

ELEKTRARED[®], NETVOCLIST[®] ET LINGUAPROLIO[®] : TROIS RECETTES DE VITAMINES POUR DYNAMISER LA LANGUE

Kris BUYSE et Bernard THIRY
K.U.Leuven-Lessius Hogeschool et HEC-ULg

Introduction

L'apprentissage des langues est un phénomène complexe, notamment parce que son succès dépend du degré de correspondance entre les convictions et attitudes de toute une génération d'étudiants, d'une part, et de professeurs, d'autre part. Quand ses résultats se révèlent décevants, force est alors d'interroger les méthodologies et les outils mis en oeuvre. C'est ce que tente de faire le présent article en proposant des solutions alternatives : trois « recettes de vitamines » pour dynamiser la langue.

I. Anamnèse

Deux symptômes caractérisent l'acquisition et l'enseignement des langues quand ils sont sujets à caution.

Tout d'abord, leur caractère "anémique". On pourrait s'attendre, en effet, à ce que, en saine gestion individuelle d'un "auto-apprentissage assisté" (l'un des concepts clés de la didactique actuelle), l'étudiant soit disposé à prendre des initiatives et des responsabilités dans la part active qui le concerne. Au lieu de quoi, on observe que l'apprenant du temps présent, éduqué par des méthodes moins directives que ses prédécesseurs, néglige de stocker et d'étudier les observations que son professeur lui communique dans ses corrections, manquant, par là, le bénéfice considérable qu'il pourrait en tirer s'il en étudiait et systématisait les "leçons" pour son apprentissage : dans son effort d'assimilation, l'étudiant de la génération présente aurait besoin, à la fois, d'un « détonateur » et d'une « récompense » (*trigger and reward*, selon les communications présentées au congrès EARLY 2007¹). De sorte que c'est finalement le "classement vertical" et l'oubli que subissent, hélas, ces observations mal reçues. Il en résulte, bien entendu, une série de conséquences fâcheuses pour l'apprentissage. Privé de cette mémoire systématisante, privé d'un nombre suffisant de « rencontres significatives » avec les unités ciblées, le progrès est minimal, puisque l'on sait que, sans un minimum de 5 à 15 « rencontres » dans les semaines qui suivent le premier « contact », la plupart des unités lexicales ou grammaticales étudiées se perdent dans l'oubli². Qui s'en étonnerait, en vérité, si ce que l'on néglige, ce sont précisément les compétences et les stratégies qui se révèlent les plus positives pour l'apprentissage actuel des langues : d'abord, les compétences cognitives et métacognitives de l'induction, de l'analyse, de la synthèse et de l'interprétation de données; ensuite, les attitudes et stratégies qui enseignent à structurer, à associer le rationnel et le créatif, le verbal et l'audiovisuel. Nombre d'études portant sur la psychologie de l'apprentissage (notamment, Aitchinson 1987 et Kielhöfer 1994) tendent à prouver, en effet, (cf. Cervero & Pichardo Castro 2000: 91-130) :

- que la langue s'acquiert autant de manière consciente et intentionnelle (généralement par répétition) que de manière inconsciente, automatique et involontaire (au travers de la lecture, de l'audition, etc.);

¹ EARLY 2007: *European Practice-based and Practitioner Research conference on Learning and Instruction for the new generation* (Maastricht, novembre 2007).

² Voir, notamment, Cervero & Pichardo Castro (2000: 99)

- que les deux hémisphères du cerveau - tant le droit, siège de la synthèse, de l'association, de la créativité, du visuel, de l'auditif, etc., que le gauche, siège de l'analyse, de la rationalité, de la déduction, du verbal - sont également impliqués dans l'apprentissage ; le premier, à partir d'impulsions verbales et le second, de manière globalisante, au travers des sens ;

- qu'enfin les connaissances linguistiques s'accumulent par associations (hémisphère droit) et en réseaux interconnectés et dynamiques (hémisphère gauche), sachant que les associations peuvent être tout à la fois phonétiques, graphiques, sémantiques, syntaxiques, personnelles, affectives, etc.

A chaque étudiant donc de chercher les stratégies qui peuvent avoir le plus d'effet sur son propre apprentissage.

Le professeur, il est vrai, peut aider l'étudiant à découvrir ces stratégies, en suscitant la confrontation la plus fréquente possible avec la panoplie de celles qui existent. Mais l'anémie dont il est question ci-dessus le concerne également : n'ayant pas l'habitude d'analyser les (groupes de) problèmes que ses corrections de travaux révèlent, il ignore, faute d'en garder la trace, les problèmes qui caractérisent chacun des niveaux d'apprentissage.

On le voit : tant du côté de l'enseignant que de celui de l'apprenant, l'enseignement/apprentissage passe à côté de bien des avantages que la juste connaissance de ces problèmes permettrait de mettre à profit.

Second symptôme révélé par notre analyse de l'acquisition et de l'enseignement des langues: leur caractère "invertébré". On observe qu'en réalité, les problèmes d'acquisition vécus par bon nombre d'apprenants sont identiques à ceux que l'on rencontre en traduction automatique : là comme ici, on trouve souvent à déplorer une commune inattention aux relations syntagmatiques (morphologie, combinatoire, formules communicatives) et paradigmatisées (champs sémantiques, synonymes, antonymes, paronymes, dérivés). Comment analyser autrement des productions telles que les suivantes, observées tant en traduction automatique que dans des travaux d'étudiants :

- AN.³ *bachelor in Law* > NL. *vrijgezel in Recht* (au lieu de *bachelor in de Rechten*)
- FR. *il se souvient de moi* > NL. *hij herinnert zich van mij* (*hij herinnert zich me*)
- FR. *j'ai posé une question* > NL. *ik heb een vraag geplaatst* (*ik heb een vraag gesteld*)

En ligne de mire : les listes de vocabulaire, lexiques, glossaires et dictionnaires où sont absentes les plus élémentaires mentions de relations syntagmatiques et paradigmatisées entre les faits de langue, comme l'article, la morphologie, la valence⁴, la polysémie⁵, les variantes contextuelles (selon le registre, l'endroit, etc.), les unités polylexicales comme les collocations⁶, les notes d'usage, etc. (fig. 1).

Fig. 1. Une liste de vocabulaire « traditionnelle » :

- *maladie* : *enfermedad, afección*
- *malade* : *enfermo, malo, pachucho*
- *faim* : *hambre*
- *faible* : *débil*
- *faire mal* : *doler*

³ AN. = anglais, NL. = néerlandais, FR. = français

⁴ La valence peut être verbale (FR. *penser à qqn.* >< NL. *denken aan iem.*), mais aussi adjectivale (FR. *typique de qqch.* >< NL. *typisch voor iets*) ou nominale (FR. *la haine de qqn.* >< NL. *de haat jegens iem.*).

⁵ C'est-à-dire des mots à plusieurs sens, comme *lettre*, par exemple.

⁶ « A collocation is any holistic, lexical, lexico-grammatical or semantic unit normally composed of two or more words which exhibits minimal recurrence within a particular discourse community » (Siepmann 2005: 438).

