

**L'aide à la rédaction en allemand au collège et à l'université :  
techniques de production écrite et corpus pédagogiques**

## **Table des matières :**

1. Introduction
2. Théories et méthodologie sollicitées
3. L'aide à la rédaction en L2
4. Un exemple de pratique du condensé
5. L'utilisation de corpus dans l'enseignement-apprentissage d'une L2
6. Expérimentation
7. Conclusion

Références scientifiques

Sur l'auteur

## **Mots-clés :**

rédaction en L2, tâches, condensé, développement, corpus, apprentissage par la découverte

## **1. Introduction**

"C'est trop dur, Madame" - cette exclamation concernant l'allemand prononcé par un de mes élèves de collègue d'il y a quelques années me résonne encore dans les oreilles. Il est vrai que l'apprentissage d'une L2 peut être une entreprise éprouvante, spécialement quand il s'agit de produire des textes. J'aimerais aborder les difficultés observées en posant les questions de travail suivantes :

- Comment alléger le coût cognitif lors de la production écrite en L2 ?
- Comment répondre aux problèmes linguistiques relevés lors d'une tâche écrite ?

Je poursuivrai ces questions en étudiant les effets de l'utilisation de corpus électroniques indexés lors d'un travail individualisé guidé sur l'acquisition de la production écrite en allemand L2 au collège et à l'université.

Je partirai des hypothèses suivantes :

- L'ordinateur peut prendre en charge certaines composantes de la production écrite en L2.
- Lire des textes "modèle" aide à produire des textes sur le même sujet ou du même genre.
- Certaines techniques de rédaction réduisent le coût cognitif du scripteur en lui donnant l'occasion de se concentrer davantage soit sur le sens, soit sur la forme.

## 2. Théories et méthodologie sollicitées

Dans ma recherche, je souhaite solliciter certaines théories actuellement en cours en didactique et en acquisition des langues. Les principes didactiques qui sous-tendent mon travail relèvent de théories socio-constructivistes (Legros & Crinon, 2002 : 30). Ils défendent l'idée de l'intérêt d'un apprentissage par la découverte et en autonomie. Concernant l'acquisition, je m'appuie sur deux théories d'explication concernant les modes d'apprentissage d'une L2 qui coexistent actuellement. La première, en cours depuis une vingtaine d'années, postule qu'une connaissance déclarative des règles de fonctionnement de la L2 est primordiale. Cette approche, décrite chez Anderson (1993) et Levelt (1989), est appelée *rule-based system*. La deuxième, plus récente, décrite chez Logan (1988) et Skehan (1997), avance qu'il existe un mode d'apprentissage basé sur la mémorisation de blocs lexicalisés non analysés. Cette approche est appelée *exemplar-based system*. Il reste à trouver un moyen de permettre aux apprenants de fonctionner selon l'un ou l'autre mode. Je considère que la méthodologie "approche par la tâche" permet ce double fonctionnement (Ellis 2003). L'approche par la tâche est une méthodologie qui permet à l'apprenant de s'impliquer dans le processus d'apprentissage. Elle crée une dynamique de relation entre enseignant et apprenants. Les

apprenants se concentrent sur le sens davantage que sur la forme quand ils échangent entre pairs ou avec d'autres personnes associées à la formation. Ce procédé descendant (*top down*), partant du sens des énoncés, permettrait de procéduraliser des savoirs qui ne sont pas mobilisables de la même manière si l'on se contente de connaissances déclaratives. L'approche par la tâche peut aider à s'approprier le fonctionnement de la langue sans passer uniquement par la verbalisation. Elle renverse l'ordre habituel de priorités en commençant par la tâche sociale qui détermine le déroulement des activités d'apprentissage. Le travail sur les formes n'est ainsi pas un point de départ, mais un outil de travail parmi d'autres. Il n'est pas occulté, mais il est motivé par son lien avec la tâche.

