

Produire des textes descriptifs en allemand L2 : Les effets de l'interaction dyadique sur la planification et la révision textuelles dans une classe de 7^{ème} degré.

Marianne Jacquin

Cet article résume les résultats d'une recherche exploratoire, ayant pour but d'analyser l'effet de l'interaction en dyades sur l'écriture de textes descriptifs en allemand L2. 17 élèves de 7^{ème} année du Cycle d'Orientation de Genève ont rédigé deux textes dans deux conditions différentes: interaction en phase de planification(1) et de révision (2). L'écriture du texte lui-même s'est faite individuellement. Un troisième texte était planifié, rédigé et révisé seul par tous les élèves, afin de mesurer l'éventuel bénéfice du mode de travail (dyadique ou individuel) lors des deux premières tâches. Les résultats quantitatifs montrent peu d'effets de l'interaction dyadique sur les différentes phases de l'écriture. On peut néanmoins dégager des tendances permettant d'ouvrir des perspectives dans un domaine de recherche encore peu exploité.

Introduction

L'article présent décrit les étapes d'une étude exploratoire, portant sur les effets du travail interactif en dyades sur différents aspects d'un texte descriptif, rédigé en allemand langue 2 (L2), dans une classe de 7^{ème} année du Cycle d'Orientation genevois (première année du secondaire inférieur). Deux groupes ont été formés au sein d'une classe, l'un planifiant, l'autre révisant en dyade. Ces conditions ont été maintenues sur deux tâches. La troisième tâche a été accomplie individuellement par tous les élèves.

L'analyse des résultats permet de voir quels aspects du texte sont susceptibles d'être améliorés grâce à l'interaction, et si les effets sont les mêmes suivant le moment de l'interaction: planification ou révision du texte. Après la description du contexte de l'étude et une revue de littérature sur les apports de la théorie vygotskienne d'une part, et des théories sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition des langues d'autre part, je présenterai les résultats à partir de cinq tableaux, portant sur des aspects de planification, d'utilisation du vocabulaire, et de révision. Je terminerai l'article par une discussion des résultats les plus significatifs.

Problématique et contexte

Sans pouvoir ici retracer l'évolution de la didactique en langue 2 (Carroll, 1986), je vais retenir les grandes phases qui caractérisent le contexte genevois de l'enseignement de allemand L2. Les trois manuels utilisés depuis la création du Cycle d'Orientation reflètent bien trois grands courants historiques. La première méthode *Wir sprechen Deutsch* considère la langue comme inventaire de mots et de structures grammaticales à apprendre, et met l'accent sur des activités de traduction et d'écriture.

L'évolution se fait dans les années 80 vers des approches plus communicatives. La méthode directe audio-visuelle avec le manuel *Vorwärts* bannit la langue maternelle (le français L1) de l'enseignement, en voulant créer une situation la plus proche possible de l'acquisition en milieu naturel; toute explication de vocabulaire passant par des images ou des paraphrases et n'ayant aucun recours à des explications d'ordre grammatical. D'autres méthodes communicatives réhabilitent le rôle de L1 à travers des activités métalinguistiques ou grammaticales, en l'interprétant comme outil cognitif nécessaire à la compréhension et à la construction de L2. Le rôle de L1 est envisagé positivement dans ses fonctions d'aide à la compréhension et à la formulation et constitue un des moyens possibles pour mener à bien une tâche communicative en L2. *Sowieso*, manuel actuellement utilisé au Cycle d'Orientation de Genève, se réclamant du constructivisme, s'inscrit dans cette tendance. Beaucoup d'exercices de ce manuel sont basés sur *l'interaction orale*, soit pour s'exercer dans des dialogues plus ou moins libres (en L2), soit pour réfléchir ensemble à un problème à résoudre, à une règle à induire à partir d'un corpus d'exemples. Ce dernier travail nécessite une verbalisation en L1 de la part des élèves. Le manuel propose, comme tâches d'écriture en 7^{ème} année, des dialogues courts (prendre rendez-vous, demander son chemin et l'expliquer, échanger des points de vue) – souvent dans le but d'une présentation orale en classe – et des descriptions écrites (se présenter, décrire sa famille ou l'emplacement d'objets). Dans la pratique, ces exercices sont complétés par l'écriture de textes plus complexes et plus longs à réaliser, comme par exemple décrire son emploi du temps de la semaine, ses activités de loisirs, son école, ou écrire une carte d'invitation à une fête.

L'idée de faire rédiger des élèves dès le début de leur apprentissage de l'allemand L2 est fortement influencée par la recherche menée par Diehl, Christen, Leuenberger, Pelvat et Studer (2000) sur les performances des élèves genevois en allemand L2. Cette recherche démontre différents stades d'acquisition des notions grammaticales à travers la scolarité, du primaire à la maturité: même si le rythme d'intégration des notions est différent d'un individu à l'autre, l'ordre chronologique des stades semble être obligatoire, et certaines acquisitions touchant à des domaines différents, tels que le domaine verbal, celui de la phrase ou du système des cas, seraient interdépendantes. Les résultats de cette recherche ont mené à la rédaction des *Recommandations DIGS* (D. I .P, 1999) ayant pour but de sensibiliser les enseignants à utiliser l'écriture de textes comme *approche*

plus intégrative des notions grammaticales. Outil d'apprentissage, l'écriture devient aussi outil d'évaluation formative, dans la mesure où elle permet de distinguer les notions acquises des notions en voie d'acquisition.

D'autres recherches menées, surtout en français L1, ont pu montrer les avantages d'une approche intégrée. Allal et al. (2001) ont étudié l'apprentissage de l'orthographe lexicale et grammaticale dans la production de textes à l'école primaire. En 6ème primaire, les gains pour l'ensemble des élèves seraient plus élevés dans l'approche intégrée et les avantages de la méthode plus marqués chez des élèves à niveau faible au départ. Cette étude a aussi constaté un effet d'ordre quantitatif sur la révision: les élèves travaillant avec l'approche intégrée réalisent plus de modifications.

Ma recherche s'inscrit dans la démarche d'une approche intégrative et s'intéresse plus particulièrement à l'interaction, en tant que moyen de préparation à une tâche d'écriture ou de révision de celle-ci, entre apprenants de 7ème année (première année du secondaire).

Revue de Littérature

Dans la littérature concernant l'apprentissage et l'enseignement de L2, on trouve beaucoup d'auteurs qui soulignent les bénéfices de l'interaction en classe de langue (Cohen, 1994; Dörnyei, 1997a,b; Hadfield, 1992; Madeline & Ehrman, 1998). Pourtant peu de travaux sur L2 ont utilisé une méthode expérimentale pour comparer les effets d'une structure d'interaction entre pairs par rapport à ceux d'un enseignement plus traditionnel sans ce type d'interaction (Bejarano, 1987).