II. Traitement

Face à un tel état des lieux, un sérieux "cocktail de vitamines" sera le bienvenu pour dynamiser l'apprentissage dans le sens indiqué. Adéquatement mis en perspective, cet apprentissage sera respectivement :

- attentif à la part respective du conscient et de l'inconscient : il encouragera à exploiter les compétences (méta-)cognitives (analyser, synthétiser, induire, chercher, sélectionner) et les attitudes et stratégies positives (structurer, associer, souligner). Un dictionnaire personnalisé en sera la voie royale; nous verrons ci-après comment le mettre au point;

- à la fois conscient et inconscient (cf. supra) ;

- (semi-)intégré, au sens où on y exploitera des contextes réalistes (éléments lexicaux et/ou grammaticaux, culturels, phonétiques, etc.), ainsi que des activités spécifiques de vocabulaire (cf. infra : NetVocList) et d'autres plus intégrées (cf. infra : LinguaProLio et ElektraRed);

- récurrent, c'est-à-dire combinant un travail continu avec des tâches et une correction appropriées ("*task based learning & coaching*"). En effet, quel que soit le contexte d'apprentissage, il serait illusoire de croire que l'on peut apprendre une langue sans un réel effort constant. Il suffit de penser que, dans notre langue maternelle, nous connaissons dix fois plus de mots et nous en employons, pour le moins, cinq fois plus que dans une langue étrangère, pour nous convaincre que la connaissance d'une langue étrangère ne peut jamais être qu'incomplète. Il n'y a donc pas de progrès possible sans contact permanent avec la langue. Et même ainsi, le risque est grand de perdre, dans un délai de 24 heures, jusqu'à 80 % de l'information rencontrée. Afin que puisse s'opérer le passage de la mémoire à court terme à la mémoire à long terme, des associations significatives doivent se produire à un rythme soutenu. Ce travail répétitif suppose une forte motivation et une bonne dose de persévérance, si tant est que ce qui importe le plus n'est pas tant la mesure où l'apprenant s'expose – avec réceptivité – au vocabulaire appris, que surtout celle où il en active des emplois dans une plus grande diversité de contextes (« *deep level processing* », selon Schmitt 2000 : 129). Et le milieu même de l'apprentissage doit, bien entendu, soutenir cet effort continu ou routinier, en veillant à la répétition du vocabulaire et des structures apprises.

- et en phase avec les capacités d'assimilation de tout apprenant. En réalité, il ne faut pas surestimer celles-ci : Mc Carthy propose de ne pas dépasser, par séance de cours, 10 à 12 mots nouveaux à connaître de façon active, productive (le double s'il s'agit d'un vocabulaire passif, réceptif). On n'acquiert pas une langue par accumulation, mais bien par étapes successives, par une structuration progressive, et non linéaire, en unités thématiques structurées et réduites, en distinguant entre connaissances passives et actives.

« Acquisition is a non-linear phenomenon. What you acquire is a function of the intergrammar you have already acquired, what you notice in the language you meet, which modifies your intergrammar, which affects what you notice and so on; feedback is intrinsic to the progress. » (Lewis, 2000: 169)

II. 1. LinguaProLio®

La première vitamine proposée vise à l'acquisition générale de la langue. Les trois « principes actifs » qu'à cette fin propose LinguaProLio (fig. 2) sont les suivants : il s'agit (1) d'un portfolio qui (2) rend compte du progrès (et 3) dans chacune des compétences linguistiques qui y sont consignées.

Au titre de ses « effets positifs », on observe que, comme il encourage l'apprenant à travailler explicitement les aspects qu'il lui reste à assimiler et à se ménager plusieurs

« rencontres significatives » avec les unités ciblées, il améliore considérablement les connaissances, le niveau de langue et la motivation de l'apprenant.

On constate néanmoins de possibles « effets secondaires » négatifs : la motivation de l'apprenant à s'y engager baissera si on ne l'intègre pas dans le cadre général de la motivation et de l'évaluation d'un cours; comme « détonateur et récompense », il est appelé à être employé non seulement à domicile, mais aussi en classe ; il pourra également être consulté, lors de l'examen, par le professeur, qui le comparera avec les observations que, pendant les cours, celui-ci aura consignées pour mesurer le progrès que l'étudiant aura réalisé.

En ce qui concerne les possibilités de recherche, enfin : en étudiant les LinguaProLios des étudiants, l'on arrive à connaître avec certitude les problèmes caractéristiques qui se posent à chacun des niveaux d'apprentissage.

Fig. 2. Un exemple d'un LinguaProLio

Portfolio : observations d'intérêt général

<p>prononciation</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 's' et 'z/c' ▪ numéraux ▪ accentuation (surtout -n/-s ou accent écrit à la fin) ▪ intonation ▪ finale -e changée en -o ou en -a et vice-versa 	<p>présentation⁷</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ en primer lugar, en segundo lugar, en tercer lugar... ▪ primero, ahora, después, luego ▪ aquí, ahí, allá ▪ pasamos a..., vamos a... ▪ en cuanto a, con respecto a ▪ como pueden ver en la pantalla
<p>lexique (et orthographe)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ la industria, el fútbol, el tenis ▪ pensar <u>en</u> X (ie) ▪ <u>hacer</u> una pregunta 	<p>grammaire (et orthographe)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ser/estar/hay ▪ conjugaison (confondre 1^o et 3^o personne) ▪ sujet répété inutilement ▪ concordancia (= accord adj.-subst., sujet et prédicat)

Portfolio : observations d'intérêt individuel

<p>prononciation</p>	<p>orthographe (règles générales)</p>	<p>présentation</p>
<p>lexique (et orthographe)</p>		<p>grammaire (et orthographe)</p>

⁷ Orale ou écrite.

II.2. NetVocList®

La seconde *vitamine* vise un effet prioritaire sur le lexique. Les « principes actifs » de NetVocList (fig. 3) reposent sur le fait qu'il s'agit de listes de vocabulaire en réseaux.

Ses « effets positifs » observés : ici aussi, l'apprenant est encouragé à travailler les mots et structures non pas de façon arbitraire et isolée, mais en cooccurrence avec d'autres mots qui peuvent lui être associés ; on crée ainsi des occasions de « rencontres significatives » avec ces unités ciblées et ce sont, par là, les connaissances, le niveau lexical et la motivation de l'apprenant qui s'en trouvent considérablement améliorés.

Ici encore, on constate des « effets secondaires » sur la motivation si on ne l'intègre pas dans le cadre général de la motivation et de l'évaluation d'un cours. Pour qu'il fonctionne comme « détonateur et récompense », NetVocList, lui aussi, est appelé à être employé non seulement à domicile mais aussi en classe; l'évaluation de la compétence lexicale devrait alors, plus que jamais, mesurer l'usage correct *et varié* des unités lexicales *en contexte*.

Dans le cadre de la recherche, enfin, les "dictionnaires personnalisés" élaborés à la lumière de cet outil fournissent au chercheur une source de réflexions et d'analyse des plus intéressantes.

Sur la base d'une enquête menée auprès de 50 professeurs de diverses catégories et niveaux en ELE (espagnol langue étrangère), force nous a été de conclure qu'hélas, même si chacun se dit convaincu de la nécessité de présenter le vocabulaire en réseau pour obtenir que les étudiants cessent de s'exprimer "mot à mot", rares sont ceux qui en suivent la consigne quand il s'agit de préparer un cours, de rédiger un manuel, d'écrire au tableau ou d'établir les "règles" d'élaboration d'une "bonne" liste de vocabulaire qui accompagne une présentation, un exposé ou un rapport.