### **3. L'aide à la rédaction en L2**

La production écrite libre est une activité hautement complexe, même pour un apprenant qui a une bonne connaissance du fonctionnement de la langue. Je pars de l'idée que l'ordinateur peut aider à réduire la complexité de ce type de travail en prenant en charge certaines parties d'une tâche. Cette idée semble transparaître dans la conception de certains logiciels d'aide à la rédaction. C'est à mon avis le cas du logiciel *Gammes d'écriture*, adapté au contexte de FLE (Français Langue Étrangère) par Mangenot à partir d'un logiciel italien (Mangenot, 2000). Il repose sur le principe de l'allègement de la tâche de production écrite. Il s'adresse à un public d'apprenants de niveau collègue ou lycée. Ce logiciel comporte un module nommé "Bibliothèque", une forme de corpus de 300 extraits textuels, classés selon différentes typologies. Il propose également un module nommé "Gymnase" qui est pourvu d'activités de manipulation de textes et d'écriture sous contrainte et des outils d'aide à la rédaction de textes.

Le module nommée "Assistant" propose quatre tâches : "Résumer", "Développer", "Rédiger", "Organiser". Ces tâches s'effectuent sous forme de dialogue apprenant – machine. La base dialogique doit être alimentée par l'enseignant. La production écrite est assistée par le système qui propose un cadre. En fonction du genre de production choisi par l'apprenant, on y trouve des connecteurs et de formules toutes faites, etc. Les données textuelles fournies par l'apprenant sont reconstituées par la machine et reliées par les éléments que la machine prévoit.

*Gammes d'écriture* fournit d'abord des modèles et ensuite des "moules" dans lesquels les données des apprenants s'insèrent presque sans modifications nécessaires. Cette démarche me paraît une aide adaptée aux situations d'apprentissage de la rédaction en L2 au collège. Je souhaite m'en inspirer pour ma proposition d'un travail de rédaction assisté par des corpus pédagogiques. Dans *Gammes d'écriture*, il n'y a aucun traitement linguistique par l'ordinateur ce qui oblige l'apprenant à relire la production de façon critique. La phase de révision pourrait être soutenue par la comparaison entre la production de l'apprenant, comportant des annotations de l'enseignant concernant les passages à revoir, et des textes du même genre trouvés dans des corpus (voir 5.). Pour mon expérimentation, je souhaite retenir deux tâches parmi les quatre proposées par Mangenot, les tâches "Résumer" et "Développer".

### **3.1 La tâche "Résumer"**

*Gammes d'écriture* propose des techniques préparatoires au résumé : reformulation, suppression de passages, recherche de titres pour les différentes parties, résumé de chaque partie par une phrase. Mangenot émet des réserves concernant la tâche "Résumer". Il l'admet comme préparation à un examen de l'institution. Je souhaite néanmoins retenir cette tâche. Selon Lehnen, Dausendschön-Gay & Krafft (2000), faire un résumé écrit est *"un exercice extrêmement scolaire, mais très pertinent pour la communauté discursive des linguistes (entre autres), puisqu'il demande d'abord de comprendre un texte puis d'en reproduire l'essentiel."* Je pense que résumer un texte peut aider à traiter du sens, à condition d'assister l'apprenant sur le plan du bas niveau. Ceci est possible grâce à l'usage de la fonction "copier-coller" du traitement de texte qui permet à l'apprenant de moins réfléchir aux formes que dans une activité de création de texte plus libre (voir le chapitre 4.).

### **3.2 La tâche "Développer"**

La tâche appelée "Développer" semble compléter avantageusement la tâche "Résumer". Des techniques qui préparent au travail de développement peuvent être l'ajout de descriptions, d'actions, de dialogues, d'explications, de définitions et d'interventions du narrateur (Mangenot, 2000). La tâche de développement laisse de la place à l'imagination de l'apprenant qui crée le sens. Il formule

lui-même à partir d'une base minimale fournie. Ce travail est beaucoup plus complexe qu'un résumé guidé, mais elle peut paraître plus gratifiante pour l'apprenant parce que sa contribution personnelle est importante. Les techniques préparatoires présentées ci-dessus me serviront pour élaborer le guidage des tâches que je proposerai lors de mon expérimentation.

