« On ne sait pas ce que ça veut dire, mais on le met quand-même »

L'activité de lecture des élèves orientée vers une tâche de production en allemand langue étrangère

Marianne Jacquin

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1375>

DOI : 10.4000/rdlc.1375

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Marianne Jacquin, « « On ne sait pas ce que ça veut dire, mais on le met quand-même »

L'activité de lecture des élèves orientée vers une tâche de production en allemand langue étrangère », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 13-3 | 2016, mis en ligne le 31 décembre 2016, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1375> ; DOI : 10.4000/rdlc.1375

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

« On ne sait pas ce que ça veut dire, mais on le met quand-même » L'activité de lecture des élèves orientée vers une tâche de production en allemand langue étrangère (LE)

Marianne Jacquin

Introduction

- 1 Cette contribution porte sur le rôle que remplissent les textes écrits en classe, sur leurs usages didactiques, sur ce qu'ils permettent d'enseigner et d'apprendre. Elle traitera de ces questions dans le contexte de l'enseignement de la lecture en allemand langue étrangère (LE) et se propose d'examiner l'activité des élèves dans un dispositif didactique inspiré de l'approche actionnelle. L'usage que les élèves font des textes pendant qu'ils planifient et rédigent leur production nous intéressera plus particulièrement. Quels types d'activités une tâche « authentique », visant le développement de l'élève en tant qu'« usager » de la langue (Conseil de l'Europe, 2000) favorise-t-elle ? Quels sont les obstacles auxquels les élèves se voient confrontés ? Comment la tâche oriente-t-elle les élèves dans leur parcours de lecture et de production de textes ? Alors qu'il existe une littérature importante sur les types de tâches à mettre en place afin d'enseigner la lecture et la production de manière intégrée, on sait peu sur comment ces tâches sont effectivement mises en place en classe et sur comment les élèves les appréhendent. C'est cette lacune que la recherche présentée ici cherche à combler.

- 2 Notre texte contient trois parties. La première partie esquisse le cadre théorique sur lequel se fondent nos questions de recherche. Elle présente et discute brièvement les concepts de « tâche » et d'« activité » de l'élève, dans le contexte d'un enseignement intégré des compétences de lecture et de production écrite. La deuxième partie donne un aperçu des principales étapes suivies dans le recueil et l'analyse des données et décrit le dispositif mis en place. Dans la troisième partie, nous présentons les résultats d'une analyse comparative entre l'activité des élèves portant respectivement sur la lecture et la production de textes informatifs (TI) et narratifs (TN).

De la tâche à l'activité de l'élève dans le contexte d'un enseignement intégré des compétences

- 3 La notion de « tâche scolaire », utilisée couramment aussi bien dans les contextes de formation que dans les publications, est loin d'être stabilisée. De nature polysémique, son sens précis varie en fonction des disciplines d'enseignement (Müller, Del Notaro, Jacquin & Lombard, 2013), des cultures didactiques dans le domaine des langues étrangères (Thonhauser, 2010) et des paradigmes dans lesquels elle apparaît au fil de l'histoire de l'enseignement des langues. Se distinguant, dès les années 80 de l'exercice, qui jusque-là se définissait par son caractère mécanique, répétitif, visant la maîtrise d'une structure langagière précise, la tâche devient un outil pour communiquer.
- 4 Dans sa version restreinte, associé au courant communicationnel « classique », les éléments communicatifs s'intègrent cependant dans un programme traditionnel centré sur l'enseignement-apprentissage du système de la langue. Les élèves appliquent des structures grammaticales dans des situations à caractère communicatif (p.ex. des dialogues du quotidien). Les anglo-saxons parlent de « *task-supported learning* » (Ellis, 2003). La tâche remplit ici une fonction de soutien aux apprentissages de la langue. On peut s'interroger sur l'impact de la démarche sur la maîtrise de l'expression orale. La version dite forte de l'approche correspond à l'approche actionnelle. La langue est utilisée en classe pour mener à bien des « actions investies de sens » (Müller-Hartmann, 2005, p. 5). A la fois les contenus de la prise de parole et la façon de s'exprimer, c'est-à-dire les formes utilisées, sont orientés vers les besoins communicatifs et pas définies par la tâche. Un deuxième élément qui caractérise le passage du paradigme à l'autre est celui d'une approche qui ne vise plus seulement une intégration de la langue dans l'exercice de compétences langagières complexes, mais l'intégration des différentes compétences au service de l'action. Par exemple, pour planifier un voyage, je vais être amené à consulter un guide de voyage ou des prospectus (lire), à téléphoner à l'agence pour réserver mon billet d'avion (interaction orale), à prendre des notes (écrire) ou à échanger par mails (interaction écrite). On se rapproche de la notion de problème à résoudre, tel qu'il pourrait se poser dans la vie courante. Ce qui, dans un contexte scolaire fait l'objet des apprentissages, se transforme en moyens pour résoudre un problème grâce à la mobilisation de ressources, pas uniquement linguistiques, mais aussi sociales et culturelles. La tâche au sens large ne soutient plus les apprentissages mais elle *définit le cadre* dans lequel les activités langagières vont s'insérer. Elle ne définit pas non plus les formes langagières à utiliser par l'élève, mais se comprend comme une opportunité, une offre d'action (Handlungsangebot) ou un plan de travail (task as workplan) pouvant être réalisé selon les capacités, les goûts et motivation de chacun. Elle remplace en quelque sorte le guidage traditionnellement assumé par l'enseignant et cherche ainsi à développer

l'autonomie de l'élève. C'est en utilisant la langue qu'on apprend à interagir par oral et par écrit.