Fig. 3. Un exemple d'une NetVocList

() règle d'emploi, p.ex. conjugaisons
 + combinaisons fréquentes
 @ fonction communicative ou fait de langue
 > famille de mot
 >> exemple
 < étymologie
 C. information contrastive (pour éviter des fautes fréquentes comme, p.ex. fr. *million* - esp. *millón*)
 ~ mot apparenté (hyperonyme, hyponyme)
 ≠ ne pas confondre avec (paronyme)
 = synonyme / >< antonyme
 * faute / ? doute (vérifier) / ! attention
 MEM. suggestion mnémotechnique
 caractères gras: vocabulaire actif

ESPAÑOL	FRANCAIS
la anamnesis (PRON. /s/, */z/) + efectuar/realizar una anamnesis	anamnèse + faire l'anamnèse
la enfermedad (de X) + padecer (zc) una enfermedad + una enfermedad grave (de la piel) C. fr. infirmier ~ una afección (de X) >> ... de la piel > el enfermo, la -a > enfermo, -a	maladie + souffrir d'une maladie + une maladie grave (de la peau) ~ une affection (de X) >> ... de la peau > le malade > malade + être malade

+ estar enfermo, -a > enfermar > enfermarse	> tomber malade > tomber malade (L-Am)
doler (ue) @ ¿dónde le duele? C. fr douleur	faire mal ; avoir mal ; souffrir @ Où avez-vous mal?
molestar @ ¿qué le molesta? > la molestia	gêner, déranger @ qu'est-ce qui vous gêne/ dérange? > ennui, tracas, dérangement

II.3. ElektraRed® (ER)

Dernière *vitamine* ici proposée, ElektraRed vise à améliorer, en premier lieu, l'expression écrite. Ses deux « principes actifs » sont les suivants : il s'agit (1) d'un *suivi électronique* (2) de la *rédaction*. Ses « effets positifs » consistent en ce qu'il améliore considérablement le niveau de rédaction, et en particulier le niveau lexico-grammatical de l'apprenant; il est motivant; et il permet de se rendre compte des points forts et faibles de chaque niveau d'enseignement.

Ici aussi, on constate cependant des « effets secondaires » sur la motivation et les connaissances si on ne l'intègre pas dans le cadre général de la motivation et de l'évaluation.

ElektraRed est donc un outil de correction de rédactions où les annotations, au lieu d'être manuelles, sont numériques et composées à l'aide du logiciel Markin⁸. Le système se base sur l'existence d'un « bloc de commandes » (ou « barre de boutons » dans la terminologie de Markin) personnalisé (voir fig. 4). Ces commandes prévoient des annotations, non seulement critiques mais aussi positives. En outre, le « corrigé » du professeur (fig. 5) ne donne aucunement la réponse ; il oblige, au contraire, l'étudiant à réfléchir, à chercher et à discuter d'autres solutions, à corriger son expression, à envisager des alternatives plus idiomatiques⁹. Nous avons donc imaginé une liste d'annotations qui couvrent tous les éléments de la langue et du texte. Le fait qu'il s'agisse d'une liste finie oblige, bien entendu, à annoter de façon systématique, c'est-à-dire que, pour un même type de problème, une même annotation sera utilisée. En outre, les boutons peuvent renvoyer à des bases de données internes et externes (fig. 6). Le logiciel permet enfin d'établir des statistiques par document (fig. 7) et par groupe de documents, afin de découvrir les problèmes qui se posent le plus fréquemment par niveau.

⁸ Markin, créé par Creative Technology, "is a Windows program which runs on the teacher's computer. It can import a student's text for marking by pasting from the clipboard, or directly from an RTF or text file. Once the text has been imported, Markin provides all the tools a teacher needs to mark and annotate the text. When marking is complete, the teacher can export the marked text as an RTF file for loading into a word-processor, or as a web page so that students can view the marked text in a web browser. Marked work can even be emailed directly back to the student, all from within the Markin program." (http://www.cict.co.uk/software/markin/index_fr.htm).

⁹ Par exemple : étant donné que le phénomène de nominalisation est beaucoup moins fréquent en néerlandais qu'en espagnol (cf., entre autres, Slager 1990: 82), nos étudiants néerlandophones sont généralement enclins à privilégier, en espagnol également, la tournure verbale. Certes, ce choix n'est pas incorrect grammaticalement et, pour autant, ne sera amendé par aucune annotation particulière. Il est cependant de bon aloi d'annoter les contextes dans lesquels l'emploi du substantif sera plus idiomatique en espagnol. D'une manière générale, il convient, du reste, d'inviter les étudiants à une plus grande variété dans l'expression, tant lexicale que grammaticale.

Fig. 4. Le logiciel Markin pour annoter des rédactions, avec à droite la barre de boutons ER

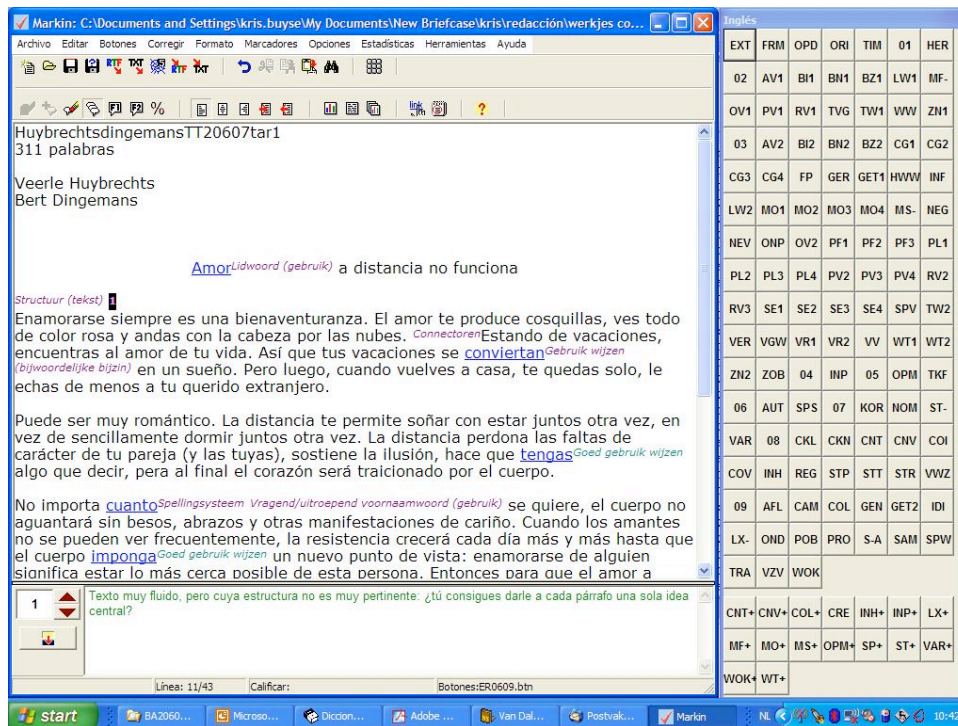


Fig. 5. La rédaction avec les annotations explicitées (ER)

Normal View Colour Print View Black Print View Statistics Feedback (1) Annotation Key

Un día y una noche en compañía de Dios

Anoche tenia^{Werkwoordstijden} un sueño muy extraño. Estaba^{Goed gebruik tijden} soñando con que pasaba un día y una noche en compañía del Altísimo.

Comenzamos^{Goed gebruik tijden} el día llenando las manos con agua, lanzamos gotas sobre el mundo de manera que toda la gente se despertó y pudo contemplar una alfombra de gotas de agua que cubría su jardín. Era un espectáculo muy bonito y de ese modo, las criaturas de Dios pudieran comenzar de buen humor su jornada de trabajo.