### **3.3 De la lecture d'un texte "modèle" à la production écrite**

À mon avis, lire des textes "modèle" aide à produire des textes sur le même sujet ou du même genre. Peytard & Moirand (1992 : 51)), cités dans Mangenot (2000), avancent en effet qu'*"il serait vain d'essayer de faire produire des textes avant d'en avoir donné à lire de semblables dans la langue qu'on apprend"*. Je m'attends à une facilitation de la compréhension des textes choisis dans des corpus par les apprenants en fonction de leurs connaissances préalables linguistiques et du monde, en m'inspirant de Gaonac'h (2000) qui parle de *"connaissances initiales qu'il [le lecteur] peut mettre en œuvre face aux textes"*. La lecture d'un texte en L2 peut déboucher sur les activités "Résumer" et "Développer". Je considère ces deux activités comme des étapes sur le chemin qui mène vers la production de textes plus libre. La tâche "Résumer" sera appelée ci-dessous "condensé".

## **4. Un exemple de pratique du condensé**

Dans le contexte universitaire LANSAD (LANGues pour SpéciAlistes d'autres Disciplines), Narcy-Combes (2005) propose un type de cours de langue qui permet, entre autres, de fonctionner selon le mode *exemplar-based*, c'est-à-dire en mémorisant des blocs lexicaux. Une des tâches proposées est un condensé d'article, donc une forme de résumé. Le condensé est produit à partir de textes choisis par les apprenants eux-mêmes. L'utilisation de la fonction "copier-coller" du traitement de texte permet de se concentrer davantage sur le sens que sur la forme. Une dépendance initiale grande par rapport aux mots du texte d'origine cède peu à peu la place à une créativité croissante et à une production d'énoncés de plus en plus libre. Ce type de cours a été pratiqué et validé par des recherches-action dans deux universités (Compiègne et La Rochelle). Il est proposé à l'UFR de

FLE à Paris 3 et à l'ILPGA depuis 2005. Je dirige un module d'allemand à cette université même. L'objectif est de faire progresser des étudiants capables de lire en allemand en s'appuyant sur les compétences déjà en place dans le domaine de la compréhension de l'écrit et de l'oral.

Lors du bilan du travail en allemand à Paris 3, certains apprenants ont évoqué la grande charge de travail que représente pour eux la recherche d'un support allemand. Il convient, à mon avis, de commencer un cours d'allemand de type LANSAD (LANGues pour SpéciAlistes d'autres Disciplines) par une initiation à la recherche du support. Ceci pourrait se faire à l'aide d'un ordinateur portable, d'un vidéoprojecteur et d'une borne wifi. Les apprenants détermineront le domaine, le genre et la longueur de l'article (par exemple "musique", "presse de boulevard", deux pages). Ensuite, je simulerai une recherche sous les yeux des apprenants.

#### **4.1 Choix du texte à l'aide du "giga-corpus" Internet**

Si les apprenants sont habitués à faire des recherches sur Internet, l'initiation peut se contenter de leur montrer comment ils peuvent utiliser les liens proposés sur une fiche de travail comme celle-ci :

##### **La presse en ligne**

**- Pour adultes :**

<http://www.faz.net/s/homepage.html>

Version en ligne d'un quotidien + vidéos ("Video-Filmkritiken")

<http://www.spiegel.de/>

Version en ligne d'un hebdomadaire, proposant articles et vidéos + textes courts ("Video-News")

<http://www.zeit.de/>

Version en ligne d'un hebdomadaire. Articles avec explications de mots (extraits de dictionnaires allemands) + vidéos ("Video-Reportagen")

<http://stern.de/>

Version en ligne d'un hebdomadaire (plutôt « presse de boulevard ») + vidéos ("Videos")

- **Pour des jeunes et des enfants :**

<http://www.nachrichtenfuerkinder.de/n4k/>

Informations pour enfants et adolescents (articles)

<http://www tivi.de/fernsehen/12oder3/artikel/03721/index.html>

Site pour enfants et adolescents. Textes, photos et vidéos concernant l'actualité ou les loisirs.

<http://www.wdr5.de/lilipuz/klicker/lexikon/klicker.phtml>

Site pour enfants. La radio faite par des enfants. Vidéos + script partiel.