- 5 Dans cette perspective, la distance entre l'activité de l'élève en classe et l'activité d'un usager de la langue en dehors de la classe s'estompe. C'est même ce qui est prioritairement visé. La définition que donnent Schneuwly & Dolz (2009) de l'activité scolaire, au contraire, souligne le caractère fondamentalement scolaire de cette activité, défini par l'objet à étudier, par la planification de l'enseignant et insérée dans un contexte institutionnel : « par ce terme nous désignons *ce que l'élève est censé faire dans les dispositifs didactiques*. En disant « est censé faire », nous référons à *la représentation qui guide l'élaboration des dispositifs* et qui présuppose quelque chose qu'on pourrait appeler, (...) un « *archi-élève*. L'activité scolaire constitue une dimension centrale de l'activité d'apprentissage (scolaire). Ce dernier terme est emprunté à Léont'ev et désigne une activité humaine historiquement située qui se développe spécifiquement dans le système scolaire et qui caractérise fondamentalement ce qu'est un élève. *L'activité scolaire, ce que fait faire l'enseignant à travers le dispositif didactique, préfigure ou donne forme à l'activité d'apprentissage de l'élève* dont (...) elle suit une autre logique que celle de l'enseignement. L'activité scolaire incarnée dans un dispositif est l'une des manières de rencontrer l'objet, de le travailler, de le manipuler, de l'exercer, de l'étudier (Schneuwly & Dolz, 2009 p.34-35, soulignement par l'auteure).
- 6 Nous retenons à la fois l'idée de la spécificité du contexte scolaire et celle de la fonction de la tâche, à savoir la rencontre de l'élève avec l'objet à étudier. Mais nous nous interrogerons sur le décalage entre l'activité représentée par l'enseignant qui planifie sa tâche et l'activité effective de l'élève. Nous partons de l'idée d'une nécessaire transformation de la tâche ou de l'activité que celle-ci est présupposée favoriser et faisons l'hypothèse que quel que soit le degré d'authenticité d'une tâche, elle sera perçue et abordée par les élèves comme tâche scolaire par le fait même qu'elle est soumise aux contraintes propres à la forme scolaire (Vincent, 1994).
- 7 Les tâches que nous avons conçues pour la recherche (voir aussi 3.) s'inscrivent dans une démarche de lecture orientée vers la production. Dans le domaine de l'enseignement de l'allemand langue de scolarité et LE, cette approche voit le jour dès la fin des années 70 (Kast, 1994 ; Waldmann, 1979, 1984) notamment dans le cadre de la lecture littéraire. Elle naît par un besoin de méthodes d'enseignement alternatives qui permettent aux élèves de travailler activement sur les textes et de se les approprier. Les auteurs postulent que la production de textes soutient, voire intensifie la compréhension littéraire des textes (Paefgen, 2006, p. 139). L'écriture permettrait à la fois une implication émotionnelle et une lecture analytique, critique. Les tâches favoriseraient une « posture de lecteur actualisant le sens d'un texte », à savoir la capacité de dépasser une compréhension littérale du texte (Waldmann, 1984 : 114, traduit par l'auteure). Kast (1994) reprend ces idées pour l'enseignement de l'allemand LE. Nous faisons l'hypothèse que, du moins dans le contexte des LE, les compétences complexes de lecture et de production ne peuvent s'acquérir « en passant » dans une tâche qui pose un simple cadre d'entraînement à leur usage.
- 8 Nous allons par la suite chercher à vérifier notre hypothèse centrale d'un double décalage, entre la tâche construite par l'enseignant et l'activité de l'élève d'une part, entre le potentiel postulé de la tâche et ce que nous montre l'activité de l'élève d'autre

part. Nous chercherons à répondre aux questions suivantes par une comparaison du travail des élèves sur deux genres textuels, un article et une nouvelle littéraire :

- Quels types de liens les élèves tissent-ils entre les textes à lire et à produire ?
- Quelles sont les ressemblances et divergences entre les genres textuels ?
- Quel effet a la tâche sur l'activité des élèves ?

Éléments méthodologiques

- 9 La présente contribution fait partie d'une recherche plus large visant à croiser l'enseignement de deux genres textuels avec deux types de dispositifs (Jacquin, 2010) dans quatre classes du secondaire II à Genève. Les séquences didactiques que nous décrivons par la suite ont été conçues en collaboration étroite avec les enseignants qui ont volontairement participé à la recherche. Les mêmes textes, à savoir des articles tirés d'Internet sur les villes de Berlin et Hambourg et une nouvelle brève (*Kurzgeschichte*) de Bichsel sont accompagnés, en classe, d'exercices et de tâches différentes. La première approche vise un travail avec ces textes par un enseignement des caractéristiques des genres et de stratégies de lecture. Le second, au centre de cette contribution, s'inspire d'une approche actionnelle où les textes sont lus en fonction d'une production.
- 10 La première tâche consistait à rédiger un programme touristique à partir des textes informatifs avec la consigne suivante¹ :
- 11 Vous travaillez à Genève dans une agence de voyage spécialisée dans les voyages en Allemagne. Vous établissez régulièrement de nouveaux programmes pour des clients intéressés. Votre tâche aujourd'hui consiste à rédiger un projet à publier dans un prospectus de voyage. Vous décrivez un voyage d'une semaine en deux étapes (Berlin et Hambourg). Rédigez deux phrases de publicité comme introduction au voyage proposé.
- 12 La seconde tâche amenait les élèves à rédiger une scène théâtrale à partir d'une nouvelle, avec la consigne suivante :
- 13 Vous êtes un-e auteur-e de pièces de théâtre. Pour votre prochaine œuvre, vous avez décidé de vous inspirer de la nouvelle de Peter Bichsel. *La Fille*. La pièce de théâtre compte 3 actes, écrivez le 2ème acte qui représente la scène suivante : Monika rentre un soir du travail et explique qu'elle souhaite quitter la maison. Ses parents réagissent d'abord négativement mais finissent par accepter les arguments de Monika et la laissent partir.
- 14 Dans cette tâche, la nouvelle fournit le contenu du premier acte, les élèves doivent rédiger la suite de la nouvelle sous forme d'un dialogue théâtral.
- 15 Les séquences filmées d'une durée de quatre périodes² chacune ont été conçues en collaboration avec les quatre enseignants.
- 16 L'analyse qualitative présentée par la suite focalisera sur le travail de huit groupes d'élèves, quatre pour chacun des genres. Elle se base sur la transcription des échanges entre élèves filmés (16 périodes de 45'), les procédés mis en place lors de ces échanges, des synopsis de la totalité de la séquence, le matériel à disposition des élèves (textes, consignes de travail, instructions au tableau, ouvrages de références...) et leurs productions.
- 17 Les textes ont été choisis par les enseignants selon les critères suivants : conformité au niveau des élèves, potentiel pour travailler dans les deux optiques envisagées (stratégies et approche par tâches), authenticité, intérêt, insertion dans le programme officiel. Pour

