



HAL
open science

Un dispositif d'aide à la rédaction par incitations et socialisation

François Mangenot, Montiya Phoungsub

► **To cite this version:**

François Mangenot, Montiya Phoungsub. Un dispositif d'aide à la rédaction par incitations et socialisation. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 2010, Vol. XV (2), pp.101-119. 10.3917/rfla.152.0101 . hal-04608237

HAL Id: hal-04608237

<https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-04608237v1>

Submitted on 4 Jul 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Un dispositif d'aide à la rédaction par incitations et socialisation

A learning scenario for improving second language writing through prompting aids and peer feedback

Mangenot, F. & Phoungsub, M. (2010). Un dispositif d'aide à la rédaction par incitations et socialisation. *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XV-2 (Apprendre à écrire : l'apport des nouvelles technologies), p. 101-119.

La psychologie cognitive a établi depuis longtemps qu'un des principaux obstacles à la rédaction de textes était la surcharge cognitive : d'où l'idée d'alléger la production écrite par des « facilitations procédurales »¹, permettant à l'apprenti scripteur de se concentrer sur telle ou telle dimension du texte ; des aides par incitations (*prompting programs*, cf. *infra*) ont ainsi été implémentées dans divers logiciels. Par ailleurs, la didactique de la production écrite a très tôt insisté sur l'interaction entre la lecture et l'écriture (Goldenstein, 1985, Peytard & Moirand, 1992, Oriol-Boyer, 2002). Enfin, on critique également depuis longtemps l'écriture « dans le vide », sans véritable destinataire sinon l'enseignant évaluateur² (Halté, 1989) ; une des idées à la base des *Ateliers d'écriture* consiste à socialiser les productions écrites des participants. Il a été montré que la perspective d'être lu par d'autres augmente la motivation et incite à produire des textes meilleurs.

Partant de ces trois prémisses didactiques, un logiciel en ligne d'aide à l'écriture, *ScribPlus*, a été récemment développé à l'université de Grenoble : il contient un système d'aide par incitations ; il permet la consultation d'un ou plusieurs texte(s), hors-ligne ou en ligne, durant l'activité même de rédaction ; les textes produits peuvent enfin être placés dans un forum pour faire l'objet de commentaires par les autres membres du groupe. Ce logiciel, combiné avec la plateforme *Moodle*, a été testé en français langue étrangère auprès d'une vingtaine d'étudiants thaïlandais durant deux mois par le deuxième auteur de cet article.

Après un cadrage théorique et une présentation du logiciel et de sa genèse, ce sont les résultats de cette première expérience qui seront présentés dans cet article, pour proposer en conclusion un certain nombre d'améliorations du dispositif, dans une démarche relevant de la recherche-action, voire de la recherche développement.

¹ Pour Halté (1992 : 87), une facilitation procédurale consiste à « simplifier la tâche de telle sorte qu'elle ne concerne plus que la (ou le petit nombre de) procédure précise dont l'apprentissage est visé ».

² « Destinataire en tant que le message lui parvient, l'enseignant n'est pas pour autant celui à qui le texte est adressé. L'élève, en général, n'écrit pas à l'enseignant, il écrit pour lui, aux fins d'évaluations [...] » (Halté, 1989 : 45).

1. Cadre théorique et genèse de ScribPlus

1.1. Aides logicielles à l'écriture hors-ligne

Il n'est pas question de revenir ici sur l'ensemble de la didactique de la production écrite ; on renverra, pour une perspective orientée vers la production de logiciels et de scénarios pédagogiques, à l'approche proposée par Mangenot (1995 : 151-152) à l'issue du cadrage théorique de sa thèse :

Cette approche [des aides logicielles à la production écrite] se base sur quelques principes simples :

- les *aides logicielles* proposées doivent donner lieu à une authentique production, même si celle-ci est limitée en ampleur et en complexité. Cette production n'est pas évaluée par la machine, afin de ne pas brider la créativité des apprenants.
- les *aides logicielles* ont notamment pour but de faire voir aux apprenants certains aspects complexes du "fonctionnement des discours", sans passer par un métalangage ardu et envahissant. La phase de l'écriture qu'elles privilégient est celle de la *mise en texte*. [...]
- elles assurent, dans la plupart des cas, un lien entre lecture et écriture [...].
- elles favorisent, plus encore que le traitement de texte [...], le travail de groupe, la résolution en commun de "problèmes d'écriture", suscitant autour de l'écran des interactions riches et variées.

En termes de réalisations logicielles, on constate que Daiute (1985 : 82), dans le premier ouvrage (à notre connaissance) portant sur écriture et ordinateur, mentionnait déjà le principe d'aides par incitations : « Des incitations par des questions (*question prompts*) rendent le processus d'écriture semblable à une conversation lors de laquelle l'auditeur relance le locuteur en demandant des éclaircissements » ; elle envisageait l'utilisation de ces aides essentiellement lors de la phase de pré-écriture, comme remue-méninges (*thought stimulators*) ou aide à la planification (*thought organizers*). De manière comparable, Scardamalia & Bereiter (1986) évoquent pour leur part des « question-asking programs » pouvant avoir un intérêt heuristique. Williams (1991) a par la suite montré que ces aides par incitations pouvaient également intervenir dans la phase de révision, sous la forme de *check list*. Aucun de ces auteurs n'envisage des aides par incitations qui interviendraient lors de la phase de mise en mots et incorporeraient un système de génération automatique, comme c'est le cas du logiciel *ScribPlus*.

En ce qui concerne la lecture-écriture, Peytard & Moirand (1992 : 51) soulignent qu'en langue étrangère « 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, parce que l'exercice implique une appropriation préalable des modèles textuels "étrangers" ». Dans cette optique, un logiciel qui sera présenté plus loin (*Gammes d'écriture*) propose une « bibliothèque » d'extraits textuels

de différents types et genres³. Un autre logiciel plus orienté vers le *Français Langue Maternelle* et vers des publics jeunes exploite également cette dimension spécifique : *Ecrire en lisant des récits de vie* (Crinon & Vigne, 2002) ; il s'agit de fournir à l'apprenti scripteur des extraits de textes (tirés de la littérature de jeunesse) venant l'aider à point nommé à résoudre une difficulté d'écriture rencontrée.

Enfin, avant l'arrivée d'Internet la socialisation des écrits ne pouvait se faire qu'en se déplaçant dans la salle informatique (dans le cas d'un travail collectif) ou en imprimant et lisant les textes. Mais, comme le faisait remarquer Mangenot (2000a), cette socialisation n'était pas aisée. Par contre, l'écriture se faisait de manière collaborative, à deux par ordinateur, ce qui pouvait compenser – mais avec des apports différents - le déficit de socialisation⁴.

1.2. Écrire avec Internet : information et socialisation

L'acronyme TIC (*Technologies de l'Information et de la Communication*) pointe les deux dimensions essentielles d'Internet, l'information et la communication. Par rapport à la didactique de l'écrit, le réseau permet d'une part de trouver des textes de même genre ou type que ceux que l'on cherche à faire maîtriser⁵, d'autre part d'insérer les productions des apprenants dans un circuit social ; comme l'écrivent Ware & Warschauer (2006 : 110), l'écriture en ligne « fournit un public de pairs au-delà de l'enseignant, ce qui contribue à faire prendre conscience du lectorat visé et de l'intention communicative ». Chacune des deux opérations comporte néanmoins des risques : dans le premier cas, celui du plagiat, du copier-coller, dans le second, celui que personne ne lise les textes mis en ligne. Ce sont alors la tâche (avec des consignes précises impliquant des transformations par rapport aux textes lus) et le projet (qui donne un sens – et un public - à la mise en ligne des textes) qui permettent de dépasser ces limites (Mangenot, 1998).

D. Dippold, une enseignante universitaire d'allemand au Royaume-Uni, a mené une expérience d'écriture sur des blogs proche, au plan de la socialisation, de celle présentée dans cet article : son objectif principal était d'amener les apprenants à réagir aux textes les uns des autres (*peer feedback*). Son hypothèse était que « les feedback entre pairs peuvent encourager un dialogue collaboratif à double sens, ils sont moins formels que les feedback du tuteur et du

³ « Genre » est pris dans l'acception bakhtinienne qu'il a en analyse du discours, « type » au sens des séquentialités argumentatives, descriptives, narratives, explicatives ou dialogales d'Adam (1992).

⁴ Une thèse a été consacrée à cette collaboration à deux devant un écran (Dejean-Thircuir, 2004).