J'aborderai deux grands domaines de recherche, qui ont tenté d'éclairer le rôle du travail interactif en classe L2, et plus particulièrement dans la production de textes en L2. Les apports des *travaux inspirés de la théorie vygotskienne*, avec des concepts-clé tels que la régulation et la zone de développement proximale (ZDP), en rapport avec l'apprentissage de L2 d'une part, et les *théories sur l'acquisition des langues* d'autre part.

L'influence de la théorie vygotskienne

La vision sociale du développement stipule que la régulation se fait d'abord en interaction avec autrui, avant d'être intériorisée comme savoir-faire individuel. La ZPD est définie par la distance comprise entre ce que l'enfant peut faire seul, de manière autonome, et ce qu'il réussit à faire avec le guidage d'un adulte (Vygotsky, 1985). Plusieurs auteurs reprennent ce concept dans leurs recherches en L2. De Guerrero et Villamil (1994) traitent des différences de niveaux de régulation cognitive entre élèves engagés, par groupes de deux, dans une tâche de réécriture en français L2. Les résultats de ce travail montrent que l'hypothèse selon laquelle les apprenants peuvent s'entraider comme le ferait un adulte avec un enfant (Donato, 1994), peut être confirmée dans certaines conditions.

Pour que l'interaction soit efficace, il faut tout d'abord réfléchir au regroupement des personnes qui travaillent ensemble. Le simple fait d'associer des pairs

ne veut pas dire que le travail se fait en *ZPD*. Mettre ensemble un élève *autorégulé* avec un autre *hétéro-régulé* est la situation la plus efficace rencontrée dans la recherche de De Guerrero et Villamil (1994). Leur étude démontre que deux partenaires *hétéro-régulés* aboutissent, certes, à des solutions satisfaisantes pour eux, ou ont recours à de l'aide extérieure, mais que leurs textes présentent plus d'erreurs. La deuxième condition pour qu'un travail interactif soit efficace, est liée à l'état de développement de l'apprenant. Si l'enfant peut toujours faire plus en collaboration que tout seul, il ne peut effectuer une tâche qui requiert des capacités trop éloignées de son niveau de développement présent. Les possibilités de son développement potentiel sont toujours liées à son état de développement actuel (Vygotsky, 1985).

Les théories sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition des langues

Beaucoup d'études ont été menées pour démontrer les effets de l'interaction sur l'évolution des compétences orales en L2 (Donato, 1994; Frawley & Lantolf; Long & Porter, 1985; Mackey, 1999; Milleret, 1992 ; Szostek, 1994). Certains auteurs comme Long et Porter (1985) montrent que l'*input* nécessaire à l'apprentissage peut provenir de pairs, sans que les erreurs entendues perturbent trop le processus d'apprentissage. D'autres montrent l'importance du type de tâche pour la négociation du sens et la structuration d'un *output* intelligible par l'élève (Gajo & Mondada, 2000).

En ce qui concerne l'interaction orale comme *préparation* à l'écriture, on relève plusieurs recherches dans le domaine L1. Knudson (1994) étudie l'effet de l'interaction orale sur le type d'arguments utilisées dans une lettre adressée à un directeur, dans le but de changer une règle de l'école. Dale (1994) montre que des triades «modèles» planifient davantage leurs textes, et qu'on observe plus d'échanges, montrant que des conflits cognitifs ont lieu. D'après Nystrand (1986) les bons écrivains planifient beaucoup. Ils écrivent d'autant mieux, qu'ils s'adressent à des lecteurs dans un contexte authentique.

D'autres travaux se concentrent sur *la révision* de texte en L1. Nystrand (1986) démontre que le choix des objets de révision par les apprenants dépend de la représentation qu'ils se font de leur lecteur: si celui-ci est considéré comme juge, la révision se fera davantage sur le lexique et la syntaxe; si le lecteur est vu comme collaborateur dans un processus de communication, la révision se fait sous forme de re-conceptualisation. Il semblerait également que le fait d'entendre un texte lu porte l'attention sur la révision de problèmes d'ordre inférieur (choix des mots, orthographe d'usage, syntaxe), alors que le fait de lire le texte amènerait vers plus de révision sur le plan du contenu (développement des idées) et de l'argumentation textuelle (structure et présentation d'un argument, paragraphes).

Zammuner (1995) utilise un dispositif de recherche qui compare trois conditions d'écriture de textes en L1. Dans la première, des enfants de 9-10 ans écrivent et révisent seuls des textes narratifs; dans la deuxième, ils écrivent leur texte

individuellement mais révisent à deux, et dans la troisième, les deux phases se font en dyades. Les résultats montrent que la qualité du brouillon est meilleure lorsque les élèves écrivent à deux, et que les plus grands changements entre le brouillon et le texte révisé apparaissent lorsqu'ils révisent en pairs: on y trouve plus d'informations sur les personnages et de nouvelles complications de l'intrigue. D'après l'auteur, c'est le changement de perspective qui enrichit le texte révisé. Il conclut que la meilleure condition serait d'écrire le texte en dyade (qualité du brouillon) et de *changer de partenaire* lors de la révision (qualité de la révision).

Très peu d'études portent plus spécifiquement sur les effets de l'interaction sur *la production de textes écrits en L2*. Bouchard et De Gaulmyn (1997), Swain et Lapkin (1998) analysent des transcriptions de dialogues dans une activité d'écriture en français L2. Le résultat de la seconde étude montre que, si deux élèves sont d'accord sur une forme erronée, celle-ci risque d'apparaître dans le texte final des deux élèves. On ne trouve aucun auteur qui étudie plus précisément les effets de l'interaction sur *les différentes phases de l'écriture* en L2. Une seule étude, celle de De Guerrero et Villamil (1994) concerne la réécriture d'un texte narratif en français L2. Mais les chercheurs mettent l'accent sur les différences de niveaux de régulation cognitive et sur les types de relations sociales qui s'instaurent au sein des groupes. L'objet d'apprentissage L2 semble être secondaire, et il manque la comparaison entre le brouillon du départ et la version corrigée individuellement suite à l'interaction, ce qui aurait permis de mesurer le progrès accompli.

Questions de recherche

Les questions générales auxquelles ma recherche essaie d'apporter des éléments de réponse, portent sur le bénéfice de l'interaction orale en dyade pour le produit final écrit, et plus spécifiquement sur le rôle que peut jouer l'interaction lors de deux phases de production: la planification et la révision du texte.

Des questions plus spécifiques concernent les deux phases de l'écriture: 1. Suite à une *planification* en dyade, l'élève utilise-t-il, lors de l'écriture individuelle de son texte, des éléments élaborés lors de la phase d'interaction avec son partenaire ou, autrement dit, est-ce qu'on trouve des traces du travail interactif dans le brouillon du texte de l'élève ? 2. Est-ce que le travail interactif lors de *la révision* d'un texte permet à l'élève d'aboutir à une version contenant moins d'erreurs ?