chaque genre textuel, une tâche a été proposée, donnant un contexte précis pour l'activité de lecture et d'écriture et des consignes à respecter (structure et longueur du texte à rédiger, étapes à suivre). Les élèves disposaient de textes-modèles leur permettant de se représenter le produit attendu. Ils pouvaient aussi avoir recours à une série d'exercices facultatifs, censés soutenir leur activité de lecture.

- 18 Les analyses présentées dans cet article se situent à deux niveaux. Le premier niveau porte sur les macrostructures de l'activité des élèves, élaborées à l'aide de synopsis (Dolz, Schneuwly & Ronveaux, 2006). Elles permettent de rendre compte de la durée passée sur les différentes activités et de la manière dont les élèves les juxtaposent ou les articulent (4.1.). Le second niveau confronte, dans un tableau à trois entrées, les différents supports – textes à lire, textes modèles pour l'écriture, consignes de travail, productions en cours – avec des extraits du discours des élèves au moment de leur activité de production (4.2.). Pour l'activité de lecture, nous avons tenu compte aussi des passages soulignés par les élèves dans les textes, ceux qui ont été discutés et repris dans les productions.

Les élèves à la tâche : quel(s) usage(s) de(s) textes ?

La macrostructure de l'activité de l'élève : l'enchaînement des activités de lecture et de production

- 19 Le tableau 1 ci-dessous synthétise les macrostructures des activités des huit groupes d'élèves, les deux genres confondus. Extraites du synopsis, elles reprennent les activités à la charnière entre lecture, planification de la production et passage à la production. Le tableau permet ainsi de montrer un certain nombre de ressemblances à la fois entre les deux moments de travail sur deux genres textuels différents que dans la manière de procéder des différents groupes d'élèves. La première similitude concerne la durée assez courte qui est consacrée à la prise de connaissance et à la première lecture des textes. Les élèves passent en moyenne un tiers du temps à la lecture et aux échanges sur des passages lus contre deux tiers pour la planification et la rédaction du texte.

Tableau 1 : Macrostructure des activités d'élève, chronologie des activités de lecture et de production

Texte narratif (TN)	Texte informatif (TI)
Lire une première fois le texte en silence (TN : 7'30 ; TI : 6')	
Échanger en L1 sur le texte lu	
Exercice d'aide à la compréhension (TN et TI)	
Relire le texte en détails	Pas de relecture
Planifier le contenu global du texte à rédiger	Planifier le contenu
	Rédaction directe, sans planification
Rédiger les différentes parties de la scène théâtrale (TN) et du programme de voyage (TI)	

- 20 La seconde ressemblance porte sur l'enchaînement des activités qui suit un mouvement général allant d'une brève activité de lecture aux activités de planification globale du texte au niveau des idées et de l'organisation des différentes parties de la production textuelle. Les tentatives de comprendre les consignes de travail prennent ici une place importante. Un quart des élèves seulement amorce une tentative de compréhension des textes en s'appuyant sur des exercices d'aide à la compréhension. L'effet de la tâche de production est d'emblée visible ici aussi bien au niveau de la durée consacrée à la lecture que de l'orientation que prend la lecture. Celle-ci est directement entreprise dans une perspective de production. Les interactions consacrées à « ce qui pourra se dire dans le texte » et sur la structure globale des contenus à rédiger en témoignent.
- 21 La comparaison entre les genres textuels fait apparaître des différences à deux niveaux. D'abord, les épisodes de relecture plus détaillée, généralement sous la forme de discussions autour de passages et mots pas compris ainsi que des amorces de questions interprétatives n'apparaissent en tant qu'activité d'une certaine durée, que dans le dispositif du TN. Ensuite, les modalités de passage entre phase de lecture, de planification du texte et de rédaction diffèrent entre les deux genres. Alors que la totalité des groupes travaillant sur le TN planifient les contenus de leur texte avant de passer à la rédaction proprement dite, seuls deux groupes procèdent ainsi pour le TI, les deux autres passent directement à la rédaction.
- 22 Les activités de relecture et de planification plus intenses des contenus pour le TN laissent à penser que le texte littéraire offre plus de résistance à la compréhension dont dépend le texte à rédiger, puisqu'il s'agit d'une suite du texte devant s'enchaîner logiquement comme les actes d'une pièce de théâtre. Davantage que pour le TI, assurer cette cohérence présupposerait donc la compréhension globale du récit. En même temps, écrire la suite exige une part d'imagination, des scénarios sont discutés à partir d'éléments du texte. Nous y reviendrons plus en détails dans la partie 4.2.
- 23 Un grain plus fin d'analyse comparative des macrostructures permet de mettre au jour les imbrications entre lecture et écriture pour les deux genres et de faire quelques observations en ce qui concerne les liens tissés entre les différents textes en circulation et l'activité de production. L'analyse permet aussi de comparer les parcours des groupes à l'intérieur du même genre. C'est ce que nous développerons sous 4.1.1. et 4.1.2