⁵ On trouve parfois également des conseils d'ordre plus « méta » par rapport à la rédaction de tel ou tel genre de texte.

coup potentiellement plus accessibles. » (Dippold, 2008 : 20). On notera que cette enseignante a choisi l'outil « blog » par défaut, son université ne disposant pas d'une plateforme avec des forums. Les étudiants avaient deux textes précis à rédiger, un résumé (100 mots) d'un texte authentique choisi sur Internet (sur le thème du travail en Allemagne), une lettre de candidature à un emploi en réponse à une annonce authentique (150 mots). Ils devaient en outre obligatoirement, pour chacun de ces deux textes, écrire un commentaire d'au moins 50 mots à l'un de leurs pairs. Une dernière tâche facultative consistait à fournir une nouvelle version d'un des deux textes rédigés initialement, version révisée en fonction du feedback des pairs et du tuteur. On reviendra plus loin sur les résultats de cette expérience.

1.3. Genèse de ScribPlus

Le module « Assistant » (*Assistente*) d'un logiciel italien, *Scrivere con Wordprof* (Ferraris, Caviglia, Dell'Innocenti, 1990), proposait une aide par incitations, à savoir des « dialogues » machine / utilisateur consistant en une série de consignes (de 3 à 10, cf. fig.1 pour une consigne) guidant l'apprenant pas à pas dans l'écriture de segments de l'ordre de la phrase (le plus souvent) et aboutissant finalement à la génération d'un texte comportant tous les segments saisis recombinaés à l'intérieur d'une *trame textuelle* conçue par le concepteur du *dialogue* (voir un exemple concernant l'argumentation dans Mangenot, 2000a ; l'Annexe 1 propose un autre exemple qui aurait fonctionné à l'identique avec *Gammes d'écriture*). Le texte généré pouvait bien sûr faire ensuite l'objet d'améliorations dans un traitement de texte. Une « Bibliothèque » d'extraits textuels était également fournie, de même que des exercices d'entraînement. Dans un cas comme dans l'autre, les extraits textuels, à lire ou à produire, étaient relativement brefs, correspondant souvent aux « séquentialités » d'Adam (1992). Ce logiciel a été adapté pour le français par F. Mangenot (1996b), dans le cadre d'un doctorat sur les aides logicielles à l'écriture (Mangenot, 1996a) ; environ 80 « dialogues⁶ » ont alors été réalisés et 300 extraits textuels classés dans la « Bibliothèque ».

⁶ On a choisi ici d'appeler « dialogues » ou « dialogues-trames » ces ensembles de suites de consignes associées à une trame textuelle : « dialogue » renvoie au point de vue de l'apprenant, qui a l'impression d'un dialogue avec l'ordinateur, « trame » à celui du concepteur, qui doit rédiger les questions de manière à ce que les réponses viennent bien s'insérer dans la trame.

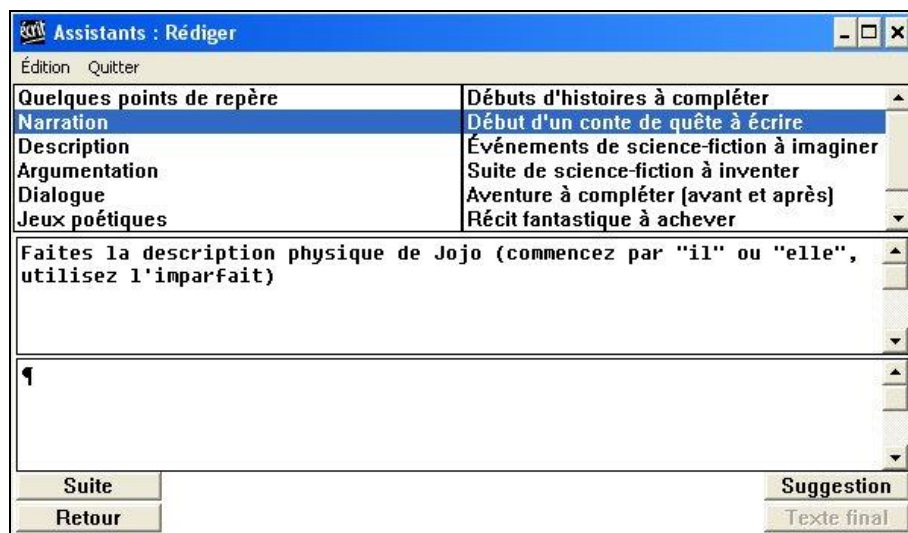


Figure 1 : un écran de *Gammes d'écriture*

Par la suite, en collaboration avec Anuradha Khara (stagiaire du Master *Industries de la langue* de l'Université Stendhal – Grenoble 3), *Gammes d'écriture* a évolué vers *ScribPlus*, avec l'idée d'en faire un logiciel ouvert sur Internet et utilisable conjointement avec une plateforme de formation en ligne, comme *Moodle*. Dans *Gammes d'écriture*, la « Bibliothèque » et les « Assistants » constituent deux modules distincts et plusieurs « clics » sont nécessaires pour passer des uns à l'autre ; aucun parcours n'est par ailleurs fixé dans le logiciel, c'est à l'enseignant de prévoir des « feuilles de route » (sur papier) indiquant la succession de lectures, d'écriture, d'exercices (voir Mangenot, 2000a, pour un exemple de feuille de route). Dans *ScribPlus*, l'unité de travail est devenue le *dialogue-trame* et l'idée consiste à associer un texte authentique, pris sur Internet, à chaque *dialogue* : ce texte modèle⁷ est alors accessible à tout moment, par un simple clic, durant la phase de rédaction. On trouvera en Annexe 1 un exemple de *dialogue-trame* utilisé avec les étudiants thaïlandais et visant la production d'un texte descriptif. Il faut encore préciser qu'à chaque étape du *dialogue*, l'utilisateur peut cliquer sur un bouton d'aide ; le concepteur fournit en général à travers cette aide un exemple de segment textuel analogue, au plan morphosyntaxique, à la production attendue, mais il peut également s'agir d'une suggestion ou même d'une image.

Scribplus est un logiciel ouvert, permettant à chaque enseignant de concevoir ses propres *dialogues-trames* : c'est ainsi que cinq *dialogues ad hoc* ont été réalisés pour les étudiants thaïlandais, certains s'inspirant de *dialogues* existants dans *Gammes d'écriture*, d'autres non (l'Annexe 3 fournit les cinq textes produits par une étudiante). A chaque *dialogue* est associé un texte modèle tiré de la Toile, celle-ci constituant ainsi l'horizon de

⁷ « Modèle » n'est pas à entendre dans l'acception de modèle à imiter mais dans celle de « représentation simplifiée d'un processus, d'un système » (*Petit Robert*, 1996).

production : le fait que le type / genre de texte visé ait une existence réelle sur la Toile rend la tâche plus plausible.

1.4. Dispositif, méthodologie, questions de recherche

Le but de l'expérience menée n'était pas de prouver l'efficacité de *ScribPlus*, ce qui aurait nécessité une approche expérimentale (avec un groupe travaillant sur papier), mais plus modestement de relever les atouts et limites d'un dispositif intégrant ce logiciel et surtout de repérer un certain nombre de conditions favorables à son intégration, notamment en termes de genres textuels à faire travailler, de conception des *dialogues-trames* et de consignes de socialisation. Ce repérage doit ensuite servir à proposer des améliorations au dispositif, dans une démarche itérative typique de la recherche-action, voire de la recherche-développement, si l'on tient compte du fait que les *dialogues-trames* réalisés pour *ScribPlus*, de même que l'ensemble des autres explications et documents supports, sont disponibles sur un « cours » *Moodle* qui a été sauvegardé et peut donc être réutilisé.

L'expérience s'est déroulée pendant six semaines, à raison d'une séance hebdomadaire de deux heures, auprès d'étudiants thaïlandais âgés de 20 à 21 ans apprenant le français comme matière principale à l'université de Chiang Mai (12 étudiants de 3^{ème} année, de niveau B1, 7 de 4^{ème} année, niveau B2⁸). Durant chaque séance, les étudiants ont d'abord travaillé par groupes de 2 ou 3 devant l'ordinateur sur diverses brèves activités destinées à les aider à repérer certaines caractéristiques du genre ou type textuel à rédiger (par exemple, utilisation de générateurs de cartes postales ou de lettres de motivation disponibles sur Internet, repérage des connecteurs dans un extrait de forum grand public, consultation de lexique). Puis ils ont produit individuellement, durant 30 minutes environ, un texte à l'aide de *ScribPlus* (sauf la dernière semaine, voir plus loin), texte ensuite copié dans un message de forum de *Moodle*. Ils ont enfin été incités à réagir aux textes de leurs pairs, en utilisant la fonction « répondre au message » du forum. Tous les textes et commentaires ont été recueillis.