La comparaison entre les textes préparés ou révisés en interaction (T1 et T2) et un troisième texte écrit seul (T3), devrait permettre d'analyser si le moment de l'interaction (phase de planification ou phase de révision) a un impact différent sur le texte écrit individuellement. Quels aspects du texte sont influencés par l'interaction lors de la planification, et lesquels le sont par le travail en dyade lors de la révision ? J'é mets l'hypothèse qu'on trouvera des traces de *la planification* interactive dans les brouillons, et que les idées et le vocabulaire nécessaire pour

les exprimer formeront l'essentiel de ces reprises. Je suppose également que les élèves, qui *révisent* en dyade, corrigeront davantage leurs textes et de manière plus efficace (moins de corrections erronées), mais que leur attention portera surtout sur des aspects formels (orthographe lexicale et grammaticale).

Méthode

Participants

L'échantillon se compose de 22 élèves d'une classe de 7^{ème} année du Cycle d'Orientation à Genève, dont 17 ont été retenus pour la recherche. Il s'agit d'élèves d'un bon niveau scolaire qui ont, en primaire, une expérience de trois années d'allemand avec la méthode *Tamburin*. Leur niveau de connaissance à l'entrée au Cycle est cependant très hétérogène, ce qui est en partie dû à une pratique variable de la langue à l'école primaire.

Pour les tâches de l'expérience, j'ai formé deux groupes d'un niveau équivalent, basé sur l'évaluation trimestrielle en allemand. M'inscrivant à la fois dans une démarche didactique et de recherche, j'ai voulu tenir compte des aspects affectifs et motivationnels.

C'est pourquoi, j'ai laissé le choix aux élèves dans deux domaines. Le premier porte sur le lien entre forme sociale du travail (individuel ou en dyade) et les activités (planification et révision du texte). Les élèves pouvaient dire, quelle phase d'activités ils souhaitaient effectuer en dyades. Je n'ai pris en considération leur préférence *que* dans la mesure où la répartition basée sur les résultats scolaires n'était pas remise en cause. Le deuxième choix porte sur le partenaire, une fois les deux groupes équivalents formés. Sans avoir d'incidences sur l'équivalence des deux groupes, il peut en avoir une sur la formation équilibrée des dyades, par exemple deux élèves forts ou deux élèves très faibles qui se retrouveraient pour travailler ensemble. En faisant l'analyse des paires formées, je me suis cependant aperçue que sur neuf dyades sept se composaient d'un élève moyen et d'un élève fort, condition idéale pour un travail efficace en interaction. Parmi les deux dyades il en reste une, composée par un élève faible et un élève moyen (condition 1) et une par deux élèves faibles (condition 2).

La présence à toutes les séances des trois tâches de l'expérience forme le critère de choix définitif des élèves à l'intérieur de chaque groupe. Les absences des élèves ont surtout affecté la condition 2, réduite à deux dyades et une triade.

Plan d'expérimentation

Dans le tableau 1 sont présentées trois tâches d'écriture, qui se déroulent toutes en trois phases: la rédaction du texte par les élèves est précédée d'une planification et suivie d'une révision. On voit que les tâches 1 et 2 sont soumises à deux conditions. La première regroupe des élèves qui travaillent en dyade lors de la phase de planification, mais individuellement en phase de révision. A l'inverse,

la deuxième propose un dispositif dans lequel les élèves travaillent en interaction pendant la révision, et seuls lorsqu'ils planifient leurs textes. La phase de rédaction se fait individuellement dans les deux conditions.

Lors de la phase de rédaction tous les élèves (condition 1 et condition 2) rédigent un texte individuellement, basé sur les idées et les moyens linguistiques, planifiés seul ou en dyade. Ces *textes brouillons* seront d'abord confrontés à des notes prises sur une feuille d'accompagnement afin d'observer, dans quelle mesure les élèves reprennent, lors de la rédaction, les idées et les moyens linguistiques préparés. Les premières versions du texte seront ensuite comparées entre elles et entre conditions, afin de voir si la planification a un impact sur la longueur du texte et le pourcentage d'erreurs (Tableau 2).

La phase de révision sert à réfléchir et réviser (condition 1) ou à discuter et réviser en dyade (condition 2) sur les textes écrits individuellement. Les *textes révisés* seront confrontés au brouillon (Tableau 5) et comparés entre les deux conditions, afin de répondre à la question de l'influence de la forme sociale sur la quantité, la qualité et le type de corrections effectuées. Le dispositif ne prévoit pas de rédaction commune.

Tableau 1: Plan d'expérimentation

	Condition 1 (N=10: 5x2) planifDy/révInd	Condition 2 (N=7:2x2 et 1x3) ¹ planifInd/révDy
Tâche 1 : Phase de planification Phase de rédaction Phase de révision	DYADE Individuel Individuel	Individuel Individuel DYADE
Tâche 2 : Phase de planification Phase de rédaction Phase de révision	DYADE Individuel individuel	Individuel Individuel DYADE
Tâche 3 : Phase de planification Phase de rédaction Phase de révision	Individuel Individuel Individuel	Individuel Individuel Individuel

Lors de la troisième tâche tous les élèves travaillent individuellement pendant les trois phases, ceci pour mesurer l'influence de l'interaction pratiquée en T1 et T2 sur les progrès accomplis par chaque élève dans les domaines définis. La comparaison porte sur les rédactions individuelles finales (après révision), issues des deux conditions.

Matériel et déroulement

La présente recherche travaille avec des élèves possédant encore peu de moyens d'expression en allemand L2. C'est pour cette raison que j'ai choisi le texte descriptif autour de thèmes familiers concernant les élèves personnellement (Fayol & Schneuwly, 1987) en espérant accroître la motivation et par conséquent le degré d'implication dans les trois tâches proposées. Les sujets de rédaction, figurant par ailleurs dans les recommandations du groupe d'allemand du Cycle d'Orientalisation étaient les suivants: T1. Décrire son ou sa meilleur(e) ami (e), T2. Décrire sa famille, T3. Décrire son animal perdu dans un avis de recherche.

Le corpus des données se compose des productions des élèves, mais aussi de matériel d'accompagnement à l'exécution des trois tâches. La longueur des textes est fixée à une limite indicative de 50 à 60 mots (textes brouillons et textes révisés). La *feuille d'accompagnement* se divise en deux parties (planification et révision). La partie planification permet aux élèves de prendre des notes sur les idées, l'ordre des idées et le vocabulaire qu'ils comptent utiliser lors de l'élaboration de leur texte. Ces traces de planification permettent en même temps au chercheur d'identifier les éléments de la planification, élaborés en interaction ou individuellement, qui sont reprises pendant la rédaction. La partie révision contient un guide des points à réviser par l'élève (organisation du texte, vocabulaire, grammaire) et un petit questionnaire sur les documents utilisés lors de la révision.

