

## PRÉSENTATION

Au mois de septembre 1996, s'est tenue à Genève la *2ème Conférence Internationale pour la Recherche Socioculturelle*. Elle a choisi cette date pour célébrer le centenaire de la naissance de deux des plus grands psychologues du siècle, le Suisse Jean Piaget et le Russe Lev Sémionovitch Vygotsky. A l'occasion de cette conférence, un symposium, coordonné par Joaquim Dolz de l'Université de Genève, a réuni quatre équipes de recherche en didactique des langues qui ont discuté de l'interaction sociale dans l'apprentissage de l'écriture.

Quelle place accorde-t-on à l'*interaction* en didactique des langues vivantes ? Jusqu'à nos jours, les modèles théoriques à dominance cognitiviste ont influencé fortement les recherches sur les conduites d'écriture. Dans l'actualité, l'interactionnisme social se désigne comme un nouveau cadre théorique « socioculturel » pour analyser la production textuelle. Dans cette perspective, l'action réciproque des membres du groupe, la médiation grâce à des activités instrumentales et les significations socio-culturelles des textes objets d'apprentissage sont considérées fondamentales.

Voici les principales questions posées aux participants du symposium de Genève :

- de quelle manière le *contexte social et les écrits de référence* interviennent-ils dans la production de textes ?
- quel rôle jouent les interactions avec les autres (élèves et enseignants) dans les processus d'appropriation de la langue écrite et des processus d'écriture ?
- quelle est la place des savoirs linguistiques et des activités métalangagières dans l'apprentissage de la production textuelle ?

La revue *Recherches* a voulu faire connaître ce débat en publiant dans ce numéro deux interventions. L'article de Gilbert Turco (IUFM de Bretagne) traite des interactions en classe à propos des écrits sociaux fournis comme

modèles de référence pour l'écriture et celui d'Anna Camps, Oriol Guasch, Marta Milian et Teresa Ribas (département de didactique de la langue de l'Université Autonome de Barcelone) analyse la place du dialogue d'élèves dans la construction du discours argumentatif écrit.

Nous rappelons que le précédent numéro de *Recherches* a publié les deux autres interventions de ce symposium. L'article de Joaquim Dolz (équipe de didactique des langues genevoise) pose le problème des activités et des interactions enseignants-élèves à propos de l'emploi des temps du verbe dans le cadre de l'apprentissage de l'écriture d'un genre narratif particulier : le récit historique. L'article de Jacques David et Jean-Pierre Jaffré (Equipe LEA, linguistique de l'écrit et acquisition) se présente comme une contribution à l'élaboration d'un modèle d'acquisition de l'orthographe en situation de production. Dans ce cadre, il analyse plus particulièrement les dialogues métagraphiques de jeunes élèves de 6-7 ans.

**DIALOGUE D'ÉLÈVES ET  
PRODUCTION TEXTUELLE**  
**Activité métalinguistique pendant le processus  
de production d'un texte argumentatif<sup>1</sup>**

Anna CAMPS, Teresa RIBAS, Oriol GUASCH et Marta MILIAN  
Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura  
Universitat Autònoma de Barcelona

Le travail que nous présentons ici fait partie d'une recherche sur l'évaluation formative dans les processus de production de textes écrits en situation scolaire. Nous n'aborderons pas la description générale de la recherche en cours. Nous voulons fixer notre attention sur un des aspects-clés pour la réflexion sur l'évaluation formative : l'activité méta-linguistique<sup>2</sup>.

On partira de la constatation que les séquences d'enseignement et apprentissage complexes et centrées sur la production textuelle favorisent les situations interactives entre les élèves et avec le professeur. Dans de telles situations, la langue orale utilisée pour parler de la langue écrite en cours de production devient un instrument d'apprentissage des mécanismes linguistico-discursifs des genres écrits qui sont l'objet de l'apprentissage. L'évaluation formative, en tant que mécanisme régulateur partagé, repose en grande partie sur cette activité méta-linguistique.