Les consignes visaient la production de six genres différents : une auto présentation (désormais AP) comme celles qui se trouvent sur les sites ou blogs personnels, une carte postale de vacances (CPV), une présentation d'un site touristique (PST), une lettre de motivation (demande d'emploi ou demande de stage, sous forme de deux « dialogues » différents au choix, LM1 et LM2), une contribution à un débat comme on en trouve sur les

⁸ Il y avait en fait 25 étudiants au départ, mais on n'a retenu pour l'étude que ceux qui n'avaient pas été absents plus d'une séance.

forums Internet (pour ou contre la peine de mort, deux « dialogues » différents selon l'opinion que l'étudiant désire soutenir, PM1 et PM2), une recette (rédigée sans l'aide de *ScribPlus*).

Les 19 étudiants ayant participé régulièrement à l'expérience ont bien voulu se prêter à un entretien semi-directif de 15 à 20mn, dans leur langue maternelle, à partir des questions suivantes :

- Qu'est-ce que ScribPlus présente comme avantages et défauts pour toi ?
- Préfères-tu les activités écrites avec ScribPlus ou sans ScribPlus ?⁹
- Que penses-tu du forum dans lequel tu peux publier ton texte final et du fait que tes camarades peuvent le lire et laisser des commentaires ?

La méthodologie a consisté à croiser ces différents types de données (*dialogues-trames* et textes modèles de *ScribPlus*, textes et commentaires produits par les étudiants, entretiens semi-directifs), afin de traiter les questions de recherche portant sur les trois dimensions didactiques déjà évoquées (fourniture d'incitations, lien lecture-écriture, socialisation) et de déterminer pour chacune d'entre elles :

- l'apport du dispositif intégrant *Scribplus* en général et pour chaque genre de texte rédigé en particulier ;
- les limites (*idem*) ;
- les améliorations à apporter pour dépasser les limites repérées (*idem*).

Concernant les textes produits, il ne sera pas possible, dans les limites imparties à cet article, d'en faire une évaluation fondée sur la linguistique textuelle. On se contentera d'en tirer des indications sur le nombre de mots rédigés par les étudiants.

2. Une expérience de terrain : atouts et limites du dispositif

Cette partie abordera successivement les atouts et les limites des trois dimensions didactiques annoncées : les incitations, la lecture-écriture, la socialisation.

2.1. Les aides par incitations, apports et limites

Des entretiens ressortent deux grandes familles d'apports du dispositif : des apports correspondant aux facilitations procédurales proprement dites et d'autres apports relevant d'une dimension plus psychoaffective de confiance en soi ou de motivation.

⁹ La dernière activité (*recette*) ayant été rédigée avec l'ordinateur mais sans l'aide de *ScribPlus*, les étudiants disposaient d'un élément de comparaison.

2.1.1. Facilitations procédurales

Les étudiants se montrent très conscients de cette dimension. 14 étudiants sur 19 affirment pendant les entretiens que *ScribPlus* facilite la tâche d'écriture :

[S4]¹⁰ : *Il facilite les activités de production écrite. Il me permet d'écrire plus facilement.*

[B3] : *Son avantage est que ce logiciel facilite le travail d'écriture. Il réduit les contraintes face aux activités de production écrite.*

La longueur des textes produits (d'une grande constance d'un étudiant à l'autre) et le fait que personne ne soit resté en « panne » d'écriture irait dans le même sens. Les facilitations semblent jouer autant pour la recherche d'idées que pour l'organisation du texte :

- 17 étudiants ont souligné que les incitations les ont aidés à trouver des contenus pour leur texte :

[M4] : *Ce logiciel nous aide à [...] trouver des idées. Il nous permet de savoir ce dont on doit parler dans notre texte, d'être dans le sujet, de ne pas être hors sujet.*

[OT3] : *Les questions posées par ScribPlus me permettent d'écrire l'essentiel et de savoir ce qui mérite d'être dit dans mon texte.*

- 14 étudiants ont déclaré mieux planifier ou organiser leur texte grâce à la co-construction avec *ScribPlus* :

[SY3] : *Si le texte est difficile à écrire, il vaut mieux utiliser ScribPlus car il nous aide à planifier le texte.*

[A4] : *ScribPlus me permet de mieux mettre en ordre les idées.*

[W3] : *Comme je ne sais pas bien planifier le texte, les idées présentées peuvent être dispersées et mal organisées. En revanche, ScribPlus m'aide à organiser les idées.*

2.1.2. Augmentation de la confiance en soi et de la motivation

De manière plus générale, certaines affirmations d'étudiants révèlent une grande insécurité par rapport à la production écrite. Ainsi SN4 répète-t-elle comme une litanie son problème de recherche d'idées et son impression de banalité dans l'écriture :

[SN4] : *J'ai le plus souvent des problèmes de recherche d'idées. Je n'ai pas d'idées pour écrire. Je ne sais pas quoi écrire. Quand mon professeur me demande de rédiger un texte sur tel ou tel sujet, je n'ai aucune idée pour écrire. Le semestre dernier, mon professeur a demandé de rédiger un texte sur « La Thaïlande de mes rêves » mais ce que j'ai écrit n'était pas créatif. Je n'ai parlé que des mêmes choses. Dans mon texte, j'ai dit que je voulais que la Thaïlande de mes rêves soit améliorée mais je ne savais pas comment faire pour qu'elle soit meilleure. Quand j'écris, je ne raconte que ce qui est sans importance. Ma rédaction n'est jamais longue. C'est pourquoi, je n'aime pas écrire. J'ai aussi des difficultés de vocabulaire même si c'est moins qu'avant. Mais je pense que la recherche d'idées est plus importante que les connaissances sur le vocabulaire parce que pour écrire un texte, il faut avoir des idées. Et comme je n'ai pas d'idées, je ne peux pas continuer à écrire. Quand j'écris, je ne fais que répéter la même chose. Je n'écris que la même chose.*

¹⁰ Le chiffre 4 indique les étudiants en 4^{ème} année de licence, le chiffre 3, les étudiants en 3^{ème} année. La ou les lettres sont les initiales du prénom. Les extraits d'entretiens fournis sont représentatifs de l'ensemble, une indication quantitative étant parfois fournie pour indiquer combien d'étudiants ont exprimé telle ou telle opinion.

Pourtant, si l'on confronte les déclarations de SN4 avec l'ensemble de ses productions à l'aide de *ScribPlus* (voir Annexe 3), force est de constater que ses textes ne manquent pas d'idées et ne sont pas particulièrement répétitifs. Il en va de même avec d'autres étudiantes déplorant leur faible vocabulaire et leur mauvaise maîtrise de la grammaire : leurs textes viennent démentir cette mauvaise opinion qu'elles ont de leurs capacités scripturales.

Certains étudiants (dont SN4) estiment que *ScribPlus* a un impact positif sur leur production écrite :

[S4] : *Avec ScribPlus, j'ai l'impression que ce que j'écris n'est pas faux.*

[SN4] : *La prochaine fois si je dois rédiger un texte, je pense avoir recours à ce logiciel pour améliorer la qualité de mon texte.*

[SY3] : *On est sûr d'avoir un bon texte en écrivant avec ScribPlus.*

On constate donc que l'utilisation du logiciel augmente le sentiment d'efficacité des étudiantes, ce qui constitue un préalable important pour oser se lancer dans une écriture moins guidée.

Un certain nombre d'affirmations pointent plus directement des dimensions de *ScribPlus* susceptibles d'augmenter la motivation à écrire. Une étudiante oppose la nouveauté de l'approche utilisée dans l'expérience par rapport à l'approche traditionnelle de la production écrite en Thaïlande :

[OT3] : *Quand je travaille avec l'ordinateur, j'ai l'impression que le travail d'écriture est facile et j'écris plus vite. En plus, le fait de travailler tout le temps dans une classe traditionnelle m'ennuie. Il n'y a jamais rien de nouveau.*

Plus concrètement, certains étudiants mentionnent l'effet de variété – voire de surprise - provoqué par la succession des incitations et la génération du texte final :

[SN4] : *Je suis motivée pour répondre aux questions jusqu'à la fin parce que j'ai envie de savoir ce qui va se passer ensuite. Si j'écris sur papier et que j'ai du mal à trouver des idées intéressantes, j'arrête d'écrire tout de suite.*