Les élèves disposent de *supports supplémentaires* à ceux du manuel, sous forme de feuilles de travail, contenant du vocabulaire et des structures linguistiques, préparées et commentées en classe, pendant des leçons, précédant la tâche d'écriture elle-même. Outre leur fonction d'aide à la rédaction, ces documents servent de base à l'étude sur la richesse du vocabulaire utilisé (Tableau 4).

Tous les élèves disposent du même temps pour la phase de planification, à savoir 30-35 minutes sur une période de 45 minutes, qui contient aussi l'explication de la consigne et des conditions de travail. Le temps nécessaire à la rédaction individuelle est donné à chaque élève. Certains dépassent une séance de 45 minutes d'environ 15 à 20 minutes, pris sur la séance suivante. Les élèves rendent leur texte une fois qu'ils l'estiment terminé, les plus rapides font d'autres exercices. Une séance de 45 minutes est consacrée à la révision: le temps utilisé à celle-ci varie d'un élève à l'autre.

Résultats

Les tableaux présentent une synthèse des résultats obtenus dans les deux groupes. J'ai calculé les moyennes de chaque groupe pour les domaines suivants: la planification, l'utilisation du vocabulaire et la révision. Etant donné les faibles effectifs des groupes dans cette recherche et la grande variation interindividuelle constatée sur de nombreuses variables (voir le coefficient de variabilité), la

moyenne n'est pas une mesure vraiment adéquate pour décrire et comparer les résultats des groupes. Je l'ai toutefois retenue à titre indicatif, afin de dégager des tendances générales, tout en me référant aux tableaux des scores individuels (tableau 3) pour nuancer l'interprétation des comparaisons de moyennes. J'ai renoncé en revanche à effectuer des tests de statistiques inférentiels.

Planification

La première partie du tableau 2 présente des indicateurs de reprise d'idées ou de lexique préparé pendant la phase d'écriture du brouillon. Elle indique aussi les modifications apportées (rajouts, changements d'organisation textuelle) entre le moment de planification et de rédaction. La deuxième partie du tableau rassemble plusieurs indicateurs des effets de la planification sur la rédaction du brouillon.

L'analyse des reprises d'éléments sémantiques démontre peu de différences entre les deux conditions. Les deux groupes planifient à peu près le même nombre d'éléments et les reprennent presque intégralement dans leurs brouillons. Très peu de changements dans l'organisation textuelle sont effectués. En revanche, les différences sont plus marquées en ce qui concerne le nombre de rajouts d'idées pendant la rédaction: il semblerait que le fait de planifier individuellement amènerait les élèves à rajouter plus d'idées en écrivant. Si on met en relation les aspects reprise d'idées et nombre de rajouts, on constate que le groupe planifDy combine une moindre reprise des idées avec un nombre de rajouts d'idées moins important. Les idées non reprises ne sont pas remplacées par d'autres, rajoutées pendant la rédaction. Les textes de ce groupe seraient par conséquent moins riches sur le plan du contenu, vu sous un aspect purement quantitatif.

La planification du lexique (nombre de mots) ne permet pas non plus de distinguer les deux groupes. Par contre, on observe une grande différence pour T1 et T3 en ce qui concerne la reprise des mots. Le groupe planifDy se sert nettement plus, lors de la rédaction, du lexique planifié que le groupe planifInd. Mais, il s'agit d'une tendance non confirmée pour T2.

Tableau 2: Indicateurs de planification et état du brouillon, par condition

	Condition 1 (N=10) planifDy/ révDy			Condition 2 (N=7) planifInd/ révDy		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3
<i>Exploitation de la feuille</i>						
<i>nombre él. sémantiques</i>						
m	10.30	16.30	6.20	11.86	14.57	6.29
s ²	0.22	0.4	0.21	0.2	0.72	0.34
<i>% de reprise</i>						
m	94%	82%	100%	96%	92%	98%
s ²	0.08	0.2	0	0.04	0.09	0.04
<i>nombre rajouts</i>						
m	1.50	1.90	1.50	2.14	2.86	2.43
s ²	0.91	0.93	0.80	1.84	0.80	0.69
<i>changements org.textuelle</i>						
m	0.80	1.20	0.40	0.86	1.00	0.29
s ²	1.46	1.7	3	2.07	1.77	1.55
<i>nombre mots (lexique)</i>						
m	15.80	23.60	16.70	13.71	25.75	14.57
s ²	0.63	0.56	0.83	0.36	0.3	0.55
<i>% de reprise</i>						
m	72%	60%	66%	66%	66%	41%
s ²	0.35	0.45	0.40	0.29	0.22	0.73
<i>Etat du brouillon</i>						
<i>nombre mots</i>						
m	75.20	130.70	91.20	91.29	184.29	111.00
s ²	0.26	0.21	0.35	0.36	0.19	0.21
<i>nombre mots erronés</i>						
m	13.60	22.70	20.50	14.71	29.43	25.14
s ²	0.45	0.48	0.37	0.39	0.25	0.22
<i>% d'erreurs</i>						
m	18%	17%	23%	17%	16%	24%
s ²	0.39	0.47	0.22	0.38	0.25	0.35

Tableau 3: Etat du brouillon, scores individuels et dyades

			Condition 1 (N=10) planifDy/révInd			
	T1 nombre mots	T1 % erreurs	T2 nombre mots	T2 % erreurs	T3 nombre mots	T3 % erreurs
AN	68	15%	140	12%	122	26%
AL	63	11%	165	21%	78	32%
CE	124	15%	116	15%	63	17%
MA	74	26%	157	18%	87	23%
GE	73	14%	131	15%	135	13%
SO	55	18%	93	5%	57	19%
MJ	60	12%	88	16%	102	27%
TI	78	13%	163	13%	140	21%
WE	94	28%	158	28%	86	24%
KI	63	30%	96	32%	42	24%
m	75.2	18%	130.7	17%	91,2	23%
s ²	0.26	0.39	0.21	0.47	0.35	0.22
s ² sans les 3 scores extrêmes		0.16		0		0
			Condition 2 (N=7) planifInd/révDy			
	T1 nombre mots	T1 %erreurs	T2 nombre mots	T2 %erreurs	T3 nombre mots	T3 % erreurs
VI	78	10%	224	18%	105	19
AX	71	17	180	17%	85	25%
GA	83	28%	164	20%	80	43%
AM	137	12%	172	9%	130	17%
MD	146	14%	248	14%	152	21%
JE	52	12%	143	20%	119	17%
NA	72	24%	159	16%	106	25%
m	91.29	16%	184.29	16%	111	23%
s ²	0.36	0.38	0.19	0.25	0,21	0.35
s ² sans les 3 scores extrêmes		0.14		0		0

Etat du brouillon

Le tableau 3 permet un certain nombre d'analyses concernant la longueur des textes et le pourcentage d'erreurs et de voir l'évolution de l'élève individuel à travers les trois tâches. Il permet également de comparer les scores à l'intérieur de chaque dyade ainsi qu'entre les deux conditions.