Luego le ayudé^{Voorzetselvoorwerp} ojear la correspondencia y el correo electrónico. También contesté al teléfono porque Nuestro Señor recibe muchas solicitudes cada día y tiene que realizar mucho trabajo de caridad. Eso me parecía una tarea muy fatigosa. Entonces^{Connectoren}, cuando Dios estaba hacienda^{Werkwoord (vorm)} la siesta, fui en su lugar a la reunión mensual con Alá y Buda. Esas sesiones suelen durar bastante tiempo porque Alá siempre predica mucho y Buda está cada vez en busca al nirvana.

Después de la reunión hubo^{Werkwoord (vorm)} sonada la hora de la acción y asistí a Dios Padre en hacer milagros: curar un enfermo incurable^{acusativo}, prevenir catástrofes, hacer nacer niños^{acusativo}, en resumidas cuentas: las cosas de todos los días.

Cuando hubimos^{Eerder begane fout} terminado la cena (pan, vino y pescado) Dios ya tenía preparado el último juego del día: abrió un gran saco lleno de estrellas en el que yo pude hurgar. Las lanzamos en el aire e hicimos^{Typische spelfout vermeden} ponerse el sol. El resultado fue un cielo estrellado maravilloso.

Finalmente llegó la despedida. Muy rápidamente le di una pequeña hoja con unos deseos míos (todavía soy una belga y un amigo con mucha influencia siempre puede ser útil). Entonces^{Eerder begane fout} le di un beso de buenas noches. Él me dio una patada de manera que perdí el equilibrio y caí del cielo hacia la tierra.

En aquel momento^{Goed gebruik van de connectoren} me desperté de un sobresalto. Primero no sabía lo que había ocurrido pero después de unos minutos me realicé que sólo había sido un sueño. Decidí tomar una ducha. Me miré en el espejo y vi un cardenal gigantesco en mi trasero. ¿Puede ser que no hubiera sido un sueño?

Fig. 6. La base de données ER sur internet à laquelle renvoient les annotations

• **Woordenschat**

AFL	Slechte toepassing afleidingsmechanismen	Conozco a dos panamanos [...] (panameños)
CAM	Foutief gebruik "verbos auxiliares de cambio" ("worden") (voor meer uitleg: klik hier)	No me he puesto loco en esas condiciones terribles. (he vuelto)
COL	Foute collocatie (voor meer uitleg: klik hier)	[...] hay que llevar atención todo el tiempo. (prestar atención)
GEN	Genusfout	Es interesante ver cómo estos personajes diferentes manejan los problemas . (los problemas)
GET2	Fout ivm getal	En España las gentes comen muy tarde. (la gente)
IDI	Foutief of onvoldoende gebruik idiomatische uitdrukking	- <i>foutief</i> : Ahora todavía no puedo decidir nada, tengo que consultarlo con la cama . (consultarlo con la almohada) - <i>onvoldoende</i> : Este anillo de oro cuesta muchísimo . (cuesta un ojo de la cara)
LX-	Andere lexicale fouten	Gracias a su cierra de rosca no hay posibilidad de que se derrame dentro de su bolsillo. (cierre)
OND	Werkwoord met selectiebeperkingen voor het onderwerp (b.v. alleen/geen levende wezens)	Las cien primeras tarjetas obtendrán una pluma con su nombre. (Los que tienen las cien primeras tarjetas obtendrán)
POB	Zwakke, te algemene of te vage woordkeuze	[...] desea dar muerte a sí mismo . (suicidarse)
PRO	Foutief of onvoldoende pronominaal gebruik werkwoord	- <i>foutief</i> : En una relación a distancia esto nunca se ocurre . (ocurre) - <i>onvoldoende</i> : He tostado mucho durante esa semana. (Me he tostado)
S-A	Gebruik van term die niet tot de beoogde regionale variant behoort	Lo que también me impresionó, fue la gran diferencia entre ricos y pobres. La gente con dinero vive en ciudadelas con guardias. (barrios)
SAM	Slechte toepassing samenstellingsmechanismen	En la mesilla hay un despertador radio y unos libros que estoy leyendo. (radiodespertador)
SPW	Foute spelling van een lexicaal item	Es muy interesante estudiar el instincto de los perros. (instinto)
TRA	Foutief (on)overgankelijk gebruik werkwoord	- <i>onovergankelijk</i> : PIE aprovecho de esta ocasión para invitarles. (se aprovecha de) - <i>overgankelijk</i> : Los nietos suelen aprovecharse la generosidad de sus abuelos. (aprovecharse de)
VZV	Foutief voorzetselvoorwerp bij werkwoord, substantief of adjectief	- <i>werkwoord</i> : Me gustaría asistir en la reunión. (asistir a) - <i>substantief</i> : Ciertos niños saltan a la vista por su interés a las lenguas. (interés por/en) - <i>adjectief</i> : Ven a ver nuestra gama ampliada con vinos chilenos. (ampliada de)
WOK	Foutieve woordkeuze	Después fui con mi clase a una casa cultural - no me memorizo el nombre exacto - donde hicimos un juego de papeles. (me acuerdo del/recordo)
COL+	Goede collocatie	Perdí el tren porque me topé con unos amigos.
LX+	Typische lexicale fout vermeden	El clima de Barcelona es muy agradable, gracias al mar.
WOK+	Perfekte woord voor de context	Ciertos periodistas se autocensuran por miedo a la pena de prisión.

Fig. 7. Les statistiques à la fin d'une rédaction annotée (ER)