- **L'actualité au sein d'un site à visée pédagogique :**

<http://www.dw-world.de/dw/article/0,2144,2064329,00.html>

Les infos sous forme audio et audiovisuelle

Les infos audio avec option « débit ralenti »

Articles avec aide à la compréhension

## 4.2 Un exemple de condensé

Pour un texte qui doit traiter du thème "musique", être plutôt léger (presse de boulevard) et de longueur modérée, je cherche dans le site du hebdomadaire *Stern*. J'écris « Musik » dans le moteur de recherche de ce site. Je choisis le texte suivant et j'en fais un condensé, ceci en supprimant certains éléments et en rajoutant d'autres, si nécessaire.

### **Privatkonzert. Sting im Wohnzimmer**

L'original

Wer reich ist, und nicht weiß wohin mit dem ganzen Geld, kann sich einen Popstar für ein Privatkonzert mieten. Sting flog für eine Million Dollar nach Russland, für Robbie Williams im



eigenen Zimmer müssen es schon zwei sein. Für ein einstündiges Privatkonzert von Sting (54) im eigenen Wohnzimmer hat ein reicher Russe nach Medienberichten eine Million Dollar (780.000 Euro) bezahlt. Der britische Pop-Musiker sei für den Privatauftritt am vergangenen Wochenende in die russische Hauptstadt gekommen, berichtete die Moskauer Tageszeitung "Komsomolskaja Prawda". Über den spendablen russischen Musikliebhaber wurden keine näheren Angaben gemacht. Ganz oben auf der Wunschliste neureicher Russen steht derzeit der Sänger [Robbie Williams](#), der es pro Auftritt auf zwei Millionen Dollar bringt. Unbestätigten Angaben zufolge soll der reichste russische Geschäftsmann [Roman Abramowitsch](#), Eigentümer des Fußballclubs Chelsea London, den früheren Take-That-Sänger im vergangenen Winter für eine schwungvolle Weihnachtsparty mit Freunden engagiert haben. Doch auch andere können sich in Moskau einen Abend mit Weltstars gönnen: In der russischen Hauptstadt leben etwa zwei Dutzend Dollar-Milliardäre.

### **Dieter Bohlens schlechte Erinnerungen**

Dem deutschen Musiker [Dieter Bohlen](#) dürfte ein Privatkonzert in Moskau eher in unangenehmer Erinnerung geblieben sein. Auf dem Rückflug von einem Silvesterkonzert 2002 musste Bohlens Privatjet wegen eines Kabelbrandes an Bord in Weißrussland zwischenlanden. "Noch nie hatte ich so eine furchtbare Todesangst", sagte Bohlen damals der "Bild"-Zeitung. (216 mots)

DPA - <http://stern.de/lifestyle/leute/561273.html?q=Musik>

### **Le condensé (modifications ou rajouts en rouge)**

Wer reich ist, kann sich einen Popstar für ein Privatkonzert mieten. Sting flog für eine Million Dollar nach Russland, Robbie Willams zwei kostet 2 Millionen. Für ein einstündiges Privatkonzert von Sting (54) im eigenen Wohnzimmer hat ein reicher Russe eine Million Dollar bezahlt. **Wir kennen den** spendablen russischen Musikliebhaber **nicht**. Ganz oben auf der Wunschliste neureicher Russen steht derzeit der Sänger [Robbie Williams](#), der es pro Auftritt auf zwei Millionen Dollar bringt. Der reichste russische Geschäftsmann [Roman Abramowitsch](#), Eigentümer des Fußballclubs Chelsea London, **soll** den früheren Take-That-Sänger im vergangenen Winter für eine Weihnachtsparty mit Freunden engagiert haben.

### **Dieter Bohlens schlechte Erinnerungen**

Auf dem Rückflug **von einem privaten** Silvesterkonzert 2002 musste Bohlens Privatjet in Weißrussland zwischenlanden. (113 mots)

### 4.3 Choix du support à l'aide d'un corpus annoté de petite taille

La recherche du support peut être facilitée par l'utilisation d'un corpus de petite taille fabriqué par l'enseignant, comportant des annotations qui renseignent sur le contenu du support, sur ses caractéristiques concernant la langue et concernant les prérequis de l'apprenant (Braun, 2005). Les corpus offrent non seulement un choix de supports, mais aussi la possibilité de faire faire des tâches de nature diverse.