Fonctions de la tâche et du texte-modèle sur les activités des élèves

- 24 Pour les activités des élèves autour du TI, trois observations centrales ressortent. La première est celle de l'importance de la tâche qui guide constamment l'activité des élèves. Les moments de clarification des consignes de travail, de relecture des étapes à suivre et des indications sur le produit fini (les parties du texte, la durée du voyage, nombre d'activités par jour...) sont en effet présentes en tant qu'activité à part entière pour la plupart des groupes.
- 25 Le second constat porte sur le rôle que joue le texte-modèle. Les trois-quarts des groupes l'utilisent ponctuellement pour rédiger leur texte, un groupe consacre un moment de lecture à ce texte en comparant les deux situations : des touristes à Genève, eux comme rédacteur d'un programme pour des touristes en Allemagne.
- 26 Finalement, les activités d'élèves permettent de dégager la nature des liens effectués entre textes lus et texte à produire. La présence de moments de relecture ou de

références aux différents textes *pendant l'écriture* (L/E), sous forme de retours à des passages du TI mis en évidence ou discutés en groupes lors de la phase de lecture, est *systématique* dans les trois-quarts des groupes, notamment lors de la recherche d'idées pour créer un programme de voyage. Lorsque les élèves, contraints par l'aspect quantitatif de la tâche, recherchent des informations supplémentaires, de nouveaux passages sont lus.

- 27 La comparaison entre les genres révèle, pour le dispositif du TN, une référence un peu moins fréquente et explicite à la tâche. Seule la moitié des groupes y consacrent un bref moment dans leur parcours. A l'opposé du TI, le recours au texte-modèle n'est pas visible dans la macrostructure. Quant à la nature des liens effectués entre textes lus et texte à produire, on constate deux tendances. La première tendance consiste à juxtaposer, davantage que pour le TI, les moments de lecture et les moments d'écriture. L'écriture se développe de manière assez indépendante de la nouvelle lue. A d'autres moments, les élèves reviennent au texte, mais - contrairement au TI - non pas pour y puiser de nouveaux éléments utilisables dans la production, mais pour assurer une cohérence globale entre la situation du récit (début et fin, nombre de personnages, lieux) et leur production (l'enchaînement des actes). Plutôt que de retours systématiques vers les textes, il s'agit ici de retours très ponctuels à la lecture pendant les activités d'écriture. La partie 4.3. revient plus en détails sur ces premiers constats.

Textes à lire, textes à écrire : la nature des liens effectués

- 28 Une tâche orientant la lecture vers la production de textes permet-elle d'apprendre à (mieux) lire ? Incite-t-elle les élèves à adapter leur lecture au genre textuel, autrement dit, à la recherche d'informations pour l'article, à une démarche interprétative pour la nouvelle littéraire ? Comment la tâche guide-t-elle l'activité effective des élèves ?
- 29 C'est à travers l'analyse fine des interactions des élèves en termes de (gestes de) lecture et relecture des textes, de l'usage fait des documents à disposition et des liens tissés entre les textes « sources » et l'activité de planification et rédaction des textes que nous donnerons des pistes de réponses. La mise en regard des interactions entre élèves avec les traces matérielles de leur activité permet de dégager une *typologie des liens* qui s'instaurent entre textes lus et textes produits, différentes façons d'aborder et d'exploiter les textes pour la production. Nous les décrirons dans une première partie, pour le TI (4.2.1.) sous trois angles : la première lecture des textes informatifs, l'usage des textes-modèles et des textes lus lors de la planification et rédaction du texte et l'effet de la tâche sur la lecture et la production. La deuxième partie, plus brève pour des raisons d'espace, abordera la nouvelle littéraire dans une perspective comparative selon les mêmes angles (4.2.2.)

Lire des textes informatifs en vue d'une production : source d'informations ou d'idées ?

- 30 Les textes annotés par les élèves montrent, lors de la phase de première lecture relativement courte (cf. 4.1.), les passages mis en évidence. Les élèves procèdent à une lecture globale de l'ensemble du texte. On trouve des mots, mais aussi des phrases entières soulignées. La discussion porte ensuite plutôt sur des passages courts, voire des mots qui font obstacle. Ce sont surtout des passages directement exploitables pour la

production, à savoir des informations permettant de rendre le voyage proposé attractif (partie publicitaire), des lieux touristiques et des lieux offrant des activités de loisirs aux visiteurs qui sont focalisés.