Or, l'analyse des interactions qui ont lieu pendant le processus de composition et de révision des textes a montré combien les manifestations de cette activité sont complexes et diversifiées. Les différentes études sur ce sujet font apparaître que cette

---

1. Ce travail fait partie d'un projet de recherche sur l'évaluation formative pendant le procès de production de textes écrits en situation scolaire. Ce projet a été subventionné par le C.I.D.E. (Centro de Investigación, Documentación y Evaluación) en résolution du 1-12-93 (B-O.E. 10-12-93).

2. Le terme « métalinguistique » fait référence à l'activité « méta- » en général, autrement dit il a un sens très vaste, incluant les aspects proprement linguistiques, et aussi les aspects textuels et discursifs.

activité est complexe et se déroule à différents niveaux. Elle ne consiste pas uniquement à utiliser des termes spécifiques, ni à utiliser non plus le langage courant pour parler du langage. Les activités implicites de comparaison ou de changement d'un terme par un autre supposent une activité méta-linguistique non explicite. Ce type d'activité se présente abondamment dans les interactions verbales des apprentis au cours de la production textuelle faite en collaboration. Le but de cet article est de mettre en évidence la complexité de cette activité méta-linguistique et, surtout, le sens qu'elle a pour l'activité globale de la production textuelle et pour les objectifs d'apprentissage poursuivis dans la séquence didactique.

Pour commencer, nous voudrions faire une brève référence à quelques-uns des problèmes qui se posent aux niveaux théoriques de définition de l'activité méta-linguistique, spécialement par rapport à l'apprentissage et l'utilisation de la langue écrite.

## **CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE**

Un des objets centraux de la réflexion sur la langue écrite, c'est le rapport, d'un côté, entre son usage et le développement intellectuel, et, de l'autre côté, entre son usage et la capacité pour faire de la langue un objet de réflexion. A la suite des études sur la composition écrite à partir de points de vue cognitifs, on a considéré que l'élaboration conceptuelle permise par l'écriture est quelque chose d'inhérent à son utilisation. Or l'affirmation de la fonction épistémique de la langue écrite, pour beaucoup d'auteurs cognitivistes, n'était qu'une simple assertion sans aucune confirmation ultérieure ; tel est le cas, par exemple, de Hayes et Flower (1980) ou de De Beaugrande (1984), qui font reposer leur affirmation sur le même modèle, sans qu'elle soit corroborée par aucune recherche empirique. Les travaux sur la composition écrite de Bereiter et Scardamalia (1987), qui suivent la même orientation cognitive, reconnaissent l'existence de processus qui n'auraient pas d'influence sur le développement de la pensée et que ces auteurs schématisent dans le modèle de « dire la connaissance », tandis que le modèle de « transformer la connaissance », qui met en rapport l'espace des contenus thématiques avec l'espace rhétorique, décrit un processus qui mènerait le scripteur à reconstruire les connaissances, et donc à apprendre.

Les approches socioculturelles basées sur les conceptions de Vygotsky sur le double processus de décontextualisation par rapport à la situation énonciative et de contextualisation consécutive entre les signes linguistiques, partent aussi de l'idée que l'utilisation de la langue écrite a des effets sur le développement de la pensée. Ainsi, Schnewly (1985, 1988) soutient que dans l'apprentissage de la composition écrite, l'appropriation, de la part des apprentis, des unités linguistiques qui agissent sur un contexte créé par des moyens linguistiques (modalisateurs, éléments de connexion et de cohésion, etc.) exerce une fonction de médiation qui rend possible et qui impose un rapport plus distancé et plus réflexif au comportement linguistique du sujet, à cause de la référence à d'autres unités en tant que parties du texte. On

peut déduire de là que l'action d'écrire est en soi-même une activité mentale de second niveau qui agit sur des productions linguistiques préalables.