Quel groupe produit les textes les plus *longs* ? Pour cette question les chiffres permettent une réponse claire. Le groupe planifDy écrit moins de mots que le groupe planifNd dans les trois tâches. Ce résultat va dans le même sens que celui sur la reprise et le rajout des idées: la première version du texte de ce groupe semble contenir moins d'éléments que les textes du groupe planifNd.

Cependant, on observe pour les deux conditions un texte plus court pour T1, le texte le plus long en T2 et une décroissance importante pour T3. En effet, deux tiers des élèves de la condition 1 et tous les élèves de la condition 2 augmentent sensiblement la longueur du texte T2 par rapport à T1 et la diminuent sensiblement en T3. Ces résultats soulèvent la question de la variation des contraintes rédactionnelles inhérentes au thème de chaque texte.

La rédaction de T2 permet de reprendre des éléments linguistiques utilisés en T1 en les transposant à la troisième personne, alors que le statut légèrement différent de T3 nécessite une prise en compte plus importante du destinataire (annonce) et la mobilisation de savoirs linguistiques moins entraînés auparavant.

On voit par ailleurs que pour T2, les écarts entre individus d'une même dyade sont moins importants que pour les autres tâches, où la longueur du texte peut varier fortement entre les deux individus: on ne peut donc pas parler d'un effet intradyade.

Les deux groupes diffèrent-ils quant au nombre d'*erreurs* commises pendant la rédaction? Les chiffres ne permettent pas de le confirmer: on constate le même pourcentage d'erreurs pour les deux groupes à travers les trois tâches. On constate, par ailleurs, une plus grande variation interindividuelle dans les erreurs que pour le nombre de mots, mais pas de corrélation entre nombre de mots et pourcentage d'erreurs. Il semblerait que le fait d'écrire des textes plus longs n'induise pas davantage d'erreurs. Par ailleurs on voit aussi que des élèves plus faibles (avec un pourcentage d'erreurs plus élevé) écrivent parfois davantage que de meilleurs élèves.

En étudiant les scores individuels, on s'aperçoit que l'hétérogénéité des groupes est due à trois élèves pour la condition 1 et à deux élèves qui présentent des résultats particulièrement faibles. Pour la condition 2. Les deux tiers du groupe sont homogènes. Cette particularité de notre échantillon a pu être observée dans l'étude de Pisa (et plus particulièrement pour les classes genevoises, où un tiers des élèves ont des difficultés particulières en lecture (Nidegger, 2001).

Sur le plan de l'évolution individuelle on constate, pour la moitié des élèves de la condition 1 et les trois quart des élèves de la condition 2, une baisse ou un maintien du taux d'erreurs entre T1 et T2 et une augmentation plus ou moins importante en T3. Cette observation confirme l'absence d'une corrélation entre

longueur du texte et nombre d'erreurs, puisque c'est en T2 que les élèves écrivent le plus. Elle pourrait aussi confirmer l'hypothèse que le statut, un peu différent du T3, a une influence sur les facteurs décrits.

En ce qui concerne les dyades, on s'aperçoit que les élèves les plus faibles ne semblent pas bénéficier de l'interaction, ni entre eux (dyade WE/KI), ni avec des élèves plus forts (dyade CE/MA), puisque leur taux d'erreurs reste sensiblement plus élevé que celui de leur partenaire. Si on élimine les élèves les plus faibles, le taux d'erreurs est sensiblement le même entre deux individus d'une même dyade.

On peut conclure l'analyse du tableau 2 en disant que les résultats obtenus ne permettent pas de dégager un effet systématique de la planification en interaction sur les aspects étudiés. On ne constate pas non plus un effet du mode de travail (dyade ou individuel) expérimenté dans les deux premières tâches sur les scores obtenus par les élèves en T3.

Origine du Vocabulaire

Le tableau 4 sert à analyser *le type* de vocabulaire qu'utilisent les élèves pendant leur rédaction.

Tableau 4: Indicateurs du vocabulaire, par conditions

	Condition 1 (N=10) planifDy/révInd			Condition 2 (N=7) planifInd/révDy		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3
<i>Nombre de mots</i>						
m	75.20	130.70	91.20	91.95	184.29	111.00
s ²	0.26	0.22	0.35	0.36	0.19	0.21
<i>Vocabulaire du programme</i>						
m	66.60	119.10	73.70	83.7	171	91.7
	89%	91%	81%	92%	93%	83%
s ²	0.05	0.04	0.07	0.03	0.02	0.02
<i>Reprise voc. complémentaire</i>						
m	5.30	5.40	10.50	4.75	6.29	8.86
	7%	4%	11%	5%	3%	8%
s ²	0.29	0	0.45	0.2	0.33	0.38
<i>Vocabulaire nouveau</i>						
m	3.30	6.20	7.00	3.00	6.86	10.43
	4%	5%	8%	3%	4%	9%
s ²	1	0.4	0.38	0.8	0.25	0.33

La rubrique *vocabulaire du programme* recouvre les mots présents dans les neuf premières leçons travaillées en classe à l'aide du manuel *Sowieso*. Le *vocabulaire complémentaire* est fourni par l'enseignante et figure dans les documents donnés aux élèves pour la réalisation des tâches. Pour le *vocabulaire nouveau*, il s'agit de mots ou de l'utilisation de connaissances grammaticales (syntaxe, temps des verbes) introduits par l'élève, qui ne figurent ni dans les chapitres du manuel travaillés en classe, ni dans les documents supplémentaires. L'élève peut trouver ce type d'informations dans le lexique (outil de travail qui recense l'ensemble des mots appris au Cycle d'Orientation) ou dans un dictionnaire personnel.

Le tableau permet de montrer que les élèves des deux conditions utilisent essentiellement le vocabulaire du programme, qu'ils ne reprennent pratiquement pas le vocabulaire complémentaire proposé et qu'ils innoveent peu. Ces résultats sont valables pour l'ensemble des tâches.

L'indicateur *vocabulaire complémentaire* permet cependant de constater une légère différence entre les deux groupes. Le groupe planifDy reprend davantage de vocabulaire complémentaire que le groupe planifIInd dans les trois tâches. Cette distinction est la plus visible en T3 ; tâche qui, par ailleurs, montre une plus forte reprise du lexique planifié par le groupe planifDy (Tableau 2).