2.1.3. Limites repérées

Les aides par incitations, telles que mises en œuvre dans *ScribPlus*, présentent deux limites interdépendantes. Tout d'abord, la conception de *dialogues-trames* (par les enseignants) pose des problèmes d'ordre linguistique, comme cela avait été souligné par Mangenot (1995 : 387) : « la principale difficulté pour l'auteur de *dialogues* est de réussir à ce que la recombinaison des fragments textuels saisis par l'utilisateur aboutisse bien à un texte acceptable, ne comportant ni dysfonctionnements morphosyntaxiques ni problèmes d'ordre sémantique. ». Dans la Figure 1 (*supra*), on constate que l'auteur du « dialogue » a été obligé de fournir des indications métalinguistiques assez lourdes (« commencez par il ou elle, utilisez l'imparfait ») afin d'assurer la cohésion textuelle (anaphore, emploi des temps du

passé) du texte généré à la fin. De même, le dialogue présenté à l'Annexe 1 précise-t-il « Donne deux adjectifs féminins », dans la mesure où ces adjectifs doivent venir qualifier le substantif « atmosphère » ; on voit d'ailleurs à l'Annexe 3, pour le même texte (PST), que la consigne n'a pas été respectée par l'étudiante (« relaxant » au masculin). Ces indications métalinguistiques peuvent gêner les apprenants ne maîtrisant pas le métalangage grammatical ; si elles ne sont pas respectées, les textes générés comportent des erreurs. Quand il n'y a pas d'indications, le segment saisi peut ne pas s'insérer correctement, au plan morphosyntaxique, dans la phrase générée : ainsi, le segment « île de Phi Phi » aurait-il dû comporter un article défini ; cette erreur se répète tout au long du texte PST présenté à l'Annexe 3, et l'étudiante a peut-être même été influencée puisqu'elle a écrit « île de Phuket » et non « l'île de Phuket » (au moment de la conception du « dialogue », il avait été prévu que les étudiants saisiraient un nom propre, ne posant pas de problème d'article). Dans LM1 (cf. Annexe 3), le « dialogue » n'était sans doute pas assez explicite pour éviter les contradictions sémantiques entre les différents segments saisis par l'étudiante (« employée », « journaliste », « expérience en matière de gestion des bulletins de salaires »). Ceci dit, tous ces dysfonctionnements peuvent faire l'objet de réécritures, l'enseignant devant bien insister sur le caractère forcément imparfait des textes générés (génération automatique non intelligente).

Le second problème concerne le degré de guidage assuré par les ensembles *dialogues-trames* : un guidage trop faible au niveau des *dialogues* peut conduire à des incohérences textuelles, il peut également constituer une facilitation procédurale insuffisante par rapport aux besoins des apprenants. Mais un guidage trop fort, à l'inverse, ne leur laisse pas suffisamment d'initiative. Une dimension importante et facilement mesurable est la proportion, dans un texte produit avec *ScribPlus*, du nombre de mots fournis respectivement par la *trame* et par l'étudiant : le tableau 1 présente cette mesure, en faisant la moyenne des productions des 19 apprenants.

	AP		CPV		PST		LM1		LM2		PM1		PM2	
ScribPlus	44	65%	9	10%	34	24,5%	98	61%	69	46%	73	52%	31	39%
Etudiants (moyenne)	24	35%	83	90%	105	75,5%	63	39%	81	54%	67	48%	48	61%

Tableau 1 : Nombre de mots fournis par *Scribplus* / rédigés par les étudiants
(à gauche, nombre de mots dans l'absolu, à droite, pourcentage)

Si on laisse de côté la première activité (AP), où il était logique d'avoir un guidage fort pour mettre en confiance les étudiants, on constate qu'au fur et à mesure que s'accroissait la complexité du texte à produire, et sans doute par crainte de mettre les étudiants en échec, la conceptrice a eu tendance à proposer des *dialogues* très guidés, comportant une proportion importante de mots fournis par le logiciel, les cas extrêmes étant LM1 et PM1, où le logiciel fournit plus de mots que l'utilisateur (LM1 est fourni en Annexe 3). Les étudiants se rendent compte de ce phénomène de guidage important et semblent avoir une attitude ambivalente par rapport à cela, appréciant d'un côté la facilité mais reconnaissant de l'autre que l'activité ne leur demande sans doute pas assez d'efforts personnels :

[J4] : Il suffit de mettre quelques mots, un peu de ce qu'on veut transmettre, et on peut à la fin obtenir un texte entier. [...] Avec ScribPlus, les activités de production écrite me semblent plus faciles. Il suffit de mettre quelques mots. Sans ScribPlus, je dois passer plus de temps d'écrire mais comme ça je dois faire des efforts. (rire)

[SI3] : Avec ScribPlus, je n'étais pas obligée d'écrire beaucoup. Je me suis donc bien amusée avec l'écriture.

[SR4] : Mais son défaut est que j'ai l'impression que je n'utilise pas beaucoup mes capacités d'écrire.

[OT3] : Mais son désavantage, c'est que je n'ai pas beaucoup réfléchi. Je n'ai fait que répondre aux questions. Je n'ai pas proposé d'autres idées à part répondre seulement aux questions.

Le guidage par les « dialogues » peut même parfois être ressenti comme trop limitant :

[M4] : Le logiciel qu'on utilise est quelque chose de fixe. Mais si on travaille juste sur papier, ce n'est pas fixe. On peut écrire comme on veut sans être limité par le logiciel.

[P3] : Mais son désavantage, c'est que parfois j'ai envie d'écrire autre chose qui n'est pas lié aux questions. (rire)

Une étudiante voit un inconvénient supplémentaire à la rigidité des *dialogues-trames*, la trop grande similarité des textes produits par les différents étudiants :

[N3] : En fait, je préfère écrire sans l'aide de ScribPlus. Quand j'écris seule, les idées exprimées n'appartiennent qu'à moi et elles ne sont pas comme celles des autres. [...] Le modèle de texte est fixe. Les phrases proposées par ScribPlus sont les mêmes pour tous les étudiants. A la fin, on obtient presque le même texte.

Bien sûr, la similarité entre les textes est d'autant plus grande que la proportion de mots fournis par *Scribplus* est élevée (cf. Tableau 1) : si l'on examine le texte LM1 en Annexe 3, on se rend bien compte que les variantes d'un texte à l'autre sont forcément limitées ; à l'inverse, si l'on compare PST (où 75,5% des mots sont fournis par l'étudiant) dans Annexe 1 et dans Annexe 3, on a davantage l'impression d'avoir affaire à deux textes différents.

Un autre élément de guidage est fourni par les aides (exemples), disponibles, rappelons-le, à chaque étape des *dialogues*. Dans *Gammes d'écriture*, il était possible de « cliquer sur Exemple à toutes les étapes, et obtenir ainsi un texte sans avoir rien produit » (Mangenot,

1995 : 389). Aussi *Scribplus* a-t-il été programmé de telle sorte que les exemples qui apparaissent dans une fenêtre ne puissent pas être copiés-collés dans la fenêtre d'écriture (voir Annexe 2) ; mais il est toujours possible de retaper les segments. Là aussi, les étudiants voient bien les avantages et les limites de ces aides, selon qu'on les adopte aveuglément ou qu'on s'en sert simplement pour s'en inspirer :

[WW3] : Sans le logiciel, on n'a aucun exemple de phrases à regarder. En revanche, avec ScribPlus, on peut cliquer sur le lien pour regarder des suggestions quand on ne connaît pas la réponse ou quand on veut être inspiré pour la réponse.

[O3] : Mais son désavantage est qu'on peut copier les suggestions sans réfléchir nous-mêmes. [...] Je préfère écrire à l'aide de ScribPlus. Parfois je n'arrive pas à trouver de bonnes idées et c'est une perte de temps. Mais ScribPlus me guide dans l'écriture. Je sais ce que je dois écrire. Il ne faut pas simplement copier les suggestions proposées par ce logiciel.

On suggèrera dans la troisième partie de cet article différentes manières d'utiliser et d'intégrer *ScribPlus* permettant d'éviter un certain nombre des inconvénients relevés par les étudiants thaïlandais.

2.2. La lecture / écriture, apports et limites

ScribPlus exploite le lien lecture / écriture de deux manières complémentaires, qui seront examinées successivement : la fourniture d'un texte modèle pour chaque *dialogue* et le système de génération automatique de textes à partir des segments saisis suite aux incitations.

2.2.1. La fourniture de textes modèles

Un des objectifs de *ScribPlus* est d'exposer les étudiants à des textes authentiques appartenant au même genre ou type ; la lecture peut avoir lieu avant et pendant l'activité de production écrite. Par exemple, pour PST, il a été demandé aux étudiants de lire une présentation de Pattaya¹¹ disponible sur un site touristique (voir Annexe 1). Ensuite ils devaient rédiger leur propre texte à propos d'un autre site touristique thaïlandais en se basant sur le texte modèle authentique ; le fait de devoir décrire un autre site que Pattaya (cf. consigne 1) obligeait les étudiants à transformer le texte modèle. Une étudiante est consciente de l'intérêt de cette démarche :

[SI3] : Et pendant les activités on a lu aussi beaucoup de textes, ce qui m'a guidée dans l'écriture. [...] En plus, le fait d'avoir des exemples de textes et des suggestions à regarder facilite les activités de production écrite. Ça me permet d'écrire un bon texte.