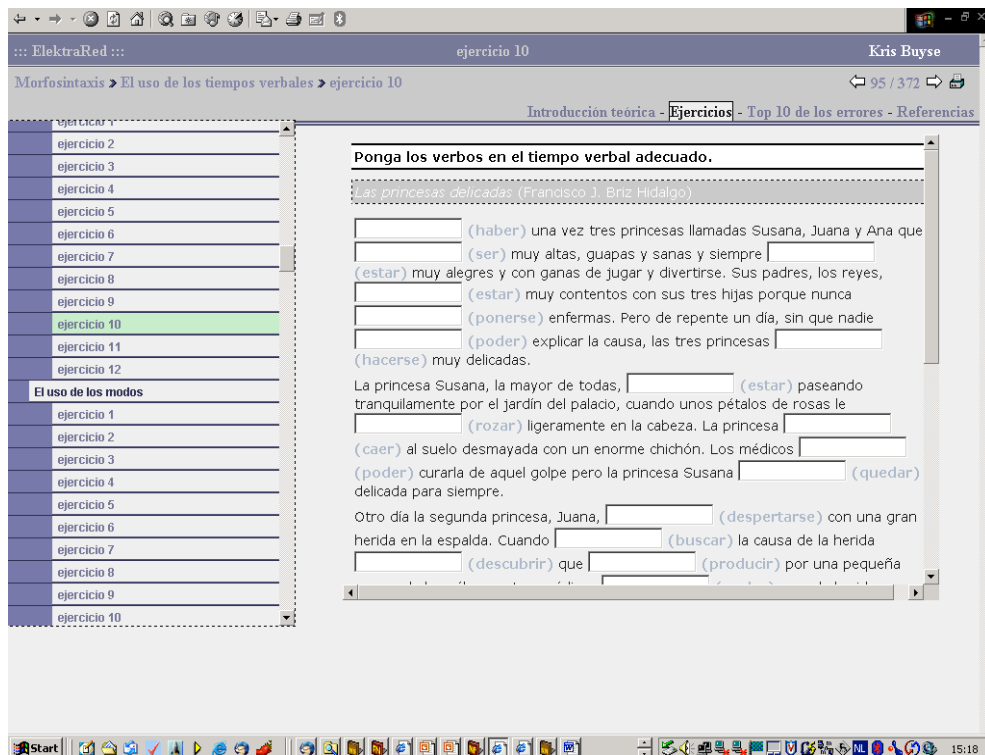
Número de casos	Abbreviation	Descripción	Categoría	Referencia de página
1	Goed gebruik van de connectoren	cnt+ Goede uitdrukking van relatie tussen paragrafen, zinnen of zinsdelen (b.v. gebruik voegwoord of bijwoord)	Tekst	
2	Eerder begane fout	her Eerder begane fout	Herhaling	
1	Werkwoord (vorm)	ww Vervoeging werkwoorden (vormfout)	Morfologie	
1	Congruentie (andere)	cg4 Andere congruentiefouten	Morfosyntaxis	
1	Lidwoord (gebruik)	lw2 Foutief of onvoldoende gebruik lidwoord	Morfosyntaxis	
2	Onpersoonlijke constructie	onp Foutief of onvoldoende gebruik onpersoonlijke constructies (b.v. "hay")	Morfosyntaxis	
1	Woordvolgorde (bijvoeglijk naamwoord)	pl1 Foutief geplaatst bijvoeglijk naamwoord	Morfosyntaxis	
1	Vragend/uitroepend voornaamwoord (gebruik)	wf Foutief of onvoldoende gebruik vragend/uitroepend voornaamwoord	Morfosyntaxis	
3	Interpunctie	inp Interpunctiefout (leestekens + hoofdletters)	Interpunctie	
2	Spellingsysteem	sps Foutieve toepassing Spaanse spellingsysteem (letters, accenten, yle, o/u)	Spelling	
5	Connectoren	cnt Gebrekkige uitdrukking van relatie tussen paragrafen, zinnen of zinsdelen (b.v. gebruik voegwoord of bijwoord)	Tekst	
2	Conventies	cnv Skopos: conventies binnen doelcultuur en verwachtingen van doelpubliek met betrekking tot teksttype, functie van de tekst, medium; in bedrijf, dienst, regio, land,... heersende normen, regels, gebruiken	Tekst	
2	Inhoud	inh Onjuiste bewering	Tekst	
3	Register	reg Ongemotiveerd formeel, neutraal, vertrouwelijk,... register; gebrek aan pragmatische gepastheid	Tekst	
1	Structuur (tekst)	stt Problematische tekststructuur	Tekst	
1	Collocatie	col Foute collocatie	Woordenschat	
1	Andere lexicale fout	lx Andere lexicale fouten	Woordenschat	
1	Goed gebruik wijzen	mo+ Goed gebruik van de werkwoordwijzen	Morfosyntaxis	
1	Voorzetselvoorwerp	vzv Foutief voorzetselvoorwerp bij werkwoord, substantief of adjectief	Woordenschat	
1	Goed gebruik tijden	wt+ Goed gebruik van de werkwoordstijden	Morfosyntaxis	

Feedback (1)

No está mal para empezar, pero habéis escrito un texto en lengua hablada: no hay párrafos y combináis las frases como al hablar ("pues, entonces..."). Además, tendréis que concentraros bien en los nuevos retos de este año (convenciones textuales, estructura del texto) y los del año pasado (colocaciones, valencias, conectores...).

Ensuite, des programmes d'extraction ¹⁰ permettent d'élaborer des concordances, qui permettent, à leur tour, d'isoler, par catégories, les unités qui posent le plus de problèmes. Le professeur peut alors tirer profit de ces informations nouvelles pour élaborer un document (ou un site, comme c'est le cas pour nos cours (fig.8) qui établit : 1) un classement des problèmes par niveau, 2) une batterie d'exercices axés spécifiquement sur ces problèmes et 3) un résumé schématique de la théorie grammaticale qui régit ces problèmes. Sur cette base, le professeur est en mesure d'adapter son cours en vue de chercher à éradiquer ces problèmes en priorité.

Fig. 8. Le site ER avec ses schémas, son classement par niveaux et des exercices.



Il va de soi qu'il y a tout intérêt à adapter le système au public cible, par un type de commandes plus ou moins élaborées, un niveau adapté de terminologie linguistique, etc. Si l'on préfère annoter de façon non numérique, il convient :

- de garder le même degré de systématique (en employant toujours les mêmes catégories, dont la liste illustrée peut être mise à la disposition des apprenants).
- de créer, pour le travail en classe autant qu'à domicile, des instruments de recherches de solutions et d'explications par exercices ;
- et de demander aux étudiants qu'ils calculent eux-mêmes, dans leur portfolio, le nombre de problèmes qu'ils rencontrent par catégorie, de telle sorte que le professeur puisse se faire une idée fiable des problèmes les plus récurrents.

¹⁰ Quelques exemples de programmes d'extraction (dont les deux premiers sont gratuits et le dernier très bon marché) : *TextPad* (<http://www.textpad.com>), *Abundantia Verborum* (<http://www.ling.arts.kuleuven.ac.be/genling/abundant/obtain.htm>) et *Wordsmith* (<http://www.lexically.net/wordsmith/>).

Pour renforcer le degré de motivation et instaurer un processus d'évaluation plus motivant, on peut envisager un parcours en 10 étapes, que nous exposons ci-après. Mais, avant tout, il ne faut pas perdre de vue que la motivation dépend, tout d'abord, en grande partie, de la tâche elle-même. Aucune ne s'attirera plus volontiers l'assentiment des classes que celles auxquelles les étudiants reconnaîtront un caractère réaliste et même, plus concrètement encore, en lien avec leur propre vécu. Leur ajouter, en outre, un caractère agréable ne gâche, évidemment, en rien le sérieux du résultat escompté. A titre indicatif, au lieu du sempiternel thème de rédaction demandée dans le style « Mes vacances d'été », pourquoi ne pas s'orienter vers des variantes de type “Un jour (et une nuit) en compagnie de...” – et l'étudiant ajoute le nom d'une célébrité ? Observons, au passage, que, plus le thème suggéré sera spécifique, nouveau et agréable, moins l'étudiant sera tenté d'aller, souvent sur la Toile et, bien entendu, sans citer ses sources, « s'inspirer » de textes existants, qui, lui conciliant (avec quelques soupçons vite résolus) les honneurs de la note, ne l'aideront cependant en rien dans ses progrès d'apprentissage.

1. Une première étape consiste à organiser, pour les premières tâches, une phase de travail préliminaire (« pre task ») en groupe ; ce genre de coopération est souvent perçu comme encourageant par les apprenants :

“Cooperative peer response to writing is seen to be important for exposing students to real readers, for building their confidence as writers and for encouraging them to make active writing decisions rather than slipping into a passive reliance on teacher feedback (...). Computers decentralise teacher role and redistribute authority thus facilitating more student talk” (Hyland 2002: 129-131).

Remarquons que cette phase de travail en groupe suppose une appréciable limitation quantitative des tâches : le travail de correction en sera d'autant moindre, mais plus qualitatif, si tant est que ce que l'on perd en lignes de rédaction, on le regagne en termes de rentabilité, de systématique, de connaissances des problèmes, de la motivation, etc.