Peut-on pour autant parler d'un effet du mode de travail en interaction sur T3 dans le domaine du lexique? L'hétérogénéité des scores individuels ne permet pas de l'affirmer. On observe cependant, à travers deux études de cas (annexe) que si deux élèves appartenant à des conditions différentes, reprennent à peu près le même pourcentage de vocabulaire planifié, la différence est nette quant à l'utilisation du vocabulaire complémentaire lors de la rédaction dans le texte de l'élève 1 appartenant au groupe planifDy. Ainsi la planification du lexique en dyade aurait surtout un effet qualitatif sur le texte, en ce qui concerne la variété du vocabulaire employé. En revanche, cette observation n'est pas valable pour le vocabulaire nouveau. L'analyse du texte de l'élève 2 montre un taux de nouveaux au-dessus de la moyenne, alors qu'il a planifié la rédaction seul.

Révision

La question de recherche posée était de savoir, si le travail interactif incitait les élèves à corriger plus leurs textes (*nombre de transformations*), et si ils réussissaient mieux leurs corrections. La deuxième partie de la question portait sur les *objets de transformations*: dans quels domaines (sémantique, orthographe lexicale et grammaticale, syntaxe, aspects textuels) les élèves ont-ils le plus tendance à corriger ?

Tableau 5: Indicateurs de révision, par condition

	Condition 1 (N=10) planifDy/révInd			Condition 2 (N=7) planifInd/ révDy		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3
<i>Nombre de transform.</i>						
m	2.5	8.9	3.1	5.57	8.43	1.86
s2	0.78	0.68	0.73	1.04	0.68	0.83
<i>Rapport convention %</i>						
<i>correct</i>						
m	55%	41%	42%	45%	78%	43%
s2	0.71	0.75	0.98	0.88	0.26	1.13
<i>incorrect</i>						
m	11%	13%	23%	21%	22%	21%
s2	1.27	1	1.52	1.28	0.91	1.71
<i>optionnel</i>						
m	15%	46%	35%	19%	0%	7%
s2	1.5	0.68	1.14	1.78	0	2.43
<i>Objets de transform</i>						
<i>sémantique</i>	14%	56%	38%	30%	12%	32%
<i>orthogr.lex.</i>	17%	16%	35%	35%	38%	25%
<i>orthogr.gr.</i>	21%	18%	15%	13%	49%	14%
<i>syntaxe</i>	12%	5%	8%	7%	1%	0%
<i>texte</i>	17%	0%	5%	0%	0%	0%

Le tableau 5 montre que les apprenants corrigent très peu leurs textes en moyenne. Il permet néanmoins de dégager deux sortes de constats. On peut d'abord observer, à l'intérieur de chaque tâche et indépendamment des conditions, la prédominance du type ou de l'objet de transformations. On voit par exemple que les *corrections réussies* sont plus importantes que les révisions erronées ou les rajouts d'erreurs, et ceci à travers les trois tâches. Les corrections optionnelles, non exigées par les conventions de la langue écrite, et qui sont par ailleurs correctes, sont peu nombreuses, sauf en T2 pour le groupe révInd, où elles représentent la moitié des corrections effectuées.

D'une manière générale on constate que les corrections portant sur *l'orthographe lexicale et grammaticale* occupent une place importante, surtout lorsqu'on les compare aux chiffres très modestes des révisions sur des aspects syntaxiques ou textuels. Même si des considérations sémantiques semblent être plus importantes en T2 (condition 1) et T3 (condition 1 et 2), on ne devrait pas leur attribuer trop d'importance. Elles sont liées au nombre de révisions optionnelles effectuées et portent essentiellement sur des rajouts de mots ou phrases dans le texte.

Les chiffres ne permettent pas une interprétation en termes d'évolution de T1 à T3. Mais ils peuvent servir à comparer les deux conditions pour chaque tâche. Les deux groupes opèrent peu de transformations et aucune tendance systématique ne peut être décelée. On peut néanmoins mentionner le fait que le groupe révDy comptabilise le double *de corrections réussies* (78%) par rapport au groupe révInd. (37%). Mais il s'agit d'un résultat isolé (T2).

La tendance la plus nette est visible dans le domaine *de l'orthographe* lexicale et grammaticale pour les deux premières tâches: le groupe révDy corrige nettement plus dans ce domaine, même si il n'y a pas d'effet sur T3, puisque la tendance s'inverse.

Les grandes variations interindividuelles ainsi que la comparaison entre deux cas choisis dans le groupe révDY (annexe) relativisent l'interprétation des résultats exposés. L'analyse qualitative permet de démontrer des stratégies de révision très diverses à l'intérieur d'un même groupe. L'élève 2 semble moins bien réussir ses corrections (4 sur 9), mais celles-ci portent sur des notions en voie d'acquisition, ce qui l'amène à des corrections *partiellement* réussies. Ce genre de retour sur le texte témoigne d'une réflexion plus élaborée que celle de l'élève 1 qui présente un taux de réussite de 8 sur 9, mais qui opère des changements à un niveau plus élémentaire.

Discussion

Les résultats de la recherche ne permettent pas de déterminer d'une façon claire les effets de l'interaction dyadique sur les textes des élèves. C'est surtout l'interaction lors de la *planification* qui montre des résultats inattendus: alors que l'hypothèse stipulait que la planification en dyade permettrait une plus grande richesse au niveau des idées, on constate au contraire que le groupe qui planifie individuellement reprend autant, sinon plus, les idées préparées et rajoute plus d'éléments lors de la rédaction du texte. Parmi les effets positifs de l'interaction lors de la planification, on peut observer une plus grande reprise du vocabulaire complémentaire dans les textes par le groupe planifDy. Le fait que ce groupe dit utiliser plus de documents va dans le même sens, dans la mesure où l'utilisation du vocabulaire complémentaire nécessite le recours aux documents.

Pour la phase de planification, les résultats cités en général dans des recherches sur l'écriture en L1, ne se confirment pas pour les tâches d'écriture en L2 proposées dans cette recherche. Il semblerait que les élèves travaillant en dyades ne planifient pas davantage leurs textes que ceux qui préparent leur rédaction individuellement. Comme Kastrá (1987), je n'ai pas décelé un effet du travail à deux sur la *longueur des textes*. Scardamalia et Bereiter (1986) ont trouvé que les débutants planifient moins longtemps que des experts. Le temps passé sur cette phase de l'écriture peut avoir une influence sur la qualité de la planification et sur ce que pourrait apporter l'interaction aux deux élèves.

Une autre explication de ce résultat pourrait être liée aux critères de dépouillement: ce que mesurait le dispositif de recherche, c'était surtout le degré de correspondance entre éléments sémantiques, mentionnés dans la planification et repris dans le texte. Mais il n'est pas facile de quantifier les idées, étant donné la diversité des notes prises par les élèves.