Mais dans la discussion de ce problème, on trouve un mélange de différents concepts. Tout d'abord, certains auteurs croient que l'effet cognitif de l'écriture se fonde sur l'utilisation du code écrit face au code oral. De ce point de vue, l'écriture conduit celui qui l'apprend et l'utilise à analyser les signes graphiques en *graphèmes* : il faut faire correspondre les *sons-phonèmes* de la langue orale à des lettres ou à des graphèmes ; les *paroles* sont séparées par des espaces blancs ; le scripteur constate aussi qu'il existe des unités plus larges qu'on appelle des *phrases*, qui peuvent être séparées par des signes de ponctuation ; la distribution graphique du texte sert aussi à reconnaître et à faire ressortir des éléments significatifs du texte (paragraphe, titres et sous-titres, etc.). Il serait prolix de faire mention des auteurs qui soutiennent ce point de vue. Nous nous référerons uniquement à quelques recherches récentes sur les concepts grammaticaux qui « sont appris » quand on apprend à écrire, comme celle de Tébrosky (1994), qui constate que les conceptions sur ce qu'est une parole et comment il faut la séparer que manifestent des garçons et filles scolarisés, sont différentes de celles qu'ont des femmes adultes en voie d'alphabétisation. Tolchinsky (1993) a comparé la conceptualisation des sons-phonèmes de la langue de garçons et filles israéliens, avec une écriture de tendance syllabique, à celle de garçons et filles espagnols, qui apprennent une écriture alphabétique, et elle y constate d'importantes différences. Les études de Jaffré (1991) sur différents systèmes d'écriture vont dans le même sens.

L'idée selon laquelle l'usage de la langue écrite apporte d'elle-même des avantages cognitifs a été contestée par plusieurs auteurs, en particulier à la suite des recherches de Scribner et Cole (1973). Ces auteurs constatent dans leurs recherches que la culture écrite en soi n'a pas d'effets perceptibles sur les processus logiques impliqués dans la résolution de problèmes où on demandait au sujet d'extraire des conclusions. Autrement dit, les processus logiques ne diffèrent pas d'une culture à une autre, et ils ne dépendent pas du fait d'avoir ou ne pas avoir une écriture. Le développement d'un certain type de pensée logique abstraite qui est associée à la culture lettrée de type occidental découlerait non de la maîtrise de l'écriture, mais des usages culturels dont l'apprentissage s'acquiert dans des institutions scolaires avec leurs traits caractéristiques de décontextualisation, distanciation par rapport à la réalité et conceptualisation. C'est donc dans une situation scolaire que l'alphabétisation peut devenir un instrument de développement de la pensée.

Néanmoins, l'analphabétisme fonctionnel croissant dans les pays occidentaux et la difficulté des adolescents pour écrire, que l'on constate dans les écoles, permettent de supposer que l'institution scolaire ne sert pas toujours au but qui apparemment lui est attribué. Et il n'est pas trop hasardeux de formuler l'hypothèse selon laquelle il y a des formes d'enseignement qui n'encouragent pas un apprentissage de la langue écrite qui favorise son usage comme outil de la pensée.

En fait, dans l'ensemble des approches de ce problème que nous venons de rappeler, on trouve deux aspects différents qui des fois apparaissent en rapport l'un avec l'autre et des fois se mélangent : la capacité de la langue de se référer au monde et de conceptualiser la « réalité » ; et la capacité de la langue de se référer à elle-même,

c'est-à-dire, d'exercer la fonction de méta-langage. Dans ces deux aspects, la langue écrite peut offrir des possibilités différentes de celles de la langue orale. Le développement de la pensée verbale tel qu'il est abordé par la psychologie socioculturelle à partir de Vygotsky offre un terrain fécond pour approfondir ce point. Justement la question fondamentale que posent les études sur les effets cognitifs de la culture écrite est de savoir si l'usage de l'écriture apporte un niveau de conceptualisation du monde qui puisse se différencier de celui qu'apporte l'usage exclusif de la langue orale. Il paraît évident que la matérialisation graphique de la langue que représente l'écriture, la rend en une certaine mesure opaque, ce qui pousse à en prendre conscience. Les questions à ce sujet ont trait à deux aspects différents :