2. Il importe de motiver les étudiants à prévoir, pour chaque rédaction, une autre phase préliminaire à la composition de leur texte, dans laquelle ils réaliseront, avant la rédaction même, (1) un remue-méninges (« brainstorming »), (2) une recherche des informations nécessaires avec mention de leurs sources (!) et (3) un schéma ou structure de leur texte à venir.

3. Par ailleurs, on se convaincra que la motivation sera d'autant plus assurée que l'on demandera aux étudiants, dans une (troisième) phase préliminaire antérieure au dépôt de leur texte, de contrôler non seulement l'orthographe, la grammaire et la ponctuation avec le correcteur automatique du logiciel de traitement de texte, mais aussi les points d'intérêt spéciaux sélectionnés à partir des problèmes les plus fréquents dans la tâche antérieure : dans la figure 9, observez comment le nombre de problèmes concernant, dans la seconde tâche (T2), les trois premiers aspects amendés (ponctuation, conventions textuelles et collocations) a baissé plus significativement que pour les autres aspects, probablement parce que le professeur avait demandé explicitement aux étudiants d'y veiller particulièrement avant de rendre leur texte. Il va de soi que cette baisse significative a un effet très motivant sur l'étudiant.

Fig. 9. Statistiques comparatives des tâches (T) d'un seul groupe

Annotation détaillée	+/-	CAT*	T1	T2
{{inp}} Erreur de ponctuation (+ majuscules)	-	PONCT	32	13
{{cnv}} Application erronée des conventions textuelles	-	TEX	16	7
{{lx-}} Autres erreurs lexicales	-	LEX	16	3
{{cnt}} Expression défectueuse des relations intratextuelles (conjonctions, adverbes...)	-	TEX	14	13
{{vzv}} Complément prépositionnel erroné (noyau : verbal, substantif o adjectif)	-	LEX	12	7
{{mo+}} <i>Bon emploi des modes verbaux</i>	+	SYNT	11	9
{{cnt+}} <i>Bonne expression de la relation discursive</i>	+	TEX	8	9
{{vr2}} Emploi erroné, marqué ou insuffisant des prépositions (hors collocations)	-	SYNT	8	4
{{vwz}} Référence erronée, marquée ou insuffisante à un autre élément intra- ou extratextuel (anaphore, cataphore, déixis)	-	TEX	8	9
{{wt+}} <i>Bon emploi des temps verbaux</i>	+	SYNT	8	-
{{cg4}} Autres erreurs de congruence	-	SYNT	7	1
{{reg}} Erreur de registre	-	TEX	7	4
{{col}} Collocation erronée	-	LEX	7	3
{{lw2}} Emploi erroné ou insuffisant de l'article	-	SYNT	6	13

*CAT = catégorie; T1 = première tâche; T2 = deuxième tâche; PONCT = ponctuation, TEX = texte, LEX = lexicque, SYNT = syntaxe

4. En ce qui concerne le système d'annotation des textes, 77% des étudiants qui ont été soumis à enquête ¹¹ déclarent être plus motivés à apprendre par un système tel que celui-ci. Ils déclarent apprécier surtout le système d'annotations positives et critiques (80%) dans lequel ils ne reçoivent pas la correction, mais seulement des commentaires destinés à les mettre sur la voie de la solution, ainsi que des liens vers des bases de données internes et externes en ligne. Dans la catégorie des liens externes, entrent des corpus et dictionnaires en ligne qui vont bien au-delà de ce qu'offrent les dictionnaires statiques traditionnels, puisqu'ils indiquent comment utiliser les mots *en contexte* (collocations, valences, etc.). Les étudiants confirment également l'idée que notre système d'annotations les invite à la réflexion (90%) et les oriente vers une solution (83%).

Ainsi, par exemple, "Wortschatz" <http://corpora.informatik.uni-leipzig.de> (fig. 10, disponible pour plusieurs langues, y compris le français) leur montre en quelques secondes qu'en espagnol c'est le verbe *contraer* qui se combine avec le substantif *matrimonio* (« mariage »). Pour des combinaisons moins fréquentes ou plus spécialisées comme *efectuar/realizar una anamnesis*, des corpus plus vastes comme www.corpus.rae.es ou www.corpusdelespanol.be (fig.11) sont plus indiqués ; finalement, un site comme www.wordreference.com (fig.12), qui est un forum de traducteurs, est tout indiqué en cas de recherche de termes plus récents, accompagnés, eux aussi, de leurs collocations (« *compound forms* »).

Ces mêmes étudiants déclarent enfin se sentir motivés par les statistiques individuelles (83%) et par le commentaire (88%) à la fin de chaque rédaction annotée.

¹¹ Il s'agit d'une enquête anonyme menée sur 169 étudiants de trois instituts, de deux types de formation et de trois niveaux différents.

Fig. 10. Le site « Wortschatz » : combinaisons fréquentes

significant cooccurrences of matrimonio:

familia (229), hijos (159), contraer (124), homosexuales (98), del (96), uniones (87), hija (85), parejas (82), contrajo (78), años (76), pareja (76), divorcio (70), sexo (68), su (64), hijo (61), nulidad (58), mujer (57), fuera (49), unión (47), sacramento (42), civil (41), fundada (39), marido (34), institución (33), tratos (32), homosexual (31), sexuales (31), entre (31), casarse (29), hombre (28), indisolubilidad (27), amor (27), casó (26), esposa (26), contraído (25), familiar (25), vida (24), malos (23), sexual (23), reconocimiento (22), conveniencia (22), mismo (22), indisoluble (22), Iglesia (22), Familia (22), nacieron (21), niños (21), padres (20), tutela (20), casa (20), adopción (20), heterosexuales (20), formado (19), sobre (18), cónyuges (18), convivencia (18), monogámico (17), relaciones (17), Vermont (17), madre (17), venderla (17), fruto (17), divorciarse (16), contraen (16), dos (16), Contrajo (16), dignidad (16), sociedad (16), marroquí (16), Amína (16), Milingo (15), ley (15), niña (15), transexual (14), Jávea (14), tres (14), delató (14), estable (13), cristiano (13), divorció (13)

significant left neighbours of matrimonio:

del (370), el (283), un (194), contraer (150), contrajo (87), al (86), El (59), su (35), Un (33), Contrajo (20), primer (18), contraen (17), contraerá (15), contraído (15), contrajeron (13), atormentado (8), anterior (8), Este (7), verdadero (6), ese (5), reciente (5), segundo (4), citado (4), auténtico (4), nuevo (4), este (4), quinto (4), tu (3)

significant right neighbours of matrimonio:

y (81), civil (54), entre (47), con (45), homosexual (37), formado (30), monogámico (21), británico (19), tradicional (16), es (16), mixto (15), cristiano (13), forzado (13), como (12), Clinton (11), monógamo (10), indisoluble (9), nacieron (9), Perón (9), marroquí (8), heterosexual (8), bis (8), proteja (7), feliz (7), contraído (7), religioso (6), asesinado (6), dulce (6), eclesiástico (6), perfecto (5), polaco (5), rato (5), reclamado (5), alemán (5), tenía (5), Allen (5), no (4), fallecido (4), estable (4), jamás (4), realizada (4), estaba (4), nunca (4), anterior (4), propietario (4), español (4), duró (4), natural (3), normal (3), acusado (3), que (3)