Les quatre autres activités proposées fournissaient également un texte modèle disponible sur Internet, en support à la rédaction :

¹¹ Station balnéaire internationalement connue, située dans la province de *Chonburi* en Thaïlande.

- Pour AP, il s'agit du site personnel de la maîtresse d'un chien qui présente son site comme si le chien, Maya, en était l'auteur ; le lien fourni mène à la description de Maya, dont tout laisse à penser qu'il s'agit d'un être humain alors qu'il s'agit de la description du chien.

- Pour CPV, il s'agit d'un site éducatif qui explique de quoi se compose une carte et en donne un exemple d'une centaine de mots (étudiant qui écrit à ses parents depuis la ville de Montpellier) ; comme pour le site touristique, l'obligation de transformer ce texte est entraînée par le choix d'autres lieux et d'un autre destinataire (un(e) camarade au lieu des parents).

- Pour PM, il s'agit d'extraits de forums du *Nouvel Observateur*, l'un exprimant une opinion pour et l'autre contre la peine de mort ; ces extraits sont beaucoup plus longs (presque 300 mots) que le texte attendu (les étudiants ont généré des textes de 80 à 120 mots en moyenne) : la fonction des extraits de forums est alors plus de fournir des arguments que de fournir un modèle de texte argumentatif.

- Pour LM, c'est un site d'aide à la rédaction de lettres, avec exemples à l'appui, qui est mis à contribution ; au contraire du cas précédent, les lettres peuvent être reprises quasiment à l'identique en ne changeant que certaines variables.

2.2.2. La génération automatique

L'un des principes sous-jacents à *Gammes d'écriture* comme à *ScribPlus* est de faire ressortir certaines caractéristiques textuelles grâce au découpage des *dialogues-trames* en étapes (*incitations*) et grâce à la génération automatique d'un texte comprenant une part fixe et une part constituée des segments saisis par l'utilisateur. Comme l'écrit Mangenot (1995 : 415), « Dans l'utilisation d'un "dialogue", certains aspects du "fonctionnement des discours" sont dévoilés à l'apprenant. On peut donc, d'une certaine façon, considérer cette activité comme une *simulation*. ». Un principe similaire était à l'œuvre dans les activités de « transformations de textes » proposées par Petitjean (1985). On peut considérer que cette modélisation¹² / simulation de certains types ou genres de textes constitue une seconde dimension de lecture écriture. Celle-ci ne semble pas avoir été perçue par les étudiants, en tout cas elle ne ressort pas des entretiens, sauf peut-être à la marge dans des énoncés comme « *Le modèle de texte est fixe* » (cf. *supra*). Certains expriment même la crainte de ne pas être capables de rédiger sans *ScribPlus* :

¹² La modélisation a lieu lors de la phase de conception des *dialogues-trames* (par les enseignants). Les étudiants n'ont accès qu'à la simulation, quand ils rédigent un texte. Mais il est possible, en leur faisant comparer différents textes générés, de leur faire expliciter le « modèle ».

[SR4] : *Si un jour je n'ai pas ce logiciel qui m'aide pendant la production de texte, je me demande si je serai capable d'écrire aussi bien qu'avec ScribPlus.*

Pour vérifier ce dernier point, il faudrait faire rédiger, sans aide, des textes de même type ou genre plusieurs semaines après avoir travaillé avec *ScribPlus*, ce qui n'a pas pu être réalisé lors de l'expérience ici présentée. On se contentera donc de fournir deux exemples de structures textuelles que les *dialogues-trames* utilisés avec les étudiants thaïlandais avaient pour but de faire ressortir, tout en signalant que dans les *dialogues* AP, CPV et PST, les incitations concernaient essentiellement des aspects sémantiques (par exemple, dans PST, situation, atmosphère, activités sportives, activités nocturnes, conclusion laudative, cf. Annexe 3).

Concernant LM1 et LM2, un phénomène textuel classique du genre *lettre de motivation* est l'utilisation de l'apposition antéposée pour présenter sa situation actuelle ; le texte modèle de LM2 s'ouvrait ainsi par la phrase suivante :

Etudiant en deuxième année option marketing à l'Ecole Supérieure Internationale d'Administration des Entreprises de Paris, mon cursus prévoit une période de stage en entreprise d'une durée de deux mois, du 1er juin au 30 juillet.¹³

Une des incitations des *dialogues* LM est « Quel est ton statut ? » ; le segment saisi par l'utilisateur permet alors au logiciel de générer une phrase commençant par « Actuellement [*segment saisi*], » et se poursuivant par l'annonce de la disponibilité (LM1) ou par l'énoncé de la raison de la demande de stage (LM2). Voici un exemple de phrase générée par une étudiante (en caractères normaux, le texte fourni par la trame, en italiques le texte saisi par l'étudiante) :

Actuellement, *étudiante en quatrième année de la section de français à l'Université de Chiang Maï. Je demande ce stage parce que votre entreprise est une des compagnies les plus célèbres du monde.*¹⁴

Dans un tout autre contexte (élèves de 8 ans en FLM) faisant également appel à un logiciel de génération automatique, Mangenot (2000b : 184) avait montré qu'un phénomène proche d'antéposition du complément de phrase semblait avoir été assimilé par les élèves « grâce à la manipulation et au jeu avec la langue ».

Dans PM1 et PM2, une des incitations des *dialogues* demande de fournir un argument opposé à la thèse soutenue, selon un « principe dialogique » important dans l'argumentation

¹³ http://www.study.com/lettre_motivation/lettre_demande_stage.htm (consulté en janvier 2010).

¹⁴ On remarque deux problèmes de ponctuation dus à deux petites erreurs de conception du *dialogue-trame*, la virgule après « actuellement » et le point (au lieu d'une virgule) qui sépare les deux segments ; ces problèmes peuvent être corrigés lors de la phase de révision des textes.

(Adam, 1992 : 117-118) : « Imagine maintenant le principal argument de ceux qui ne seraient pas d'accord avec ta thèse. Commence ta phrase par « Certains prétendent que ... ».

Ces deux exemples illustrent, selon nous, la manière dont le lien lecture / écriture peut être en quelque sorte renforcé par les « aides par incitations », à condition que celles-ci réussissent à modéliser certains phénomènes textuels.

2.2.3. *Les limites*

La principale limite de l'utilisation de *ScribPlus* pour favoriser la lecture-écriture concerne le risque que les textes produits soient trop proches des textes modèles ; ce risque est peut-être encore plus réel avec des apprenants asiatiques, dont la culture d'apprentissage est souvent fondée sur la répétition ou la reproduction. Cela ne remet pas en cause l'intérêt de fournir un texte d'appui, mais cela pointe la nécessité de bien penser les consignes, à la fois au plan global et au plan de chaque incitation. Au plan global, il convient de trouver une consigne de production obligeant à modifier (ou transformer) fortement le texte modèle ; cette modification sera souvent d'ordre sémantique (comme plus haut pour la présentation d'un site autre que celui du texte modèle), mais dans certains cas, elle peut aussi être d'ordre pragmatique et/ou énonciatif, par exemple en demandant d'adresser le texte à un destinataire de statut différent.

Au plan local, on a vu l'intérêt d'incitations faisant ressortir certaines caractéristiques textuelles, mais on a également constaté que concevoir de telles incitations demandait des compétences discursives qu'il n'est pas certain que les enseignants possèdent ; par ailleurs, la rigidité de la génération automatique aboutit facilement à des textes posant certains problèmes, dès que l'utilisateur saisit des segments ne correspondant pas à ce qui était attendu.

2.3. La socialisation, apports et limites¹⁵

Tous les étudiants ont suivi la consigne leur demandant de commenter les textes de leurs pairs : 135 messages (soit une moyenne de 7 par étudiant), d'une dizaine de mots en moyenne, ont été postés sur le forum en réaction aux textes produits. On examinera ces messages sous l'angle de leur interactivité et de leur contenu, puis on croisera ces analyses avec le ressenti des étudiants.

¹⁵ Cette partie résume un article consacré à la même expérience mais analysant celle-ci sous l'angle de la socialisation des productions (Phoungsub, à paraître).

2.3.1. Brève analyse des messages

A la suite d'autres auteurs, Quintin & Masperi (2006 : 20) définissent ainsi l'interactivité des messages d'un forum : « la dominante discursive [...] est-elle interactive, le sujet [de discussion] étant composé principalement de messages qui "se répondent", ou au contraire est-elle de nature monologique, les contributions de chacun étant simplement juxtaposées à la suite les unes des autres, sans lien évident entre elles ? ». Les forums de la plateforme *Moodle* permettent de distinguer immédiatement les messages initiatifs, qui ouvrent en général un sujet de discussion (c'est le cas des textes postés par les étudiants), et les messages réactifs, qui se trouvent sur la même page mais indentés vers la droite ; il est bien sûr possible de répondre à un message réactif (qui s'indente alors par rapport à ce dernier) et ainsi de suite.