- 31 L'analyse du passage à la planification et à la production montre l'usage que font les élèves du texte-modèle d'une part et des TI d'autre part. *Le texte-modèle* fournit avant tout des éléments pour décrire la logistique du voyage (logement, repas) et permet de combler le manque d'informations dans les textes informatifs par rapport à l'exigence de la tâche (voyage de 6 jours avec 3 activités/jour). En même temps, ce texte offre des modèles langagiers, essentiellement syntaxiques, lexicaux et orthographiques. Plusieurs groupes commencent ainsi leur travail en thématissant le degré de reprise autorisée. L'exigence de remplir la tâche à tout prix provoque, au début de l'activité de production, des reprises telles que des phrases du texte modèle, notamment celle qui accroche le lecteur dans la partie publicitaire (*Voulez-vous visiter un pays multiculturel ?*). Certains groupes décident de suivre de près ce texte : « on change je ne sais pas moi fromage par saucisse (...) ». D'autres reprennent le titre (« *Un voyage en Allemagne* ») et s'en servent comme source lexicale, notamment pour varier les verbes ou encore pour vérifier l'orthographe d'un mot.
- 32 De manière analogue, les TI ont cette double fonction de fournir à la fois des contenus et du matériau langagier qui soutient la production et permet de contourner des obstacles d'écriture. Leur statut cependant, révélé par l'usage qu'en font les élèves oscille, lui, entre source d'information et source d'idées. Regardons de plus près ces deux tendances.
- 33 Selon la première, les textes sont *source d'informations*, lorsque les élèves y repèrent les informations générales sur le pays et sur les lieux touristiques à visiter, permettant ainsi de proposer des activités dans leur programme de voyage. Ils adoptent ici une lecture adaptée au genre, à savoir une focale sur les passages pertinents du point de vue du projet de lecture défini par la tâche. Sont ainsi repris par exemple, les informations suivantes : Hambourg comme deuxième plus grande ville de l'Allemagne, le nombre d'habitants, Berlin métropole, le port de Hambourg ...
- 34 D'un point de vue langagier, le processus de rédaction indique un continuum allant de la reprise d'une phrase avec des modifications minimales - p.ex. la simplification de la structure syntaxique ou le changement de verbe - à un travail plus autonome de formulation qui reprend des mots-clés soulignés et les combine à des apports propres. Comme le montrent les exemples ci-dessous, ce procédé mène à des erreurs (*) dues à la transposition des formes langagières d'un contexte grammatical à un autre.

Tableau 2 : Le TI comme source d'informations

Passages du TI ³	Discours élèves	Production ⁴
Der Fall der Mauer	El1 : ah ils peuvent aller voir le mur de Berlin	Dann werden Sie *der *berliner Mauer sehen.
(...) beim Filmfestival « Berlinale » die Stars (...) der Kinobranche	El2 : Filmfestival El1 : oui	Am nächsten Tag werden Sie *beim Filmfestival gehen.

- 35 Les procédés des élèves révèlent ensuite une deuxième tendance, celle d'un usage des textes comme *sources d'idées*. C'est généralement le cas, lorsque les informations viennent à manquer et que les élèves entrent dans une logique de « remplissage » du texte pour mener à bien la tâche. L'usage des textes comme source d'idée se caractérise par un lien très distant entre le contexte d'origine du mot-clé repéré et le contexte dans lequel il s'insère dans le texte produit par les élèves.

Tableau 3 : Le TI comme source d'idées

Passages du TI ⁵	Discours élèves	Production ⁶
(...) der Alexanderplatz , ehemals das Stadtzentrum Ostberlins, hat sein Gesicht in den vergangenen Jahren verändert.	El1 : on a quoi ? On a fait la disco, l'opéra El2 : on peut pas faire une visite sur Alexanderplatz ? El1 : et puis au restaurant	Für *der Abendessen können Sie ins Restaurant *auf Alexanderplatz gehen.
In Hamburg leben (...) Menschen aus über 180 Nationen – (...) Türken , Polen, Serben	El1 : on dit quoi comme restaurant ? El2 : Il n'y a pas de restaurant, pas de nom El1 : ben un restaurant turc alors (...) El2 : un restaurant allemand on va dire	Danach werden Sie in *einer typischer deutscher Restaurant essen.

- 36 Dans le premier exemple, un lieu mythique de Berlin, apparaissant dans la partie historique du texte comme exemple de la transformation des lieux à Berlin, devient, dans la production des élèves, un lieu pour aller manger et pour compléter ainsi les activités demandées par la tâche. Le second exemple montre la reprise d'un passage dans le but de trouver un restaurant à proposer aux touristes. L'obstacle auquel les élèves se voient confrontés ici, est celui d'un manque d'informations précises quant à la dimension logistique du voyage. Le mot-clé « Türken » les incite d'abord à puiser l'idée d'un restaurant turc, abandonnée ensuite au nom d'une fidélité au réel et d'une plus grande généralisation.
- 37 Les différentes façons d'utiliser les textes lus pour la production montrent ainsi, du point de vue de la proximité du texte source, une panoplie qui va du recopiage de passages, à des reprises partielles plus ou moins éloignées jusqu'au recours à l'invention. Le souci des élèves est surtout, de nombreux échanges l'attestent, celui de remplir la tâche, et dans une moindre mesure de comprendre les passages du texte qu'ils mobilisent. La tâche a donc, l'activité des élèves le montre bien, d'abord pour effet d'éloigner d'une posture de lecteur qui cherche à s'informer, à se servir du texte comme source d'informations nouvelles. Sont essentiellement repris des lieux déjà connus, complétés par une écriture fortement stéréotypée, y compris dans les parties inventées (p.ex. : *saucisses, restaurant typique...*). Le problème du nombre insuffisant d'activités et de sites à visiter ne pousse pas

les élèves à lire plus attentivement, mais les fait glisser vers un usage du texte source d'idées, les éloignant ainsi du texte. Des mots-clés sont isolés de leur contexte, voire des sites inconnus repris dans la production. Et finalement, le TI est délaissé au profit d'un recours au texte-modèle qui permet de remplacer des sites manquants par plus de logistique (temps de repos, le trajet entre les deux villes...).

Lire une nouvelle littéraire en vue d'une production : lecture interprétative ou invention ?