## 5. L'utilisation des corpus dans l'enseignement/apprentissage d'une

### L2

Les corpus sont depuis un certain temps considérés comme un outil indispensable dans le domaine de la linguistique (description de la langue, lexicologie, traductologie, etc.). Ils sont soit bruts, soit indexés, c'est-à-dire pourvus d'annotations qui peuvent être de nature lexicale (*tags*) ou grammaticale (*parsers*). Les données sont quantifiées. Des recherches concernant l'occurrence d'un lexème, d'un mot ou d'une collocation permettent de trouver des listes où l'élément en question apparaît dans son co-texte immédiat, plus ou moins étroit. Il existe aussi un classement plutôt qualitatif, un regroupement de textes selon des thèmes, des types de textes et des structures de textes, pour en nommer certains<sup>1</sup>.

### 5.1 Corpus pédagogiques

Quel peut être le rôle de l'utilisation des corpus dans l'enseignement/apprentissage des L2 ?

Certaines universités, et notamment les facultés où l'on enseigne les disciplines linguistiques et la traduction, cherchent actuellement à tirer profit de cet outil de travail (Braun, 2005). Son emploi

---

<sup>1</sup> Voir les options proposées par une équipe de l'IDS (Institut für Deutsche Sprache) de Mannheim en Allemagne. Site consulté le 21/05/06 : <http://www.ids-mannheim.de/kl/projekte/korpora/>

permet de rencontrer un *input* varié, provenant de sources autres que les manuels d'enseignement/apprentissage de L2. La quantité de données d'un corpus dépasse largement la quantité de documents présentés dans un manuel d'apprentissage de L2. L'intérêt pour son utilisation par l'enseignant et par le concepteur de matériaux d'enseignement de L2 paraît évident. Peut-on en dire autant pour des apprenants, hormis ceux qui sont experts en linguistique ? Quel degré d'expertise est requis pour un travail sur corpus ? Cette dernière question semble particulièrement pertinente dans un contexte d'apprentissage par la découverte et dans un contexte qui met l'autonomie des apprenants en avant. L'aspect de guidage ne doit pas être négligé (Kennedy & Miceli, 2001). Selon Braun, un corpus peut être un instrument d'apprentissage de L2 précieux s'il est de petite taille et si l'enseignant l'annote selon les besoins spécifiques de son public. La chercheuse présente le corpus ELISA (*English Language Interview Corpus as a Second-Language Learning Application*) qui est élaboré et annoté à la faculté d'anglais de l'université de Tübingen depuis 2003.<sup>2</sup> Les caractéristiques de ce corpus sont la possibilité d'une annotation multiple et l'intégration de matériaux multimédia et pédagogiques (commentaires, tâches, etc.). Les données subissent une analyse thématique, linguistique et fonctionnelle, ceci dans le but de créer des catégories d'annotations qui semblent pertinentes dans le contexte d'apprentissage de L2. Elles concernent :

- le contenu (thèmes et mots clé) ;
- la langue (lexique, grammaire, caractéristiques pragmatiques et discursives<sup>3</sup>) ;
- l'apprenant (son niveau de langue, ses connaissances préalables, entraînement à certaines compétences<sup>4</sup>).

Les linguistes qui travaillent sur des corpus se concentrent généralement sur la deuxième des trois catégories proposées par l'équipe d'ELISA, à savoir les données sur la langue. La démarche abordée dans ELISA tient en plus compte des deux autres catégories, le contenu et l'apprenant. Les annotations concernant ces deux catégories sont à la charge d'enseignants ou de concepteurs de matériaux pédagogiques. Si l'on veut offrir la possibilité d'un élargissement ultérieur du corpus, il ne semble pourtant pas souhaitable d'effectuer ce travail complexe d'annotation exclusivement à la

---

<sup>2</sup> Site consulté le 21/05/06 : <http://www.corpora4learning.net/elisa>

<sup>3</sup> Les termes d'origine dans le texte sont "pragmatic and discourse properties".