Pour la phase de *révision* les résultats ne confirment pas non plus l'hypothèse selon laquelle interagir pendant la phase de révision mènerait l'élève à corriger davantage et de façon plus correcte. Le nombre très peu élevé des corrections ne permet pas de comparer les deux conditions à travers les trois tâches. Les seuls constats qu'on peut faire concernent *la réussite générale* de la révision indépendamment des conditions, et le fait que les corrections portent en premier lieu sur *l'orthographe*. La question à poser dans ce domaine serait de savoir pourquoi les élèves corrigent peu leurs textes et, pourquoi ces révisions restent à un niveau de microstructure. La résistance à la correction peut s'expliquer de plusieurs manières. Klein (1989) soutient, en parlant de l'oral, qu'une règle est révisée uniquement si il y a échec de la communication. C'est uniquement à cette condition qu'elle devient critique, et que l'apprenant accepte une révision proposée. Or, en classe de langue L2, ce premier moteur qui est le besoin de communiquer et de tester ses hypothèses sur la langue, manque. Il s'agit en plus d'une tâche d'écriture qui a pour principal destinataire l'enseignant chercheur et le camarade de classe. C'est en partie pour les mêmes raisons, le manque d'enjeu communicatif, que les élèves ne corrigent probablement que des erreurs d'ordre local. Selon Nystrand (1986) la représentation du lecteur enseignant comme juge amènerait à éviter les révisions touchant au niveau de la macrostructure du texte.

Mais l'inefficacité des interactions dans cette recherche peut aussi s'expliquer sur un plan plus générale. Si on reprend l'étude de De Guerrero et Villamil (1994), on peut imaginer, qu'au sein de certaines dyades, deux élèves plus faibles, qui auraient eu besoin d'aide extérieure, ont travaillé ensemble. Nous avons vu que, dans ce cas, les textes présentent en général plus d'erreurs et que l'abandon de la tâche est fréquente, surtout si le recours à l'enseignant n'est pas possible, comme c'était le cas dans cette recherche. Une autre explication serait fournie par le niveau de développement des élèves: pour certains, l'écriture de textes en allemand L2 en tant que débutants, disposant de peu de moyens de s'exprimer, serait une tâche qui dépasserait leurs capacités actuelles. Matthey (1996) mentionne le fait que la collaboration ne peut pas pallier à ce problème.

J'aborde ici les limites de la présente recherche. J'ai choisi une situation de production restreinte, justifiée par le niveau des élèves et contrainte par le plan d'études. Le petit nombre d'individus et le temps très court n'ont pas permis de mesurer de véritables progrès et de tirer des conclusions d'ordre général. Par ailleurs, il aurait été intéressant de savoir combien de temps chaque dyade passe sur les différentes phases, et d'avoir les protocoles des dialogues, ce qui aurait permis de préciser sur quoi portaient les échanges, et quels effets ils pouvaient avoir sur la rédaction des textes.

Les grandes variations interindividuelles constatées à l'intérieur des deux conditions qui posent problème pour l'interprétation des résultats, peuvent probablement s'expliquer par la présence de trois élèves d'un excellent niveau dans le groupe planifind ainsi que de deux élèves particulièrement faibles dans le groupe planifDy. Les écarts, moins visibles au premier trimestre, se sont creusés au cours de l'année scolaire ce qui a rendu les deux groupes moins équivalents que prévu au départ de la recherche.

Cette recherche a néanmoins permis de poser le problème de l'appréciation des effets du travail interactif: celui-ci n'est sans doute pas bénéfique en soi, mais peut être proposé aux élèves dans des conditions et des contextes bien définis. Le dispositif de recherche qui distingue les trois phases d'écriture, pourrait être réutilisé dans d'autres contextes et avec d'autres populations, en étant particulièrement attentif au choix des tâches. L'analyse qualitative des textes (annexe) permet de déceler des stratégies diverses (utilisation du vocabulaire, révisions) et de poser la question plus générale des relations existantes entre planification, rédaction et révision d'un texte, indépendamment des conditions examinées dans cette étude.

Le champ des recherches en didactique de l'écriture L2 est encore très restreint. Une connaissance plus approfondie du rôle que peuvent jouer, dans l'acquisition de l'écriture, L1 d'une part, et des échanges entre élèves en L2 d'autre part, nous aiderait à mieux comprendre le lien entre l'oral et l'écrit, et de cerner l'impact que peut exercer le travail interactif sur les différentes phases d'écriture d'un texte. Est-ce que des élèves qui s'expriment uniquement en L2 lors de leurs interactions, produisent des textes contenant moins d'erreurs que ceux qui utilisent davantage L1 ? Il y a sûrement des liens entre les processus d'écriture en L1 et L2, mais des recherches futures devraient s'occuper davantage des spécificités de l'acquisition de l'écrit en L2. Si l'élève se base sur ses compétences de rédaction acquises en L1, *comment* et *à quel moment* le fait-il ? Comment acquiert-il des compétences *spécifiques* à la rédaction en L2 (p.ex. la façon de s'adresser à un lecteur, l'utilisation de concepts propres à la culture de la langue cible) ?

Il reste finalement à définir les conditions qui rendraient l'interaction efficace. L'analyse des scores individuels a permis de poser le problème de l'intégration d'élèves particulièrement faibles dans un dispositif d'interaction entre pairs. D'un point de vue didactique, je pense qu'il conviendrait d'alterner des moments d'interaction avec des situations didactiques frontales d'interactions entre enseignant et élèves, qui assurent un *input* correct et un contrôle sur les apprentissages. Ainsi, les lacunes observées lors des productions en groupe pourraient être commentées par une personne experte. Il s'agirait aussi de créer des situations en classe, les plus authentiques possible, qui donnent l'occasion à l'élève de s'exercer dans différents genres textuels (lettres, articles de journal), qui lui permettraient de mieux se représenter le destinataire, sans que celui-ci soit toujours et obligatoirement l'enseignant. Des correspondances entre élèves ou classes (p.ex. en vue d'un échange linguistique), ou des contacts noués à l'étranger à tra-

vers Internet, offrent beaucoup de possibilités pour aborder le plan d'étude de manière plus authentiquement interactive. La mise en place de ces principes pédagogiques et didactiques demande beaucoup d'investissement de la part des enseignants, aussi bien sur le plan de l'organisation de la classe, de la connaissance des élèves et de la création de matériel. La formation des enseignants a encore beaucoup de travail à faire dans ces domaines.

Note

- 1 Le nombre d'individus était, à l'origine, de dix dans les deux conditions. Des absences d'élèves dans le groupe deux ont restreint le nombre de participants aux trois tâches d'une part et m'ont obligé, d'autre part de (ré) intégrer des élèves qui revenaient en classe dans un sous-groupe de trois, étant donné le nombre impair.