- 38 Comment les élèves procèdent-ils en lisant la nouvelle littéraire ? Quelles sont les similitudes et les différences dans la manière de créer les liens entre textes « sources » et texte à produire entre les deux genres ? Est-ce que la tâche de production d'une scène de théâtre a pour effet une lecture de type interprétatif ou sert-elle essentiellement comme tremplin à une écriture d'invention (Houdart-Merot, 2004) ?
- 39 De manière analogue à la lecture de l'article, les élèves mettent en évidence des mots et des phrases soulignés qui témoignent d'une lecture globale de l'ensemble du texte. Le texte contient en outre des passages entiers marqués et des mots traduits en L1, ainsi que des traces de l'usage d'exercices d'aide à la compréhension.
- 40 Mais en regardant de plus près, ce sont surtout des différences qui ressortent. Premièrement, la discussion sur ce qui a été lu se situe sur différents plans, contrairement au TI. Les élèves cherchent d'abord à comprendre certains passages littéralement, traduisent des mots, butent sur des mots pas compris. Ensuite, ils cherchent à comprendre plus globalement la situation de départ et la structure du récit et se heurtent à des passages compris littéralement, mais qui posent des problèmes d'interprétation. Deuxièmement, il n'y a d'une part pas de phrases ou mots-clés repérés d'emblée à utiliser tels quels dans le texte à produire, comme c'était le cas pour l'article, et corollairement, davantage de passages du texte sont exploités, autant d'entrées pour permettre une compréhension de la cohérence du texte. Une troisième différence réside dans le nombre d'obstacles de compréhension lexicale. Alors que les incompréhensions ne semblaient pas poser problème lors de la lecture du TI, ici les élèves procèdent à une lecture davantage centrée sur des détails incompris du texte. Ils ont aussi davantage recours aux exercices d'aide à la compréhension, du moins pour résoudre des problèmes au niveau global (personnages et thématiques).
- 41 Le texte-modèle qui guide la production consiste, pour le TN, en un bref dialogue qui montre surtout l'organisation du texte entre didascalies et dialogues. Les élèves n'y ont presque pas recours. Nous reste à explorer l'usage qu'ils font du TN en lien avec la production de cette scène.
- 42 Le premier constat qui oppose le TN et le TI concerne le nombre réduit de passages pris comme point de départ pour l'écriture (en gras dans le texte annoté). Les élèves partent de quelques idées du texte, à savoir : l'attente des parents, la ressemblance évoquée par la mère entre la fille et la tante, le travail de Monika en ville, l'arrivée du train entendu par les parents, le départ de Monika en ville, le manque de communication. Ces phrases comprises littéralement, mais pas resituée dans leur contexte et interprétée parfois de manière erronée, forment le point de départ pour inventer le dialogue, comme l'illustre l'exemple suivant :

Tableau 4 : Le TN comme point de départ d'une écriture-invention

Passage du TN ⁷	Discours élèves	Production élèves
« Sie ist wie deine Schwester“, sagte die Frau .	Monika [dit]: ich bin nicht meine Schwester, ich bin Monika selbst	Mutter : Ja, wie deine Schwester. Monika : Nein, ich bin nicht meine Schwester ! Ich bin Monika !

- 43 La tante devient la sœur de Monika, qui cherche son identité et se sert d'une prétendue préférence des parents pour sa sœur comme argument pour quitter la maison !
- 44 On voit bien ici, que la part d'invention, ponctuelle dans le cas du TI, devient, dans ce contexte, centrale. L'ensemble du dialogue s'invente à partir d'une idée centrale puisée dans le texte, la production s'autonomise davantage du texte, elle pourrait à la limite se concevoir sans texte !
- 45 Si dans le TI les informations ou idées sont repérées sous forme de passages ou mots-clés afin de disposer d'un contenu en termes de sites touristiques à visiter et de logistique de voyage, et sont intégrées en tant que telles dans le texte produit, les retours vers le récit sont moins fréquents et se font essentiellement pour assurer une cohérence globale entre le récit et la scène théâtrale à rédiger. Il y a donc peu de relecture approfondie du texte qui permettrait soit de corriger des hypothèses de compréhension littérale, soit de soutenir une activité interprétative.
- 46 Et finalement, le TN est rarement source de modèles langagiers, ce qui a pour effet des épisodes longs de mise en texte.
- 47 Pour résumer cette comparaison entre les deux genres textuels travaillés dans un dispositif similaire, on peut d'abord retenir un certain nombre de ressemblances. La première concerne l'usage des textes, tous genres confondus, comme essentiellement *source d'idées*. La tâche de production textuelle ne soutient que peu l'apprentissage d'une lecture adaptée au genre textuel. La seconde similitude porte sur le fait que des éléments incompris sont repris ou pris comme point de départ pour rédiger les textes. L'absence de compréhension n'est pas un obstacle pour remplir la tâche de production en tant que telle. Celle-ci a tendance à s'autonomiser par rapport aux textes lus. Contrairement aux postulats de l'approche intégrée des compétences, la tâche ne semble donc pas inciter à une relecture des textes dans le but d'une meilleure compréhension. Au contraire : tous les efforts se centrent sur la tâche de production qui se suffit à elle-même. C'est ce que montrent, et c'est là une troisième ressemblance, les retours fréquents vers les consignes de la tâche.
- 48 Mais on peut ensuite aussi relever un certain nombre de différences. La tâche en lien avec le TI semble permettre d'abord, au moins partiellement, une approche de la lecture adaptée au genre. Les élèves l'utilisent dans un premier temps comme source d'information authentique. La tâche du TN fait, au contraire, obstacle à une lecture interprétative en éloignant trop du texte par l'exigence d'une écriture d'invention. Celle-ci porte ensuite sur l'ensemble du texte à rédiger alors qu'elle ne porte que sur des éléments isolés dans le TI. Du coup, c'est une cohérence de type globale qui est recherchée entre le contenu du récit et celui du texte produit que celle-ci soit erronée ou

pas. Finalement, cette autonomisation plus grande du texte à produire par rapport à la nouvelle a pour conséquence que le travail langagier est dans une moindre mesure que dans le TI, soutenu par des modèles de phrases dans le texte.