Le phénomène frappant dans les 135 messages rédigés par les étudiants thaïlandais est leur caractère non interactif entre eux, à 95% : chaque texte fait certes l'objet d'une à trois réactions qui ont un caractère interactif par rapport au texte (en ce sens qu'ils s'y réfèrent d'une manière ou d'une autre), mais l'auteur ne répond presque jamais et les commentateurs n'engagent aucun dialogue ; s'il y a plusieurs commentaires, ceux-ci sont simplement juxtaposés. Cela correspond de manière frappante à une constatation de Dippold (2008 : 28) :

Ce qui ne s'est pas du tout produit dans les entrées des blogs et dans les commentaires, c'est un dialogue entre les étudiants, à travers lequel les destinataires de feedback auraient répondu, par exemple en discutant des questions de contenus. Cela n'était pas exigé par les consignes, pourtant c'était une des attentes par rapport au projet.

Quant au contenu des messages, il est très majoritairement (75%) d'ordre socio-affectif, avec des compliments (« *Je pense que ce site est belle comme toi.* »), des encouragements (« *C'est bien! Sois courageuse pour donner la parole devant la classe...* »), des plaisanteries (« *Je suis d'accord avec toi. tu es gaie et généreuse mais tu n'es pas charmante. je plaisante!!!!!! 😊* ») ou des messages d'ordre personnel (« *Hua Hin, site des coquillages. Hihihhi. A Hua Hin, il y a beaucoup de méduses. Je suis furieuse. Ces méduses ont laissé des cicatrices sur mes jambes.* »). Certains de ces messages sont très proches de ceux que les étudiants ont l'habitude de poster sur leur site de socialisation préféré, *Hi5* (un site du même genre que *Facebook*), ce qui est confirmé par une étudiante lors des entretiens :

[W3] : *C'est bien que mes camarades puissent laisser des commentaires sur mon texte. C'est comme si on se connectait sur le site Hi5. Cela crée des interactions entre les élèves.*

Les remarques sur le texte produit ne constituent que 13% des messages (18 messages) et sont souvent très brèves (6 mots en moyenne). Un seul message propose la correction d'un segment linguistique (« *Tu as fait une faute. Je suis en train de grandir. être en train de +*

infinifit Bon courage. »), un autre émet une critique négative (« [...] *Mais, je ne comprends pas que tu veux dire.* 😊 ») et un troisième une critique positive (« *L'écriture et lexicque très simple à lire.* »). Les autres remarques sont soit de brefs compliments (« *C'est intéressant !* » ; « *Superbe !* »), soit, plus rarement, des réactions par rapport au contenu (« [...] *Pourquoi tu es toujours pessimiste? Ce n'est pas bien pour toi.* »).

Les 16 messages restants (12% du total, d'une longueur un peu supérieure à la moyenne) sont des messages argumentatifs. Le fait remarquable est que 12 de ces 16 messages ont été produits à l'occasion du thème « peine de mort » et expriment une opinion par rapport au texte auquel ils réagissent. Ce phénomène est évidemment lié à la thématique, sur laquelle les étudiants ont des opinions divergentes, mais il est également lié au genre / type textuel, l'argumentation, et peut-être au fait que les textes modèles étaient des messages de forum, donc a priori plus interactifs (puisque s'insérant dans une discussion) que les autres. Ceci dit, les prises de position sont le plus souvent conformes à celle de l'auteur du texte (« *Je suis d'accord avec toi. Tu as bien raison...* » ; « *Je suis contre avec toi [...]* »), seuls trois messages semblant prendre le contre-pied de l'auteur du texte : « *mais les criminels sont dangereux* » ; « *comment vous êtes sur que les justiciers font bien décion? moi non plus* » ; « *Oui , je crois que parfois c'est cruel mais s'il n'y a pas la peine de mort beaucoup de gens n'ont pas peur de faire mal. Donc cela augment des problemes.* »

Pour résumer, les messages de feedback sont certes nombreux et il est rare qu'un texte reste sans réaction. Mais la nature de ces feedback a bien peu de chances d'aider les étudiants à améliorer leurs textes... Dans le cas du texte sur la peine de mort, on n'observe que trois messages (*cf.* ci-dessus) qui pourraient éventuellement faire avancer la discussion.

2.3.2. *Le point de vue des étudiants sur la socialisation*

Les étudiants ont une perception extrêmement positive de la socialisation des textes grâce au forum : tous les étudiants interviewés (19) apprécient ce dispositif (pour le détail, voir Phoungsub, à paraître). Mais force est de constater un décalage frappant entre ce qu'ils affirment et ce qui s'est réellement produit. Plus de la moitié des étudiants font en effet des affirmations allant dans le même sens que celle-ci et contredisant ce qui a été observé plus haut :

[OT3] : D'ailleurs, les commentaires que mes amis laissent sur le forum après avoir lu mon texte me permettent de me rendre compte de mes défauts et de l'améliorer.

Une cause possible de ce décalage pourrait être le souhait de faire plaisir à l'enseignant lors des entretiens, en abondant dans le sens de ses attentes, mais ce n'est sans doute pas la seule explication.

Il est par contre certain que le dispositif a bien permis d'atteindre l'objectif d'une écriture ne s'adressant pas au seul enseignant. Il ressort également de la plupart des entretiens que les étudiants se sentent valorisés par la « publication » de leurs textes sur le forum, à l'instar de cette étudiante :

[ST3] : Je suis contente et fière que mes amis puissent lire mon texte publié sur le forum. Je me sens forte de pouvoir écrire un bon texte.

Les étudiants ont également apprécié le caractère ludique de l'écriture en ligne, comme on l'a déjà vu avec la mention du site Hi5 ; d'autres extraits vont dans le même sens, confirmant ce qui a été observé plus haut sur la nature des feedback :

[O3] : On peut aussi se taquiner en laissant des messages amusants. C'est amusant.

Cette observation rejoint les remarques de Thorne (2003) qui insiste sur la prise en compte, avant de concevoir des activités de production en ligne, de la culture d'usage (*culture-of-use*) que les apprenants ont des outils de communication. Ici, les apprenants thaïlandais ont clairement transposé au forum certaines de leurs pratiques dans les sites de socialisation.

Une minorité d'étudiants (5 sur 19) a déclaré que le forum contribuait à l'échange d'opinions, se référant probablement aux quelques messages de ce type échangés à l'occasion du travail sur la peine de mort.

Une dernière hypothèse que l'on peut enfin avancer concerne la manière dont les apprenants tirent profit d'un dispositif de socialisation des écrits avec feedback. Crinon et al. (2008) ont montré par un dispositif expérimental de critique mutuelle de textes explicatifs que les élèves qui améliorent le plus leurs textes sont ceux qui écrivent les feedback et non ceux qui les reçoivent. Ainsi, le simple fait de lire (et commenter) les textes des pairs amènerait à prendre du recul par rapport à son propre texte. Dans les entretiens, sept étudiants s'expriment en ce sens, comme dans les extraits suivants :

[J4] : Comme ça je peux savoir comment les autres écrivent, comment ils font pour faire comprendre aux lecteurs et où sont les fautes dans mon texte.

[SR4] : Parfois je crois que mon texte est impeccable mais en lisant le texte de mes amis, je peux comparer mon texte avec le leur, observer leur technique d'écriture et améliorer mon texte.

Pour résumer, nous pourrions presque faire nôtre la synthèse proposée par Dippold (*op. cit.* : 31) à l'issue de ses analyses, à ceci près que dans l'expérience ici décrite, l'impact du forum sur la cohésion de la classe est clairement visible :

On a montré que les étudiants ont en général du plaisir à travailler avec les blogs et à recevoir des feedback à la fois du tuteur et des pairs, dans la mesure où la combinaison des deux leur a offert différentes perspectives sur leur production et leur a permis de comparer leurs tâches avec celles des autres étudiants. Par ailleurs, les blogs ont un impact positif sur la cohésion de la classe et sur les interactions, même si cela ne se voit pas dans les blogs eux-mêmes.

3. Conclusion : quelques propositions

Les améliorations pouvant être apportées au dispositif nous semblent relever de deux ordres : d'une part mieux concevoir les *dialogues-trames* et offrir un choix au niveau de ceux-ci, d'autre part envisager une socialisation « à géométrie variable ».