<sup>4</sup> Le terme d'origine dans le texte est "skills which can be practised".

main. Des recherches en linguistique concernant la reconnaissance (semi)automatique de *text pattern*, susceptibles de répondre partiellement à cette demande, sont en cours (Braun 2005).

## 5.2 Corpus et tâches d'entraînement

Dans les exercices rattachés au matériel de démonstration du corpus ELISA sont testées des connaissances déclaratives (questionnaires à choix multiples et *drag-and-drop* concernant des connaissances culturelles, sémantiques ou grammaticales) ou des capacités de mémorisation (restituer des mots entendus dans un clip vidéo dans un contexte de script). Certaines tâches impliquent une consultation du concordancier. L'élaboration de tâches supplémentaires proposant un emploi du concordancier susceptible de favoriser la conceptualisation pourrait compléter l'éventail de tâches existantes (Demaizière & Narcy-Combes, 2005). Je pense aussi à des tâches de révision de textes produits par les apprenants eux-mêmes. Chambers (2005) émet l'hypothèse que découvrir des textes de façon autonome et rencontrer beaucoup d'occurrences semble aider à mieux comprendre et à mémoriser certaines caractéristiques de fonctionnement d'une L2. Un de ses apprenants ayant été interrogés sur l'utilisation de cet outil d'apprentissage d'une L2 a donné la réponse suivante :

*"Working out lexical or grammatical patterns on his or her own may help the learner to memorise problematic aspects better than it would be the case when 'spoonfed' with rules."*

Il me paraît intéressant de confirmer l'hypothèse de Chambers par des recherches supplémentaires (voir aussi Gaskell & Cobb, 2004). Kaltenböck & Mehlmauer-Larcher (2005) présentent quelques possibilités d'entraînement linguistique à l'aide de corpus : recherche d'occurrences, comparaison d'occurrences avec la production de l'apprenant, formation d'hypothèses concernant le fonctionnement de la langue, donc des activités d'entraînement linguistiques et métalinguistiques. Ce type de travail métalinguistique ou de conceptualisation me paraît entre autres intéressant pour le domaine de l'apprentissage de l'ordre des mots. Ce domaine d'apprentissage semble concerner un bon nombre d'apprenants ayant un niveau d'allemand intermédiaire, comme le suggère cet exemple d'un condensé corrigé et commenté par moi :

<p><b>Syntaxe</b>  <b>Syntaxe</b>                  non-sens</p>	<p>In Deutschland gibt es viele Migranten. <b>Zum Beispiel sind die türkischer Einwanderer die grösste Gruppe, die hat sich entweder einbürgern lassen oder die sind für ihren Wurzeln gewinnen.</b></p>
<p>incomplet : il faudrait préciser le contexte                  terminaison cas / expression                  imparfait</p>	<p>Aber eine kleine Gruppe fühlt sich nicht akzeptiert. <b>und stand er “auf der Kippe”, wie Metin sagt.</b></p>
<p>incomplet</p>	<p>Als Metin <b>einer</b> Jugendllicher war, <b>mitgeht CD's und Fahrräder</b>. Er <b>bedrohtet</b> Kinder auf dem Schulweg, die sich mit Geld, ihrer Jacke oder Baseballkappe freikaufen mussten.</p>
<p>incomplet</p>	<p>Doch irgendwann, <b>als er selbst</b> an der Hauptschule <b>scheutern</b> würde, hat es Klick gemacht bei Metin. Das heisst, dass er kapiert hat, dass es so nicht weitergehen könnte.</p>
<p><b>Syntaxe</b>  <b>Syntaxe</b></p>	<p>Also hat er HipHop entdeckt. Er konnte <b>sie</b> nun beim Tanzen abbauen. Er hat Anerkennung durch dieses Tanzen gefunden.</p>
	<p><b>Früher Metin und seiner Kumpels standen am Randen der Gesellschaft, weil sie zum Beispiel türkisch</b> gesprochen. Sie hatten kaum Kontakt zu Deutschen und wollten ihnen auch nicht.                  Metin interessieren heute Rassen und Nationalitäten nicht mehr. (...)</p>