Conclusion

- 49 Dans les pages qui précèdent, nous avons tenté de répondre à la question de ce qui peut s'apprendre, dans un cadre scolaire, à partir d'une tâche a priori conçue comme une situation authentique, permettant de considérer l'élève comme « usager » de la langue et de lui faire développer, de manière intégrée, les compétences de lecture et de production textuelle. Les résultats montrent que les élèves n'apprennent pas à (mieux) lire en produisant un texte. La tâche les détourne, au contraire, de l'activité de lecture, aussi bien en termes de temps passé sur la lecture qu'en termes de relecture pour approfondir la compréhension.
- 50 Qu'en est-il de la capacité d'écrire ? Apprennent-ils à (mieux) rédiger ? On ne peut pas l'affirmer non plus. Les élèves soit écrivent des textes qui sont des sortes de collages issus d'autres textes et remplis de stéréotypes (TI), soit ils inventent un scénario à partir d'un réseau d'idées et de consignes d'écriture (TN). La textualisation se fait par ailleurs de manière très linéaire, suivant une alternance entre recherche d'idées et mise en mots, systématiquement initiée par la L1. Les questions de la situation de communication propre au genre à produire (à qui s'adresse le texte, comment est-il structuré, quelles sont ses spécificités langagières...) sont rarement posées.
- 51 Il faut cependant s'interroger sur la question du degré d'« authenticité » de la tâche que nous avons soumis aux élèves. Suffit-il de simuler une situation en dressant un cadre somme toute assez artificiel – le programme de voyage comme la scène de théâtre s'adressent in fine à l'enseignant – pour aboutir à une prise en compte, par les élèves, des genres à lire et à produire ?
- 52 Une autre question que nous n'avons pu traiter qu'en marge de cet article est celle de la fonction de l'écriture. Celle-ci permet-elle d'apprendre à (mieux) réfléchir sur la langue ? Lors des nombreux épisodes langagiers portant essentiellement sur des questions grammaticales, lexicales, orthographiques, les élèves procèdent en combinant la reprise de modèles avec une mobilisation de leurs savoirs et le recours au dictionnaire est fréquent. Malgré les nombreuses erreurs présentes dans les textes, la réflexion ici est intense. Une phase de révision des productions des élèves permettrait de revenir de manière plus systématique sur les erreurs, les difficultés rencontrées et sur des stratégies et techniques d'apprentissage. La suite de notre travail permettra aussi de montrer si un dispositif plus « classique » incite, du côté des élèves à un travail sur la langue d'emblée plus systématique et orienté aussi vers des aspects textuels.
- 53 Nous aimerions conclure en revenant sur deux points. Premièrement, l'analyse de l'activité effective des élèves a montré que l'usage qu'ils font des textes est en décalage avec l'idée que l'écriture soutient une lecture approfondie des textes. Deuxièmement, il semblerait qu'un dispositif qui se caractérise par des tâches « authentiques », proches des usages réels incite les élèves à un traitement plutôt classique, à la fois des textes (source d'idées) que des activités langagières en jeu : juxtaposition, en tout cas pour la nouvelle littéraire, plutôt qu'imbrication dans un mouvement lire, écrire où l'un se nourrit de l'autre. Quant à la réflexion sur la langue, elle est certes intégrée dans une tâche de

production, mais cantonnée à la résolution de problèmes lexicaux et grammaticaux qui se posent au fil de l'écriture. Ce que révèle l'activité de l'élève, c'est que la question de la configuration disciplinaire et des articulations entre les sous-disciplines pose problème, même là où on la pense résolue par la mise en place d'une tâche authentique.

- 54 Ces résultats peuvent bien sûr s'expliquer par plusieurs facteurs : par le contexte de l'apprentissage d'une LE, le fait que les élèves ont peu l'habitude de travailler dans ce genre de dispositif, le manque de temps. Les résultats doivent aussi être revus en fonction des limites de la recherche elle-même. Du côté du *dispositif* d'abord. Nous avons volontairement souhaité observer des élèves travaillant en totale autonomie, sans aucun guidage par l'enseignant. Les élèves n'avaient par conséquent que leurs propres ressources à disposition. Il resterait à explorer les effets de ce genre de tâche lorsque l'enseignant intervient davantage, prévoyant des moments d'enseignement collectif sur p.ex. des questions de stratégies de lecture et d'écriture, de genre à produire, de langue. C'est précisément l'objet du deuxième volet de notre recherche qui vise à comparer deux dispositifs autour de textes identiques. Du côté du choix des *textes* ensuite : malgré les estimations des enseignants du niveau de leurs élèves et les aides données, les textes, surtout la nouvelle de Bichsel, se sont avérés difficiles pour les élèves. Une lecture autonome de ces textes les a souvent découragés. La thématique du TN a été désignée par les élèves comme peu motivante. On peut rajouter à ces considérations l'obstacle que représente le fait de travailler sur des genres différents en lecture et production, ce qui rend un transfert des savoirs et savoir-faire difficiles, voire impossible à l'intersection des deux compétences.
- 55 Par ailleurs, si l'analyse fine des interactions entre élèves en classe permet de décrire leur activité effective à un moment donné de leur scolarité, elle montre ses limites pour évaluer le dispositif en termes d'apprentissage à plus long terme.

BIBLIOGRAPHIE

Conseil de l'Europe (2000). *Un cadre européen de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques.