3.1. La conception des dialogues-trames

Rappelons quelques critères que doivent remplir les *dialogues-trames* pour avoir une efficacité optimale par rapport aux objectifs didactiques fixés. Ils doivent tout d'abord s'appuyer sur un texte authentique, de préférence disponible sur Internet. Le texte à produire doit se distinguer suffisamment du texte modèle pour qu'il y ait un véritable travail de rédaction, mais en même temps l'apprenant doit pouvoir s'appuyer sur certaines structures du modèle. Ces dernières peuvent être mises en valeur lors de certaines étapes du *dialogue*. Enfin, le degré de guidage doit être adapté tant au niveau qu'à l'autonomie et à la confiance en soi des apprenants ; les incitations ne doivent pas trop mâcher la besogne et l'idéal à atteindre reste l'écriture d'un texte sans le logiciel. Une progression vers moins de guidage au fil des séances est donc souhaitable.

Tous ces critères montrent que la conception de trames est un travail complexe, demandant certaines compétences en linguistique textuelle. D'ailleurs, à notre connaissance, très peu d'enseignants se sont lancés dans la confection de *dialogues-trames* avec le logiciel *Gammes d'écriture*, qui pourtant le permettait ; les usages de ce logiciel ont consisté avant tout à utiliser les *dialogues* existants. Pourquoi alors ne pas envisager la mutualisation, sur un site Internet, des *dialogues-trames* conçus avec *ScribPlus* ? Avoir à sa disposition une banque de *dialogues* permettrait de pratiquer une pédagogie différenciée, en proposant d'une part aux apprenants des dialogues de plus en plus complexes, au fur et à mesure qu'ils prennent confiance en eux, et en évitant d'autre part la critique de l'uniformité des textes demandés aux étudiants d'un même cours (*cf. supra*) ; une progression possible pourrait consister à travailler successivement sur la description et la narration, types de textes plus universels et donc généralement mieux maîtrisés, pour passer ensuite à l'explication et à l'argumentation, qui peuvent comporter d'importantes spécificités selon les cultures.

3.2. Quelle formes de socialisation ?

Tout d'abord, on a constaté une certaine disponibilité chez les étudiants à discuter de certains thèmes par forum, disponibilité confirmée lors des entretiens. Ne serait-il pas alors plus logique de proposer ce type de discussion en amont – et non en aval - de l'écriture de textes argumentatifs ? L'échange d'arguments sur forum jouerait ainsi le rôle de remue-méninges, *ScribPlus* pouvant, en aval, aider les étudiants à mieux structurer leurs textes. En tout état de cause, l'intérêt d'une telle discussion préalable dépend du type / genre de texte demandé : les textes argumentatifs et explicatifs se prêtent sans doute mieux à des échanges que les textes descriptifs ; pour la narration, les échanges présentent probablement plus d'intérêt s'il s'agit d'écrire un texte collectivement.

Ensuite, concernant les feedback sur les textes produits, est-il bien raisonnable d'attendre des étudiants qu'ils se corrigent les uns les autres ? Ware et O'Dowd (2008) montrent que si les participants à un *Tandem* (il s'agit du projet d'échanges *e-Tandem*) apprécient de recevoir des feedback correctifs, ils en fournissent eux-mêmes très peu, semblant préférer la dimension communicative de l'échange ; quand ils en fournissent, les commentaires sont souvent de portée limitée ou imprécis. Ce qui rejoint les observations de Dippold (*op. cit.*) et les nôtres. La correction en langues, surtout si on dépasse le niveau de la phrase, est une pratique nécessitant une certaine professionnalité, probablement hors de portée de la plupart des apprenants ; ceux-ci peuvent par ailleurs estimer qu'ils n'ont pas à se substituer à l'enseignant. Seuls des étudiants de niveau avancé (C1, par exemple) et maîtrisant un certain métalangage nous semblent être capables de corriger leurs pairs, et ce à condition qu'on leur fournisse un minimum d'outils (grille, critères, aides en ligne, etc.) et qu'on les forme à ce rôle d'évaluateurs (il s'agit là d'une des conclusions de Dippold, 2009, et de Ware et O'Dowd, 2008). Les feedback de type sémantique, comme les demandes de précisions, les commentaires, le repérage d'une contradiction, etc., semblent par contre plus aisés à manier : c'est sans doute ceux-là qu'il faudrait viser.

Enfin, il ressort de cette étude que les feedback autres que correctifs sont unanimement appréciés et ne peuvent donc qu'être encouragés. Le simple fait de savoir que son texte va être lu et commenté – quel que soit le type de commentaires, on l'a vu - permet de sortir de la rédaction destinée au seul enseignant et valorise le scripteur. Par ailleurs, le fait de commenter les textes des autres peut entraîner des améliorations dans son propre texte, sans toutefois que nous puissions affirmer ce dernier point au regard du corpus ici analysé.

Références

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Nathan.
- Crinon, J., Vigne, (2002). *Écrire en lisant des récits de vie*. Logiciel Windows. Scérén, CRDP de Créteil.
- Crinon, J., Marin, B., Cautela, A. (2008). Comprendre la révision collaborative : élaborer ou utiliser des critiques. In Durand J., Habert B., Laks B. (éds.) *Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF'08*, pp. 459-473. Actes consultés en janvier 2010 : <http://www.linguistiquefrancaise.org/>
- Daiute, C. (1985). *Writing and Computer*. USA : Addison-Wesley Publishing Company.
- Dejean-Thircuir, C. (2004). *Modalités de collaboration entre pairs devant un ordinateur. Étude pragmatique et didactique d'une activité de rédaction collective en Français Langue Étrangère*. Thèse de doctorat en sciences du langage soutenue à l'université Stendhal-Grenoble 3.
- Dippold, D. (2009). Peer Feedback Through Blogs: Student and teacher perceptions in an advanced German class. *ReCALL* 21(1), 18-36.
- Ferraris, M., Caviglia, F., Degl'Innocenti, R. (1992). *Scrivere con Word Prof* (logiciel Windows). Gênes : Consiglio Nazionale delle Ricerche, Istituto Tecnologie Didattiche, Milan : Theorema libri.
- Goldenstein, J.-P. (1985). *Pour une lecture-écriture*. Littérature et pédagogie. Bruxelles, Paris : De Boeck, Duculot.
- Halté, J.-F. (1989). Analyse de l'exercice dit « La rédaction » et propositions pour une autre pédagogie de l'écriture. In *Pour une didactique de l'écriture* (p. 9-47). Université de Metz : CASUM.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris: PUF (Que sais-je?).
- Mangenot, F. (1995). *Aides logicielles pour apprentis-scripteurs en langue maternelle et en langue étrangère*. Thèse de doctorat en sciences du langage soutenue à l'université Paris 10 – Nanterre.
- Mangenot, F. (1996a). *Les aides logicielles à l'écriture*. Paris : CNDP.
- Mangenot, F. (1996b). *Gammes d'écriture*. Logiciel Windows. Paris : CNDP.
- Mangenot, F. (1998). Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication* Vol. 1 / 2, 133-146.
- Mangenot, F. (2000a). Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication* Vol. 3 / 2, 187-206.

Mangenot, F. (2000b). L'ordinateur, instrument de manipulation(s) linguistique(s). *Repères* 22, Les outils d'enseignement du français, 177-192. Paris, INRP.

Oriol-Boyer, C. (2002). *Lire écrire avec des enfants*. Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées.

Petitjean R. (1985). *De la lecture à l'écriture, la transformation de texte*. Paris : CEDIC-

Nathan. Peytard J. & Moirand S. (1992). *Discours et enseignement du français*. Les lieux

d'une rencontre. Paris : Hachette FLE. Phoungsub, M. (à paraître). Aide logicielle à

l'écriture intégrée dans une plateforme en ligne : Quelle socialisation des écrits ? In *Actes du*

colloque NEDEP 2009, université de Montpellier ([http://www.univ-](http://www.univ-montp3.fr/praxiling/spip.php?article197)

[montp3.fr/praxiling/spip.php?article197](http://www.univ-montp3.fr/praxiling/spip.php?article197), consulté en janvier 2010)

Quintin, J.-J., Masperi, M. (2006). Analyse d'une formation plurilingue à distance : actions et interactions. *Revue Alsic*, Vol. 9, p. 5-31.

Scardamalia, M., Bereiter, C. (1986). Research on written composition. In Wittrock M.C. (éd.) *Handbook of research on teaching*, pp.778-803. New York : McMillan.

Thorne, S.L. (2003). Artifacts and Cultures-of-use in intercultural communication, *Language Learning & Technology* vol. 7, num.2, 38-67. <http://llt.msu.edu>

Ware, P., O'Dowd, R. (2008). Peer Feedback on Language Form in Telecollaboration, *Language Learning & Technology* (12 / 1), 43-63. <http://llt.msu.edu>

Ware, P., Warschauer, M. (2006). Electronic feedback and second language writing. In K. Hyland and F. Hyland (Eds.) *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (pp. 105-122). New York: Cambridge University Press.