Bibliographie

- Allal, L. , Betrix-Köhler, D. & Rieben, L. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg: Editions universitaires .
- Bejarano, Y. (1987). A cooperative small group methodology in the language classroom. *Tesol Quarterly*, 21, 483-504.
- Bouchard, R. & De Gaulmyn, M.M. (1997). Médiation verbale et processus rédactionnel: parler pour écrire ensemble. In M. Grossen, M. & B. Py, *Pratiques sociales et médiations symboliques*. Bern: Langenscheidt.
- Carroll, J.B. (1986). Second language. In R. F. Dillon (Ed.), *Cognition and Instruction*. London: Lawrence Erlbaum
- Cohen, E. (1994). *Designing group work*. New York: Teachers College Press.
- Dale, H. (1994). Collaborative writing interactions in one ninth-grade classroom. *Journal of Educational research*, 87, 334-344
- De Guerrero, M.C.M. & Villamil, O.S. (1994). Social cognitive dimensions of interaction in L2 peer revision. *The Modern Language Journal*, 78, 484-496.
- D. I. P. (1999). *Recommandations DIGS (Deutsch in Genfer Schulen) à propos de l'acquisition de la grammaire allemande*. Genève: D. I. P.
- Diehl, E., Christen, H., Leuenberger, S., Pelvat, I., Studer, Th. (2000). *Grammatikunterricht, alles für der Katz ? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen: M. Niemeyer.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In J. P. Lantolf, & G. Appel, (Ed.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp.56-93). Nordwood , NJ: Ablex.
- Dörnyei, Z. (1997). Psychological processes in cooperative language learning: group dynamics and motivation. *The Modern Language Journal*, 81, 482-493.
- Fayol, M. & Schneuwly, B. (1987). La mise en texte et ses problèmes. In J. L. Chiss, S. Laurent, R. Meyer, & B. Schneuwly, *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Frawley, W. & Lantolf, J.P. (1985). Second language discourse: A vygotskian perspective. *Applied Linguistics*, 6, 19-44.
- Gajo, L. & Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg: Editions universitaires .
- Hadfield, J. (1992). *Classroom Dynamics*. Oxford: Oxford University Press.
- Kastra, J., Tollefson, N., & Gilbert, E. (1987). The effects of peer evaluation on attitude to-

- ward writing and writing fluency of ninth grade students. *Journal of Educational Research*, 80 (3), 168-172.
- Klein, W. (1989). *Acquisition d'une langue étrangère*. Paris: A. Colin.
- Knudson, R. E. (1994). An analysis of persuasive discourse: Learning how to make a stand. *Discourse Processes*, 18, 211-230.
- Long, M. H. & Porter, P. A. (1985). Group work, interlanguage talk and second language acquisition. *Tesol Quarterly*, 19 (2), 207-227.
- Mackey, A. (1999). Input, interaction and second language development. *Studies in second language acquisition*, 21, 576-587.
- Madeline, E. & Ehrman, Z. D. (1998). *Interpersonal dynamics in second language education*. California: Sage Publications.
- Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Bern: Lang.
- Milleret, M. (1992). Cooperative learning in the Portuguese for Spanish speakers' classroom: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 81, 443-456.
- Nidegger, Ch. (2001). *Compétences des jeunes romands. Résultats de l'enquête PISA 2000 auprès des élèves de neuvième année*. Neuchâtel :IRDP OCDE/PISA, Consortium romand de recherche.
- Nystrand, M. (1986). *The structure of written communication: Studies in reciprocity between writers and readers*. Orlando: Academic press.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1986). Writing. In R. F. Dillon (Ed.), *Cognition and Instruction*. London: Lawrence Erlbaum.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning. *Modern Language learning*, 82 (3), 320-337.
- Szostek, C. (1994). Assessing the effects of cooperative learning in an honors foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 27, 252-261.
- Vygotsky, L. S. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp.95-117). Neuchâtel: Delauchaux & Niéslé.
- Zammuner, V. L. (1995). Individual and cooperative computer-writing and revision: Who gets the best results? *Learning and Instruction*, 5, 101-124.

Mots clefs: Didactique de l'allemand – langue étrangère, acquisition des langues étrangères, production textuelle, travail coopératif.

Die Produktion von deskriptiven Texten im Fremdsprachenunterricht Deutsch: Effekte der Partnerarbeit auf die Textplanung und -korrektur in einer 7. Klasse

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag fasst die Resultate einer Untersuchung zusammen, die sich mit der Frage der Wirkung von Partnerarbeit beim Schreiben von deskriptiven Texten im Fremdsprachenunterricht Deutsch beschäftigt. 17 Schülerinnen und Schüler im siebten Schuljahr des Cycle d'Orientation in Genf haben zwei Texte unter zwei Bedingungen geschrieben: Der erste wurde zu zweit geplant, der zweite in Partnerarbeit korrigiert und erweitert. Die Schülerinnen und Schüler schrieben den Text in Einzelarbeit. Ein dritter Text wurde in Einzelarbeit geplant, geschrieben und korrigiert, um eine mögliche positive Wirkung der an den ersten beiden Texten praktizierten Arbeitsform (Einzelarbeit oder Partnerarbeit) feststellen zu können. Die Resultate weisen auf geringe Effekte der Partnerarbeit auf die verschiedenen Schreibphasen hin, zeigen aber Tendenzen auf, die es erlauben, neue Perspektiven in einer noch wenig explorierten Forschungsrichtung zu eröffnen.

Schlagworte: Fremdsprachendidaktik Deutsch, Fremdspracherwerb, Textproduktion, Partnerarbeit

Gli effetti dell'interazione diadica sulla pianificazione e la correzione di testi in una classe del settimo anno

Riassunto

Questo articolo riassume i risultati di una ricerca tesa all'analisi dell'effetto di interazioni diadiche sulla scrittura di testi descrittivi nell'apprendimento del tedesco lingua seconda. 17 allievi di una classe del settimo anno del «Cycle d'Orientation» a Ginevra hanno redatto due testi in condizioni diverse: con interazione a coppie in fase di pianificazione la prima e correzione in comune con conseguenti correzioni la seconda. La stesura dei testi è avvenuta individualmente. Un terzo testo è stato pianificato, redatto e corretto individualmente da tutti gli allievi così da poter misurare l'eventuale vantaggio delle prime due varianti di lavoro. I risultati mostrano effetti minimi dell'interazione diadica sulle differenti fasi di scrittura. Tuttavia è possibile tracciare alcune prospettive di ricerca in un settore ancora poco esplorato.

Parole chiave: Didattica del tedesco L2, acquisizione di una L2, produzione di testi, lavoro a coppie

Producing Descriptive Texts in German L2: The effects of peer interaction on the planification and textual revision in a 7th grade class.

Summary

This article summarizes the results of an exploratory study which concentrates on the effects of dyadic peer interaction in a writing task in the context of German L2 instruction. 17 seventh grade students in the Cycle d' Orientation of Geneva wrote two texts under two different conditions: (1) planning in pairs, (2) corrected¹ and expanded in pairs. The draft was individually written. A third text was planned, written and individually² revised by all students. This was done in order to observe a possible effect of writing conditions in the different phases. The study shows that partner work has little effect on the different writing phases, but reveals tendencies, which could open new perspectives in L2 writing research.

Key words: foreign language didactics – German, Foreign language acquisition, text writing, pair work