Dolz, J., Ronveaux, Chr. & Schneuwly, B. (2006). « Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés ». In Perrin-Glorian, M.J. & Reuter, Y. (Éd.), *Les méthodes de recherche en didactiques* (Éducation et didactiques, pp. 175-190). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes : Presses Universitaires.

Eco, U. (1985a). *Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris: Grasset.

Ellis, R. (2003). *Task based language learning and teaching*. Oxford.

Houdart-Merot, V. (2004). *Réécriture et écriture d'invention au lycée*. Paris : Hachette.

- Kast, B. (1994). Literatur im Anfängerunterricht, In *Fremdsprache Deutsch, Literatur im Anfängerunterricht*, pp. 4-13.
- Jacquin, M. (2010) « Lire des textes informatifs en classe : quels apprentissages ? Des stratégies de lecture à l'approche actionnelle de textes ». *Babylonia* 2010/4.
- Jacquin, M. (2014). « Das Lesen von literarischen Prosatexten im handlungs- und produktionsorientierten DAF-Unterricht : was lehren die Lehrer, was lernen die Schüler ? », *Deutsch als Fremdsprache*, 2, pp. 97-108.
- Müller-Hartmann, A. & Schocker v. Ditzfurth, M. (2005). *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-based language learning and teaching*. Festschrift für M. K. Legutke. Tübingen : G. Narr.
- Müller, A., Del Notaro, C., Jacquin, M. & Lombard, F. (2013). « Tâches, exercices, problèmes : dispositifs didactiques et éléments d'une culture d'apprentissage. Un regard transdisciplinaire et inter-didactique ». In : Dorier J., Leutenegger, F. & Schneuwly, B. (2013). *Didactique en construction, constructions en didactiques(s)*. Université de Genève : Raisons éducatives n° 17, pp. 225-254
- Paefgen, E. (2006). *Einführung in die Literaturdidaktik*. Stuttgart : Metzler.
- Thonhauser, I. (2010). « Was ist neu an den Aufgaben im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht ? » *Babylonia* 3/10, pp. 8-16.
- Waldmann, G. (1979). « Ueberlegungen zu einer kommunikations- und produktionsorientierten Didaktik literarischer Texte ». In Mainusch, H. (Hrsg.). *Literatur im Unterricht. München*, pp. 328-374.
- Waldmann, G. (1984). « Grundzüge von Theorie und Praxis eines produktionsorientierten Literaturunterrichts ». In Hopster, N. (Hrsg.). *Handbuch Deutsch Sekundarstufe 1*. Paderborn : UTB. pp. 98-141.
- Waldmann, G. (2011). *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht*. Deutschdidaktik Aktuell. Hohengehren : Schneider Verlag.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

NOTES

1. La consigne est rédigée en allemand avec quelques indications en français. Nous la traduisons ici pour le lecteur francophone.
2. Une période de cours correspond à 45'. Outre les deux leçons de travail en groupe, la séquence contenait une leçon d'introduction au type de travail demandé aux élèves et une leçon de clôture où les élèves étaient amenés à présenter leurs productions écrites.
3. La chute du mur / les stars du festival de film
4. Ensuite, vous allez voir le mur de Berlin / Le lendemain, vous irez au festival de film.
5. La place Alexandre, anciennement le centre de Berlin de l'Est, a modifié son aspect durant les dernières années. / A Hambourg vivent des gens de plus de 180 nations, des Turcs, des Polonais, des Serbes.
6. Pour le dîner, vous pouvez aller dans le restaurant à la place Alexandre. / Ensuite, vous mangerez dans un restaurant allemand typique.

7. Passage du TN : « Elle était comme ta sœur », disait la femme. / Discours élèves : je ne suis pas **ma** sœur, je suis Monika, moi-même / Production : La mère: Oui, comme **ta** sœur. Monika : Non, je ne suis pas **ma** sœur ! Je suis Monika !

RÉSUMÉS

La recherche décrite dans cet article porte sur l'enseignement-apprentissage de la lecture en allemand langue étrangère à des élèves de 2^{ème} année de l'école post-obligatoire. Elle vise à mettre au jour l'activité effective des élèves confrontés à une tâche de lecture de deux genres textuels contrastés - article et nouvelle littéraire - orientée vers une production textuelle. Cette tâche ouverte a été conçue selon l'approche actionnelle permettant aux élèves d'exercer les compétences langagières écrites en tant qu'« usagers » de la langue. L'article se centre plus particulièrement sur la nature des liens que tissent les élèves entre les textes à lire et à produire. Ces mises en relation sont-elles de la même nature dans les deux genres ? L'activité de production permet-elle d'approfondir la lecture des textes en termes de retours au texte et d'une lecture interprétative pour les textes littéraires ? Les résultats montrent que la tâche de production a pour effet principal d'inciter les élèves à une lecture « utilitariste » des textes, c'est-à-dire qu'ils y puisent des éléments de contenus et de formes immédiatement exploitables dans la production.

The research described in this article concerns the teaching and learning of reading in German as a foreign language to 2nd year students at the post-compulsory school level. It seeks to highlight the strategic approach of the students confronted with a task of reading two contrasting textual genres - an article and a short story - leading to a writing task. This open task draws on a task-based approach allowing the students to exercise their written linguistic skills as language "users". The article focuses more particularly on the nature of the links which the students make between the texts to be read and written. Of interest is whether the links are of the same nature in both text genres? The results show that the main impact of the writing task is that it incites students to adopt a "utilitarian" reading of the texts meaning that they focus on content elements and immediately exploitable forms.

INDEX

Keywords : reading instruction, writing, foreign language, task-based approach, student's activity

Mots-clés : didactique de la lecture, production textuelle, langue étrangère, approche par tâches, activité de l'élève

AUTEUR

MARIANNE JACQUIN