**Commentaire de l'enseignante :**

*Vous avez pris davantage de risque qu'aux dernières tâches. Ce risque a fait apparaître des besoins d'apprentissage, tels que l'ordre des mots (voir „syntaxe“), et il y a des passages où la sélection a été trop restreinte : le manque de bouts de phrases entraîne un contre-sens ou un non-sens.*

## 6. Expérimentation

**1<sup>ère</sup> expérimentation :**

**Public :** classe de 4<sup>e</sup> LV1, 3<sup>e</sup> année d'allemand, dix apprenants, juin 2006

**Objectif :** préparer les apprenants aux condensés utilisant la fonction "copier-coller" du traitement de texte

**Moyen :** Lecture suivie d'un roman de 52 pages

**Tâche individuelle :**

- faire un condensé d'un chapitre (guidage par indications précises).

---

<sup>5</sup> Prénom modifié.

Cette expérimentation servira à évaluer l'accueil de ce type de tâche par les apprenants et elle permettra de concevoir des sous-tâches d'entraînement (linguistiques ou autres) pour la 2<sup>e</sup> phase d'expérimentation.

### **2<sup>e</sup> expérimentation :**

**Public :** classe de 3<sup>e</sup> LV1, 4<sup>e</sup> année d'allemand, composée de douze apprenants (les dix apprenants du mois de juin 2006 et deux redoublants), septembre – octobre – novembre 2006

**Objectif :** observer l'évolution de la production lors d'un travail en autonomie guidée.

**Moyen :** lecture en L2, production écrite et activités d'entraînement à l'aide de corpus.

### **Tâches individuelles :**

- Condensés, tâches de développement, rédaction sous contrainte, rédaction libre.

### **Sous-tâches :**

- Entraînement à l'utilisation des corpus (manipulation technique).
- Entraînement linguistique et métalinguistique à l'aide de sous-tâches sur corpus.
- Autocorrection de productions écrites par les apprenants : comparer les passages problématiques à des textes sur le même sujet ou du même genre, trouvés dans un corpus.

### **3<sup>e</sup> expérimentation :**

Répliquer la deuxième expérimentation à l'université avec un public d'étudiants en Master FLE (Français Langue Étrangère), module d'allemand pour certification B1.

### **Exploitation des données :**

J'analyserai les textes produits par les apprenants et j'utiliserai les résultats comme base pour le développement de tâches d'entraînement. Je souhaite proposer aux apprenants des questionnaires et des entretiens individuels afin d'avoir des éléments susceptibles de refléter leurs réactions aux tâches proposées. Je compte tenir un journal de bord et enregistrer les séances avec un dictaphone. Ceci permettra de documenter les événements (réactions à chaud, résistances, etc.) qui se produiront en cours lors des expérimentations.

## 7. Conclusion

L'ordinateur peut servir de "médiateur" dans l'apprentissage, mais ceci est possible seulement si les potentialités techniques sont soutenues par une démarche pédagogique adaptée (Legros & Crinon, 2002 : 112). Cette démarche dépend à mon avis largement du contexte d'apprentissage en ne peut être prescrite sous forme de scénario polyvalent. En effet, mes premières tentatives de mise en place d'une expérimentation du condensé utilisant la fonction "copier-coller" ont montré qu'aussi bien à l'université qu'au collège, ce genre de tâches est surprenant pour un bon nombre d'apprenants. Les avantages de l'utilisation de l'ordinateur n'ont pas été exploités pleinement par tous. Il paraît nécessaire de faire admettre aux apprenants qu'ils ont besoin d'aide et de leur faire accepter l'assistance de l'outil. Parallèlement à l'introduction du résumé en classe de quatrième de collège, j'ai fait faire des tâches d'écriture à deux groupes d'apprenants de qui permettaient une créativité beaucoup plus grande. Il s'agissait d'une simulation globale avec échange par courriel et par le moyen d'un weblog. Ce genre de tâches semble stimuler l'envie des apprenants de produire de l'écrit, mais la révision des productions n'est pas effectuée de façon satisfaisante. Il reste à trouver une démarche pédagogique qui permette un bon équilibre entre acquisition et pratique de L2 dans le cadre donné. Peut-être que l'utilisation de corpus permet d'aller dans ce sens. Les apprenants auraient ainsi l'occasion de choisir le texte "modèle" qui leur convient. Ils pourraient s'en inspirer et s'entraîner à partir de celui-ci tout en étant créatifs. Kennedy & Miceli (2001) fournissent quelques pistes de travail à ce sujet.