1. que faut-il entendre par conscience linguistique, problème qui a été abordé par les tentatives de modéliser le développement de la capacité méta-linguistique (Karmiloff-Smith, 1992 ; Gombert, 1990) ?
2. quels sont les concepts sur la langue qui deviennent conscients grâce au simple usage de la langue ?

Le modèle de Karmiloff-Smith reconnaît des niveaux différents de représentation méta-linguistique, à partir d'un premier niveau de savoirs implicites, en passant par un deuxième niveau de savoirs explicites non accessibles à l'analyse consciente, et par un troisième niveau où ces savoirs explicites sont accessibles à la conscience mais se présentent sous le même code que les savoirs primaires du niveau antérieur, jusqu'au quatrième niveau, celui des savoirs explicites tertiaires déjà disponibles pour une codification linguistique et, par conséquent, verbalisables. Gombert a reformulé cette idée en appelant « épi-linguistiques » les premiers niveaux où les savoirs ne sont pas explicites, et en reconnaissant un niveau d'automatisation postérieur.

Du point de vue de l'enseignement et de l'apprentissage, donc, le langage écrit offre à la recherche deux sphères très larges :

1. Quelles sont les conditions dans lesquelles l'usage de la langue écrite peut devenir pour les apprentis un outil de développement personnel et aussi de développement des connaissances et de la pensée ?
2. Quelles sont les activités sur la langue qui agissent comme instrument d'apprentissage pour obtenir efficacement le but antérieur ; c'est-à-dire, quelles activités méta-linguistiques liées à l'usage de la langue écrite sont utiles et nécessaires pour apprendre à écrire et pour savoir écrire ?

Ces deux terrains, sans doute, ne peuvent rester séparés, parce qu'au fond ce qu'il nous intéresse de savoir c'est ce qu'il faut enseigner quant à la langue et sur la langue écrite afin que soit renforcée la capacité des apprentis de penser et agir dans le monde, et non seulement en vue de leur futur en tant que citoyens adultes, mais aussi vis à vis de leur présent en tant que membres actifs de la société qui apprennent et qui agissent sur l'environnement où ils vivent.

## Questions pour la recherche dans le domaine de l'enseignement de la langue écrite

Les recherches que nous menons au « Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la UAB<sup>3</sup> » se posent quelques questions sur ces très vastes domaines :

1. Quelles sont les conditions qui doivent être réunies afin que l'action d'écrire puisse devenir un instrument utile de développement intellectuel et non seulement un système d'écriture, de transcription de l'oral ou de transcription de ce qui se présente plus ou moins spontanément à l'esprit au moment d'écrire ?
2. Quelles connaissances sont nécessaires pour progresser dans la maîtrise de la langue écrite ?
3. Quels sont les traits des situations d'enseignement et d'apprentissage qui permettent de rendre opératoires les connaissances sur la langue ?
4. Quelles connaissances sur la langue deviennent effectivement opératoires au moment d'écrire ? De quelle façon agissent les instruments et les situations mis en oeuvre par le professeur ? De quelle façon les apprentis passent-ils de l'usage externe et social des instruments à l'auto-régulation de leurs processus de production écrite ?

Dans le présent travail nous allons nous centrer sur cette dernière question.