Williams, N. (1991). *The Computer, the Writer and the Learner*. Londres : Springer-Verlag.

Annexes

Annexe 1 : fonctionnement des « dialogues » de *Scribplus*

► [...] Aujourd'hui, tu dois rédiger une petite présentation d'un site touristique en Thaïlande destiné aux touristes français. (SAUF PATTAYA). Il suffit de répondre aux questions qui vont suivre.

► Tape le nom du site touristique sur lequel tu souhaites faire une petite présentation.

► Où se situe [nom-site]? Forme une phrase complète.

► Donne deux adjectifs féminins qualifiant l'atmosphère de [nom-site].

► Quels sont les endroits que les touristes peuvent visiter et les activités que ceux-ci peuvent faire pendant la journée ? Forme au moins une phrase.

► Qu'est-ce que les touristes peuvent visiter et faire comme activités quand la nuit tombe ? Forme au moins une phrase.

► Donne trois adjectifs qualifiant [nom-site]

Texte généré (en italiques les segments saisis par une étudiante, en caractères normaux les segments fournis par le logiciel) :

La plage de Patong se situe au sud de la Thaïlande. La plage de Patong est très belle. Il y a beaucoup de touristes tous les années.

L'atmosphère *chaude et relaxante* de *La plage de Patong* réunit tous les ingrédients de vacances mémorables. *La variété des hébergements s'étend des hôtels jusqu'aux petits appartements.*

Les possibilités sportives abondent tant sur terre que sur l'eau. Par exemple, *plongées en mer, volleyball beach et surf.* Pendant la journée, *les touristes peuvent prendre le bain de soleil et nager dans la mer.*

Puis, la nuit tombée, il y a beaucoup de pubs et de restaurants. La plage de Patong a des marchés de nuit pour les touristes faire du shopping et acheter des souvenirs.

La plage de Patong peut être *magnifique, agréable et célèbre*, et propose tout ce qu'un site touristique peut offrir.

Texte modèle : Pattaya se situe à 147 km au sud-est de Bangkok et fait face au Golfe de Thaïlande. Pattaya est la première station balnéaire d'Asie et accueille avec la même chaleur les familles, les couples et les visiteurs particuliers.

L'atmosphère tropicale relaxante de Pattaya réunit tous les ingrédients de vacances mémorables. La variété des hébergements s'étend des luxueux hôtels en bord de mer disposant de somptueuses salles de réunion jusqu'aux simples pensions de famille.

Les possibilités sportives abondent tant sur terre que sur l'eau et l'on compte parmi elles les meilleurs parcours de golf, les meilleurs coins de pêche et les meilleurs sites de plongée d'Asie.

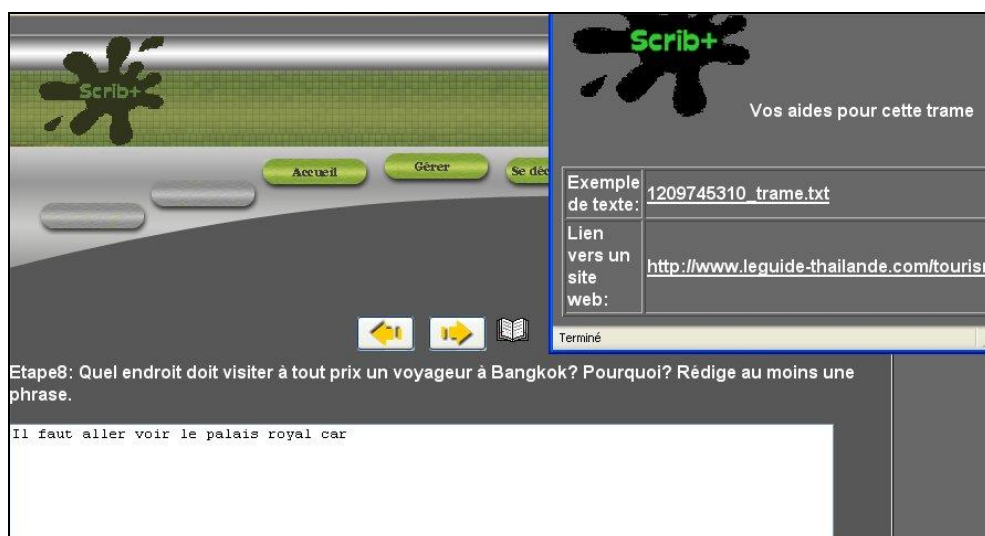
Les parcs à thème et de loisirs, les musées pittoresques et les luxuriants jardins botaniques proposent de nombreuses formes d'activités de loisirs et de divertissements culturels à toute la famille.

Puis, la nuit tombée, Pattaya offre toute l'allure et la magie d'une vie nocturne réellement animée grâce à une multitude de restaurants, de night clubs, de bars, de discothèques, de bars à cocktails et de cabarets.

Pattaya peut être clinquante, audacieuse, belle et bucolique, et propose tout ce qu'une station balnéaire internationale authentique peut offrir.

Source : <http://www.leguide-thaïlande.com/tourisme/cote-est/pattaya/index.html>

Annexe 2 : Copie d'écran de Scribplus (en haut à droite, la fenêtre d'aide)



Annexe 3 : L'ensemble des textes produits par une étudiante (SN4). En italiques la production de l'apprenante, en caractères normaux les segments fournis par ScribPlus :

Auto présentation (AP)

Je me présente... Mon nom est *Jubie*...

On dit que je suis très *agréable, charmante, gentille* et que *je suis belle*

Longue cheveux, grande yeux ...

Enfin, on dit que j'ai tout pour plaire!

Bien sûr, j'ai quelques défauts mais mes grandes qualités compensent largement mes petits défauts. *On me reproche d'être pessimiste ; mais que voulez-vous, je n'ai pas confiance les autres.*

Carte postale de vacances (CPV)

Chère Bow,

Je suis Aux Etas unis; je suis arrivé il y a 10 jours. J'ai habité dans un appartement. C'est très confortable parce qu'elle se trouve dans la ville et je peut aller pour faire du shopping.

Williamsburg est une petite ville. Il y a beaucoup de monde et belle ville. Je suis allée à coté de ma ville qui est très belle plage et la mer Le soleil brille tous les jours et il fait chaud. Je pense que je serai de retour la semaine prochaine.

Je t'embrasse très fort!

Jubieeeee

Présentation d'un site touristique (PST)

île de Phi Phi se situe au sud de la Thaïlande, à coté de ile de Phuket

La mer est extrêmement belle.

L'atmosphère clame, relaxant de île de Phi Phi réunit tous les ingrédients de vacances mémorables.

La variété des hébergements s'étend des maisons d'hôte jusqu'aux grande hôtel

Les possibilités sportives abondent tant sur terre que sur l'eau. Par exemple, plongée en mer, pêcher, surf. Les touristes peuvent se promener au bord de la mer.

Puis, la nuit tombée, île de Phi Phi offre toute l'allure et la magie d'une île réellement animée grâce à il y a beaucoup de choses à faire.

île de Phi Phi peut être belle, unique ,charmante, et propose tout ce qu'un site touristique peut offrir.

Lettre de motivation (LM1)

Objet : Demande de poste d'*une employée*

Madame,

Vous recherchez par votre annonce du 5 juillet parue dans "*Le Figaro*", *une employée.*

Actuellement *étudiante en quatrième année en langue français* à l'Université de Chiang Maï, je suis, au vu de mes compétences, immédiatement prête pour ce poste.

Je souhaiterais devenir une journaliste et pour cela, je désirerais apprendre ce métier chez vous.

Je pense avoir toute l'expérience et l'enthousiasme requis pour participer efficacement à l'activité de votre Entreprise. Après avoir étudié avec soin les qualifications que vous demandez, mon profil semble correspondre tout à fait à ce poste d'Assistante. Je suis une personne *dynamique et gentille*. De plus, *je suis trilingue et j'ai acquis pendant mes stages l'expérience requise en matière de gestion des bulletins de salaires et de fiches de paye.*

J'espère avoir l'opportunité de vous rencontrer bientôt afin d'évoquer ma candidature. Je vous appellerai la semaine prochaine pour fixer un rendez-vous.

en mes sentiments distingués.

S. W.

Contribution à un débat sur la peine de mort (PM2)

Je suis contre la peine de la mort., notamment pour les raisons suivantes :

D'une part, *c'est une violation de droits de l'homme*

D'autre part, *Ce n'est pas juste pour la famille de l'accusé*

Au contraire on doit savoir excuser

La Thaïlande devrait ainsi penser à supprimer la peine de mort ainsi que l'ont déjà fait 111 pays.