pas rencontré qui mettent en évidence, l'existence de profils préférentiels et de représentations de l'apprentissage de la L2 en Algérie aussi nettement différenciés selon que les sujets appartiennent au groupe des étudiants unilingues et ceux plurilingues. De plus, nous avons montré qu'il n'existe pas *de similitudes* entre les représentations de l'apprentissage/connaissance d'une langue d'une part et celles de structures cognitives dans la compréhension et construction d'un texte scientifique, d'autre part, et qu'il s'agit bien de *représentations sociales partagées* à l'intérieur de chacun des deux groupes. Une étude longitudinale a enfin mis en évidence que *les profils et les représentations sont susceptibles de modifications*. Les profils évoluent dans un sens plus favorable à l'apprentissage d'une L2 via L1 et les représentations dans le sens d'une plus grande conceptualisation de la L1 via L2

En ce qui concerne les stratégies cognitives, nos observations des réseaux conceptuels et notre expérimentation sur les réseaux conceptuels provoqués permettent de confirmer l'importance des connaissances préalables dans l'acquisition de connaissances nouvelles en traitement de textes. Ces observations montrent par ailleurs que l'influence positive de l'environnement interactif est plus sensible sur des sujets plus réceptifs et possédant déjà les bonnes stratégies d'apprentissage.

Certes, nous ne prétendons pas élaborer un modèle unanime en didactique cognitive de la compréhension des textes mais notre démarche permet certainement de problématiser la didactique de la compréhension des textes sur la base des nouvelles approches cognitives.

Référence :

1. Maître de conférences HDR, université de Tlemcen. Chef d'équipe CNEPRU : « compréhension des textes en vue de leur traduction ». Expert scientifique MERS
2. NARCY, J.-P., Apprendre une langue étrangère, Paris, Les Editions d'organisation, 1990
3. GERMAIN C. ET LEBLANC R. (1987). 'Quelques caractéristiques d'une méthode communicative d'enseignement des langues'. Dans Calvé P. et Mollica A. *Le français langue seconde. Des principes à la pratique*, Welland (Ontario) : Canadian Modern Language Review/ Revue canadienne des langues vivantes.
4. Les stratégies d'apprentissage et d'appropriation de l'apprenant n'ont pas fait l'objet d'études approfondies en didactique alors que les stratégies d'apprentissages traditionnelles se basent surtout sur le triangle pédagogique que nous étudierons dans cette partie
5. C'est en effet dans les tâches de révision et de rappel que l'observation et l'analyse des inférences est la plus efficace en didactique cognitive
6. GAONAC'H D. Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: approche cognitive. Paris. 1990
7. Nous concevons que dans un système plurilingue, les structures iconiques des signifiés sont les images mentales à la base procédurale des concepts partagés par les deux langues, ce qu'on nomme aussi les invariants cognitifs

BIBLIOGRAPHIE

1. ABOURA.A& D. LEGROS 'Sémantique dénotative et traitement cognitif du texte scientifique dans deux systèmes de langue (arabe-français). Vers une didactique cognitive du texte scientifique en contexte plurilingue'. Actes de Colloque international ; Langues de spécialités et langues étrangères : enseignement et recherche 1 et 2 juillet 2005 ENSET .ORAN
2. GAONAC'H D. Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: approche cognitive. Paris. 1990
3. LEGROS, D., MAITRE DE PEMBROKE, E. & ACUNA, T. (2003). Effet des contextes sur les représentations et le traitement des unités du texte. Revue du *CRISCO* (Centre de Recherches Inter-langues sur la Signification en Contexte, CNRS, Caen), 12, 53-68, à paraître dans *Langages N° 164*
4. LEGROS, D., PUDELKO, B., CRINON, J., & TRICOT, A. (2000). Les effets des outils et des systèmes multimédias sur la cognition, l'apprentissage et l'enseignement. *Education et Formation, n° spécial janvier Technologie de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICE)*, 56, 77-84
5. LEGROS, D., NOYAU, C., CORDIER, M. & KHALIS, A. (2003). Rôle de la langue (L1 vs. L2 en situation de diglossie) et du type de questionnaire sur l'activation des connaissances dans une tâche de production en L2. Le cas des élèves du Togo. *Linguistique et corpus. Types de données* LEMAIRE, B. (1999). Tutoring System Based on Latent Semantic Analysis. In S.P. Lajoie and M. Vivet (Eds). *Artificial Intelligence in Education (Proceedings of the AIED '99 conference)*. Le Mans: IOS Press.
6. PUREN C. La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme. Collection CREDIF Essais. DIDIER 1994.
7. PUREN.C,*L'histoire des méthodologies* (1988). Paris : ellipses
8. PUREN C., Bertoccini et Costanzo E. (1998). *Se former en didactique des langues*. Paris : ellipses
9. ROULET E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier-Crédif, Coll. LAL