### Recherches préalables

Pour avancer dans la solution à ces problèmes nous avons fait plusieurs recherches qui partent de certaines présuppositions fondamentales, lesquelles à leur tour font l'objet d'autres recherches. Nos recherches se déroulent dans des situations d'enseignement et apprentissage de la rédaction en classe, dans des situations naturelles. Pour étudier l'enseignement de la composition écrite, on part toujours de situations réelles ou simulées où l'on écrit un ou plusieurs textes. Chaque situation d'enseignement-apprentissage établit des objectifs spécifiques et délimités qui ont un rapport avec le genre discursif sur lequel on travaille. Autour de l'activité d'écrire et des buts de l'apprentissage, on articule et on programme une séquence d'activités étroitement imbriquées les unes avec les autres, destinées d'un côté à écrire le texte et de l'autre côté à connaître les aspects programmés comme but et à s'exercer dans leur usage<sup>4</sup>. Les recherches effectuées s'inscrivent dans ces séquences et analysent leurs aspects déterminants, mais elles gardent toujours comme cadre de référence interprétatif la séquence didactique dans sa globalité et les rapports réciproques qui s'établissent entre les participants et entre tous les éléments qui y interviennent.

3. Universitat Autònoma de Barcelona.

4. Voir A. Camps (1994) « Projectes per aprendre llengua entre la teoria i la pràctica ». *Articles*, 2, pp. 7-21.

La recherche que nous présentons a son point de départ dans les résultats de recherches antérieures sur le sujet qui nous occupe. Le travail de Camps (1994) mettait en évidence les effets de l'écriture en collaboration pour déclencher des processus complexes de composition qui impliquent une activité cognitive intense sur les contenus thématiques et sur les éléments qui constituent la situation discursive, ainsi que sur les formes linguistico-textuelles qui doivent les véhiculer. En plus, ce travail constatait que les processus d'écriture en groupe induisent l'apparition d'une sorte d'énoncés qu'on formule oralement mais avec l'intention de les écrire : ce que l'auteur appelle « texte proposé ». Ce sera sur ce genre d'énoncés et sur ceux que l'on peut déjà considérer comme des « textes écrits », parce qu'ils sont dictés ou lus par un membre du groupe, qu'on jettera les fondements d'un aspect de la recherche sur l'activité méta-linguistique dans les groupes qu'on étudiera. La recherche de M. Milian (1995) sur la rédaction de textes explicatifs montre la façon dont les garçons et filles écrivent et révisent leurs textes pour les adapter aux destinataires, ce qui met en évidence une activité méta-linguistique intense. De l'ensemble des travaux et expériences de collaboration avec des professeurs de différents niveaux d'enseignement il se dégage la conclusion selon laquelle les situations communicatives qui déclenchent des séquences didactiques peuvent favoriser l'action réciproque entre l'activité d'écrire et les contenus linguistico-discursifs qui constituent le but de l'apprentissage et qui, par conséquent, seront d'une façon ou d'une autre le centre des activités méta-linguistiques.

## ANALYSE DE L'ACTIVITÉ MÉTA-LINGUISTIQUE

Le travail ici présenté se base sur l'analyse de l'activité méta-linguistique à partir de protocoles qui recueillent les interactions verbales de 6 groupes de 2 ou 3 élèves d'enseignement secondaire (voir fig.1) pendant le processus de production textuelle en collaboration dans les cours de langue catalane. Pour quelques uns des élèves, le catalan est la première langue, tandis que pour d'autres la langue familiale est l'espagnol. La rédaction était l'activité centrale de séquences didactiques complexes sur l'argumentation écrite. Les caractéristiques du travail de rédaction fait par les élèves de chaque centre sont recueillies dans la fig.2.