Graph v. 1.5 für matrimonio

Fig. 11. Le site CREA de la Real Academia Española : des concordances

Consulta: **anamnesis, en todos los medios, en CREA**
 Resultado: **81 casos en 29 documentos.**

OBTENCIÓN DE EJEMPLOS

Recuperar Concordancias: Normal Clasificación:
 Agrupación: Marcas:

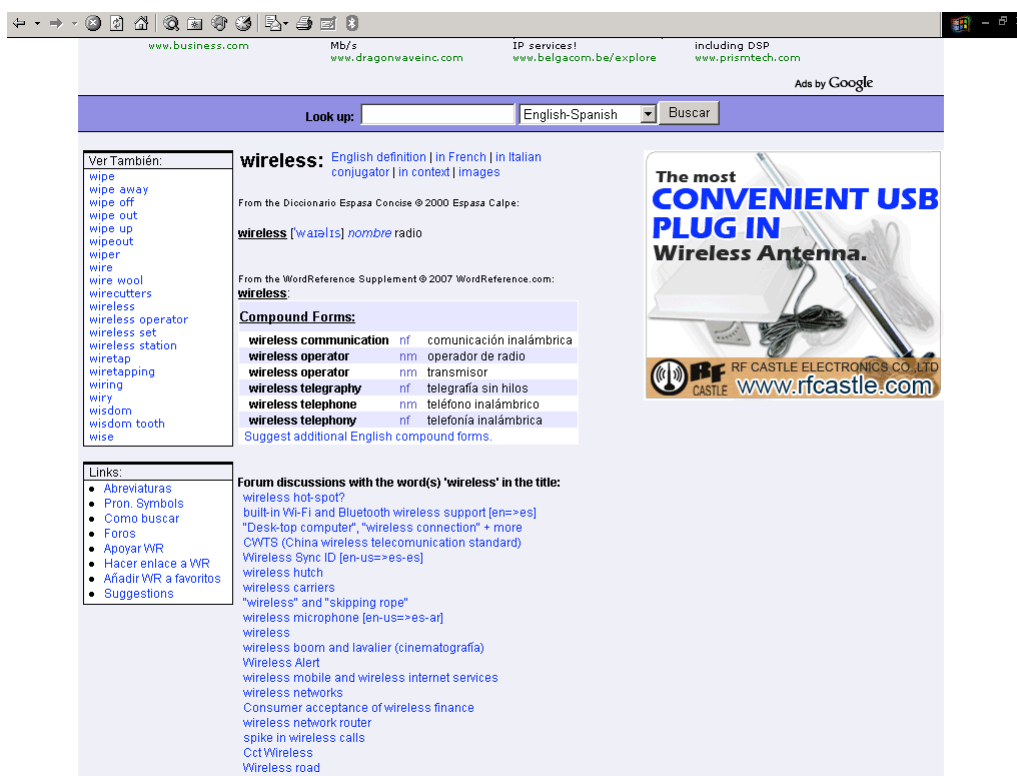
Cómo citar el CORPUS **Concordancias.**
 Pantalla: 1 de 4. Siguiente 1 2 3 4 Ver párrafos

Nº	CONCORDANCIA	AÑO
1	areo permite orientar al profesional, mediante la anamnesis y la exploración clínica básica. Cuando ell	** 2001
2	inusal 2. Bloqueo auriculo-ventricular TABLA I La anamnesis y la exploración física permiten valorar si	** 2001
3	o en todo paciente anciano: es imprescindible una anamnesis y exploración rigurosa, así como la realiza	** 2001
4	Para el diagnóstico precoz pueden ser útiles una anamnesis muy cuidadosa y sistematizada, el estudio d	** 2002
5	o digestivo o extradigestivo (Tabla II) . En la anamnesis de un paciente con dispepsia hay que invest	** 2002
6	HTA esencial. Para ello es fundamental una buena anamnesis que incluya Historia familiar y personal de	** 2003
7	gar al diagnóstico de la enfermedad, una correcta anamnesis es imprescindible. La ingesta de cefalópodo	** 2000
8	scado es más frecuente. Debe realizarse una buena anamnesis por aparatos, pues son diferentes los cuadr	** 2000
9	o, sin epígrafes dedicados al motivo de consulta, anamnesis y exploración, pruebas complementarias, tra	** 2002
10	neas que evalúa y porcentaje de cada una de ellas: anamnesis 50, comunicación médico paciente 30, atenci	** 2002
11	ndrá en cuenta el examinando para descartar en la anamnesis , y anotar para cada uno de ellos qué respue	** 2002
12	memos aquí un atisbo de la posterior teoría de la anamnesis : hay un conocimiento inconsciente de la ese	** 2002
13	os que debido a que en este grupo de población la anamnesis y la exploración física son poco relevantes	** 2000
14	y aumento del número de deposiciones. Durante la anamnesis manifestó haber iniciado tratamiento por pr	** 2000
15	minar si existe algún modelo de herencia. d) Una anamnesis muy exhaustiva de todo lo que ocurrió duran	** 2003
16	rencia al diagnóstico, es fundamental la correcta anamnesis para poder identificar los síntomas cuando	** 2003
17	so de pacientes con alteraciones psiquiátricas la anamnesis del paciente puede ser complicada debiendo	** 2003
18	en el caso de cuerpos extraños no sospechados la anamnesis nos va a dar poca o ninguna información que	** 2003
19	nformación que nos pueda hacer sospechar. Tras la anamnesis , y partiendo de una sospecha o confirmación	** 2003
20	al clínico. - Hoja estadístico-clínica. - Hoja de anamnesis . - Documento de evolución clínica. - Hoja d	** 2001
21	tosó, con signos de depresión respiratoria y cuya anamnesis indica historia de toxicomanía, y si no es	** 1986
22	matizar aspectos de ese dolor (historia clínica o anamnesis); luego le palpará el abdomen suavemente,	** 2002
23	a. 6.- MANIFESTACIONES CLÍNICAS Pacientes con una anamnesis alarmante, desnutrición crónica, IMC bajo,	** 2004
24	está ocurriendo con la NPC. Historia clínica Una anamnesis adecuada podrá aportar datos sobre la condu	** 1994
25	lar periódicamente, efectuando en cada visita una anamnesis y examen físico dirigidos y solicitando det	** 1994

Ir arriba Pantalla: 1 de 4. Siguiente 1 2 3 4 Ver párrafos

Nueva consulta: [CREA](#) [CORDE](#) [Nómina de autores y obras](#) [Ayuda.](#)

Fig. 12. Le site de *Wordreference* : combinaisons fréquentes + forum



5. Quand le professeur élabore et envoie aux étudiants un document de *feedback* à commenter en classe, il crée une occasion supplémentaire d'encourager l'étudiant à la réflexion et à la confrontation avec les éléments qu'il n'a pas encore assimilés.

“To make their meaning as clear, coherent and precise as possible, learners will debate language form (morphosyntax through to discourse and pragmatics) and lexical choice. This talk about language (metatalk) mediates second language learning. Talk supports the process of internalization –the ‘moving inwards’ of joint (intermental) activity to psychological (intramental) activity” (Swain and Lapkin 2001:3)

A cette fin, le document de *feedback* peut comprendre, par exemple :

- des statistiques collectives, comparées aux tâches antérieures (fig. 9);
- l'exemple d'un texte dans son intégralité, destiné à attirer l'attention de l'étudiant sur les niveaux discursif et textuel ;
- et un choix d'extraits de textes d'étudiants, présentés avec leurs annotations positives et critiques.