## Références

BRAUN, Sabine (2005) : "From pedagogically relevant corpora to authentic language learning contents". *ReCALL* 17(1). Cambridge : Cambridge University Press, pp. 47-64.

CHAMBERS, Angela (2005) : "Integrating Corpus Consultation in Language Studies". *Language Learning & Technology*, 2005, Volume 9, Number 2, pp. 111-125. Site consulté le 08/05/06 : <http://llt.msu.edu/vol9num2/chambers/default.html>

DEMAIZIÈRE, Françoise & NARCY-COMBES, Jean-Paul (2004) : "Intégration : théorie, pratique et méthodologie de recherche". 21 pages. Site consulté le 26/05/06 : <http://216.239.59.104/search?q=cache:http://crl.univ-lille3.fr/ranacles2004/commu/RanaclesTFD28nov.pdf>

ELLIS, Rod (2003) : *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press.

GAONAC'H, Daniel (2000) : "La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive". *AILE* (Aquisition et Interaction en Langue Étrangère) n° 13, 2000. Site consulté le 30 avril 2006 : <http://aile.revues.org/document970.html>

GASKELL, Delian & COBB, Thomas : "*Can learners use concordance feedback for writing errors ?*". Article soumis en 2003 (révisé en 2004). Site consulté le 10 janvier 2006 : [http://www.er.uqam.ca/nobel/r21270/cv/conc\\_fb.htm](http://www.er.uqam.ca/nobel/r21270/cv/conc_fb.htm)

KALTENBÖCK, Gunther & MEHLMAUER-LARCHER, Barbara (2005) : "Computer corpora and the language classroom : on the potential and limitations of computer corpora in language teaching". *ReCALL* 17(1). Cambridge : Cambridge University Press, pp. 65-84.

KENNEDY, Claire & MICELI, Tiziane (2001) : "An evaluation of intermediate student's approaches to corpus investigation." *Language Learning & Technology*, Vol. 5, No. 3, septembre 2001, pp. 77-90.

Site consulté le 22 juin 2006 : <http://llt.msu.edu/vol5num3/kennedy/>



LEHNEN, Katrin & DAUSENDSCHÖN-GAY, Ulrich & KRAFFT, Ulrich (2000) : "Comment concevoir l'acquisition d'une compétence rédactionnelle pour des textes de spécialité ?". *AILE* (Acquisition et Interaction en Langue Étrangère) n° 13, 2000. Site consulté le 30 avril 2006 : <http://aile.revues.org/document970.html>

LEGROS, Denis & CRINON, Jacques (2002) : *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin

MANGENOT, François (2000) : "Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO". *ALSIC* (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication), Vol. 3, numéro 2, décembre 2000, pp. 187 – 206. Site consulté le 26/05/2006 : [http://alsic.u-strasbg.fr/Num6/mangenot/alsic\\_n06-rec1.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/Num6/mangenot/alsic_n06-rec1.htm)

NARCY-COMBES, Jean-Paul (2005) : *Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable*. Paris : Éditions OPHRYS

SCHAEFFER-LACROIX, Eva (2005) : *L'allemand, les TICE et les tâches*. Mémoire de DEA, sous la direction de Françoise Demaizière, Paris 3. Site consulté le 26 juin 2006 : [http://didatic.net/article.php3?id\\_article=71](http://didatic.net/article.php3?id_article=71)

---

## Sur l'auteur

Eva Schaeffer-Lacroix

Doctorante en didactologie des langues et cultures à Paris 3 depuis 2005.

Membre de l'équipe de recherche DILTEC (Didactique des langues, des textes et des cultures, Paris 3. Participation au projet "Théoriser la mise en place de dispositifs universitaires d'enseignement des langues : étude préalable sous forme de recherche-action." (Paris 3).

Professeur agrégé d'allemand, au collège depuis 1995.