*Fig.1 : Centres, niveaux et groupes*

Centre	Niveau	Age	Groupes	Constitution de groupes
<b>BIX</b>	2n ESO	13-14	2	G1 : 3 garçons G2 : 3 filles
<b>SFB</b>	2n BUP	14-15	2	G1 : 2 filles + 1 g. G2 : 3 garçons
<b>EPB</b>	7è EGB	12-13	2	G1 : 2 filles G2 : 3 filles

Fig. 2 : Caractéristiques des textes écrits pendant la séquence didactique

Centre	BIX	SFB	EPB
<b>Genre textuel</b>	Courrier des lecteurs	Article d'opinion	Rapport d'agence publicitaire
<b>Type de discours</b>	Argumentatif	Argumentatif	Argumentatif
<b>But du texte</b>	Publication	Publication	Simulation
<b>Destinataire</b>	Lecteurs d'un journal. Définition faible	Lecteurs d'un magazine adressé à un jeune public	Managers de la firme « Camel » de tabac
<b>Contenus thématiques</b>	Le travail des femmes	Le travail des femmes	Contenus de l'accord entre l'agence et les fabricants

L'objectif des séquences didactiques était de produire un discours argumentatif. La situation de la femme dans le monde du travail était le contenu thématique dans deux de ces séquences.

Les élèves de BIX devaient réagir à une lettre polémique publiée au courrier des lecteurs d'un journal connu, dans laquelle une femme exposait sa position sur le travail des femmes d'un point de vue personnel et social, en évoquant sa propre situation à la maison et à son travail. En groupes, ils ont discuté sur ce point, et consulté des textes de documentation sur ce sujet qui leur ont fourni une plus grande connaissance de la question au-delà de leur cercle social et familial, si puissant pourtant comme point de repère pour eux. La prise de position des groupes BIX a pris la forme d'une lettre au courrier des lecteurs en réponse à la lettre initiale.

Les élèves du centre SFB ont traité le même sujet, mais à partir d'autres prémisses. On leur a proposé la question de la discrimination des femmes sur le marché de travail comme thème de discussion. Le résultat de ce travail, complété avec des consultations de textes documentaires divers, était l'élaboration d'un dossier d'articles d'opinion sur ce sujet destiné à être publié dans un magazine pour les jeunes.

La situation proposée aux élèves du centre EPB est un peu différente, non seulement à propos du contenu thématique mais aussi à cause de son caractère fictionnel. Les élèves prennent le rôle d'agents publicitaires chargés d'élaborer une annonce de presse pour une entreprise qui fabrique le produit à promouvoir. Cette situation a été proposée aux élèves à la suite d'une visite dans une agence publicitaire où on leur a appris les démarches qu'il faut suivre pour arriver au spot publicitaire ou à l'affiche sur papier, ainsi que tout ce qui concerne la relation argumentative publicitaire-producteur-consommateur. Chaque groupe d'élèves a choisi une affiche

réelle publiée dans des journaux ou magazines et, en qualité d'agent publicitaire essayant de convaincre le client de la qualité et efficacité de l'affiche proposée en fonction des consommateurs prévus, a élaboré un rapport sur cette publicité pour le producteur du produit lui-même, en justifiant le choix des différents détails – mise en page, couleurs, texte, etc.

Les groupes d'élèves sont constitués comme d'habitude dans chacun des cours, suivant des formes d'association naturelle avec l'intervention du professeur en certains cas pour garantir l'équilibre parmi les groupes. Les différences de rendement entre les groupes d'une même classe (cf. plus loin p. 143-144) peuvent s'expliquer à partir de la composition des groupes, mais on doit tenir compte aussi du dynamisme à l'intérieur de chaque groupe de travail et de leur démarche au long de la séquence, et non seulement des paramètres déterminables a priori au moment de la composition des groupes.

Au cours de la séquence didactique, les élèves de tous les groupes firent plusieurs brouillons et textes antérieurs à celui qu'ils finirent par considérer définitif, même si tous les groupes ne le firent pas de la même façon ni avec les mêmes instruments auxiliaires, comme on peut le constater dans la fig. 3.