Selon une enquête menée auprès des étudiants, le mérite des statistiques individuelles est qu'elles invitent à s'auto-évaluer, à se situer par rapport au groupe et à découvrir les problèmes les plus pertinents et les plus fréquents (85%) ; de leur côté, le document de *feedback* et sa discussion aident, en outre, à prévoir, pour les éviter, les problèmes signalés (84%).

Après cette phase collective, nous programmons cinq autres occasions de travailler sur les matériaux offerts : quatre tâches postérieures (« *post task* ») et une évaluation.

6. “*Post task 1*” : l’étudiant analyse les données et propose des corrections en se basant sur les instruments disponibles (e.a. les bases de données et les corpus).

7. “*Post task 2*” : exercices spécifiques sur les aspects non encore assimilés ; dans notre cas, ils sont réunis dans un site (fig. 8, cf. supra) qui présente le classement des problèmes par niveaux, des exercices axés spécifiquement sur ces problèmes et accompagnés d’un résumé schématique de la théorie grammaticale qui les concerne.

8. “*Post task 3*” : contact individuel, si nécessaire.

9. “*Post task 4*” : portfolio de rédaction qui contient, pour chaque tâche : a) le brouillon et la correction du condisciple avec lequel, en cas de tâche collective, l’étudiant a travaillé ; b) la version finale rendue ; c) la version annotée par le professeur ; d) la version corrigée ; et e) une auto-évaluation courte par tâche (fig. 13). Par l’auto-évaluation, l’étudiant est amené à synthétiser les observations, à manier la terminologie linguistique requise, à établir les priorités pour les tâches suivantes, à mesurer son propre progrès (qu’ai-je fait de mieux et sur quels élément de langue rencontré-je encore des problèmes ?, pour quelles structures lexicales et/ou grammaticales n’ai-je pas correctement employé les instruments proposés en classe ?) et à se confronter, une dernière fois, aux éléments positifs et critiques.

Fig. 13. Exemple d’une autoévaluation courte

1. Les **aspects de rédaction** avec lesquels j’ai rencontré le plus de problèmes sont les suivants. Remplir le cadre ci-dessous : entourer d’un cercle le nombre de difficultés rencontrées, spécifier les diverses catégories où se situe la majorité des problèmes (p. ex., collocations, concordances, cohérence, etc.) et citer des exemples concrets d’erreurs (p.ex., la collocation « me da miedo », la structure « es posible + inf. », etc.).
Si cette rédaction n’est pas la première, souligner les aspects déjà mentionnés dans le commentaire de la rédaction antérieure.

catégories	difficultés 1: aucune 2: peu 3: qlq-unes 4: beaucoup	sous-catégories p.ex. collocations	aspects concrets (exemples) p.ex. collocation “me da miedo”
aspects pratiques ponctuation morphologie (etc.)	1 - 2 - 3 - 4 1 - 2 - 3 - 4 1 - 2 - 3 - 4		

2. Les 3 sous-catégories qui m’ont posé le moins de problèmes que dans la rédaction antérieure sont : ...
3. Les éléments que j’aurais dû **chercher mieux** dans les instruments (dictionnaires unilingues ou bilingues, grammaires, internet, etc.) sont : ...
4. Ce que j’ai **préféré** dans cette tâche : ...
5. Ce qui m’a le **moins plu** dans cette tâche : ...
¿Observation supplémentaire?

10. L’évaluation finale est basée entièrement sur le portfolio; elle est obtenue à partir de :

- la valeur moyenne des tâches, corrigée sur base des progrès réalisés (c’est-à-dire la mesure où les problèmes antérieurement signalés ont disparu)

- et de l'auto-évaluation de ce progrès tel qu'il s'apprécie dans le portfolio (la mesure où l'étudiant arrive à détecter et comparer les éléments positifs et critiques et comment il les prend en considération).

"Writers should not be evaluated only on their final products but on their improvement" (Hyland 2002:88).

En conclusion, nous nous sommes enquis d'une "évaluation de l'évaluation" de notre méthode. Elle a été établie sur la base de deux enquêtes, menées, respectivement, auprès de professeurs et d'étudiants (voir les résultats de l'enquête exposés ci-dessus). En ce qui concerne, en particulier, les professeurs, trois instituts ont été sondés, dans deux types de formations et dans trois niveaux d'études différents. La figure 14 fait état des opinions des professeurs interrogés ; selon eux, l'évaluation est très positive pour les raisons suivantes :

Fig. 14. Enquêtes ER parmi les professeurs

ENQUÊTE parmi les professeurs (de 3 instituts, 2 formations, 3 niveaux):

- annotation plus exhaustive et systématique ;
- ... qui oriente les étudiants vers une solution ;
- ... qui invite à la réflexion ;
- les statistiques individuelles et collectives invitent à s'auto-évaluer, à se situer par rapport au groupe et à découvrir les problèmes (et leurs solutions) les plus pertinents et fréquents;
- le temps supplémentaire qu'exige la méthode est récupéré, comme cela a été dit ci-dessus, grâce à la phase de travail en groupe (qui suppose une limitation quantitative appréciable des tâches), ainsi que grâce au fait que ce que l'on perd en lignes de rédaction, on le regagne en termes de rentabilité, de systématisation, de connaissance exacte des problèmes, de motivation, etc.

BIBLIOGRAPHIE

- Aitchinson, J. (1987). *Words in the Minds*. Oxford - Nueva York: Basil Blackwel.
- Bygate, M., P. Skehan & M. Swain (eds.) (2001). *Researching Pedagogic Tasks, Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Longman.
- Buyse, K. (2006). "Motivating writing education". *ITL International Journal of Applied Linguistics, Special Issue on Task-based Language Teaching* (eds. K. Van den Branden & M. Verhelst), 152 (2006), 111-126.
- Buyse, K. (2007a). "Escritura eficaz y motivadora." *Foco*. Amersfoort: Asociación de Profesores de Español de Holanda, p. 12-18.
- Buyse, K. (2007b, i.p.) "Aprendo a escribir en 10 pasos." *Español para Fines Específicos. Actas del III Congreso Internacional para Fines Específicos*. Utrecht, noviembre de 2006. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia del Reino de España.
- Buyse, K. & G. Dewulf (2007). "Computerondersteunde schrijfpractica in cijfers en letters." *Naar Panama! Opstellen voor Fred Van Besien* (eds. Johan De Schryver & Ann Vlasselaers), p. 47-61.
- Cervero, María Jesús & Francisco. Pichardo Castro (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.

- Ellis, Rod (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hyland, Ken (2002). *Teaching and Researching Writing*. Tübingen: Pearson.
- Kielhöfer, B. (1994) "Wörter lernen, behalten und erinnern". *Neusprachliche Mitteilungen*, Cuaderno 4, 211-220.
- Lewis, M. (2000). *Teaching collocation, Further developments in the Lexical Approach*, LTP Teacher training, London, Language teaching Publications.
- Schmitt, R. (1990). "The role of consciousness in second language learning". *Applied Linguistics* 11, 129-158.
- Slager, E. (1990). *Valkuilen en valse vrienden. Leidraad voor het vertalen Spaans/Nederlands*. Muiderberg: Coutinho.
- Siepmann, D. (2005) "Collocation, colligation and encoding dictionaries, Part I: Lexicological aspects", *International Journal of Lexicography*, vol 18, 409-443.
- Swain, M. & Lapkin, S. (2001). *Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects*. M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (2001).

*

*

*