*Fig. 3 : Brouillons et textes écrits pendant la séquence didactique*

	Texte ou brouillon préalables	Brouillon (ou texte initial)	Texte définitif
<b>BIX</b>	Texte initial individuel. – Sans grille – Antérieur à toute autre activité	Brouillon en groupe. – Sans grille – Travail préalable sur les caractéristiques du texte argumentatif	Révision du brouillon en groupe. – Avec GRILLE d'analyse qu'il faut remplir et qui contient des indications pour indiquer dans le texte les éléments qu'on y demande.  Rédaction finale individuelle
<b>SFB</b>	Texte initial individuel sur le sujet du projet. – Sans grille – Travail préalable sur les caractéristiques de l'argumentation	Brouillon en groupe. – Avec un SCHEMA à partir du travail sur la structure d'un texte d'opinion, exposé par le professeur au tableau et copié par chaque élève	Révision du brouillon en groupe et rédaction définitive. – Avec GRILLE d'analyse du texte qui ne contient pas d'indications pour opérer sur le texte rédigé et qu'on ne doit pas remplir.

<p><b>EPB</b></p>	<p>Brouillon individuel préalable.          – Sans grille, mais avec information sur les caractéristiques d'un rapport d'agence publicitaire.          – Avec texte antérieur où l'annonce est décrite.</p>	<p>Brouillon en groupe.          – Avec l'aide d'un SCHEMA sur la structure d'un rapport d'agence.</p>	<p>Révision du brouillon en groupe et rédaction définitive.          – Avec GRILLE d'analyse du texte qu'il faut remplir et qui contient des indications pour opérer sur le texte rédigé, en y indiquant les éléments demandés et en y faisant des modifications</p>
-------------------	---	--	--

Dans cet article, nous présenterons seulement un aspect de cette analyse qui, comme nous l'avons déjà dit, devient l'axe de quelques-unes des conclusions plus importantes qui s'en dégagent : l'**activité méta-linguistique** des garçons et des filles au cours de la production des textes. Ce seul but est d'une telle portée en soi-même que ce premier travail consistera uniquement à établir quelques procédures d'analyse et formuler quelques hypothèses qui devraient être discutées pour être en mesure d'avancer de manière plus solide sur cette voie de recherche.

Les données dont nous tiendrons compte sont les protocoles des interactions verbales des élèves pendant le processus de production de ce que nous avons appelé brouillon ou texte initial (voir 2ème colonne de la fig. 3). Dans chaque groupe-classe on a choisi aléatoirement un des groupes de 2 ou 3 élèves qui rédigeaient ensemble (fig. 1).

Le point de départ est, donc, l'analyse de six protocoles qui recueillent les conversations des élèves pendant cette activité collective de rédaction. Dans le but d'approcher de l'activité méta-linguistique et de ses traits caractéristiques, nous envisageons l'analyse à partir de deux points de vue :

1. énoncés avec une fonction méta-linguistique qui apparaissent au cours de ces conversations ;
2. analyse des reformulations pendant le processus de textualisation.

### **Énoncés avec une fonction méta-linguistique**

Dans cette partie de l'analyse nous examinerons les énoncés méta-linguistiques explicites, qu'ils soient formulés en des termes spécifiques ou qu'ils soient formulés sans avoir recours à des termes linguistiques, et d'autre part, que la formulation soit adéquate ou qu'elle ne le soit pas. L'intérêt qui nous pousse à analyser ce genre d'énoncés n'est pas uniquement le désir de constater la quantité ou le niveau de l'activité méta-linguistique. Du point de vue didactique, nous avons intérêt à connaître quels sont les contenus de cette activité.

Il n'y a pas beaucoup de catégorisations qui puissent servir de référence. Notre point de départ a été celle que propose Defrance (1994), que nous avons adaptée aux besoins de notre recherche, en laissant de côté, pour le moment, les énoncés sur les contenus thématiques. Il en résulte les catégories suivantes :

1. Énoncés sur les éléments discursifs : énonciateurs, destinataires, fonction du texte et intention (**D**)
2. Énoncés sur la structure du texte (**ET**)
3. Énoncés sur des aspects linguistiques : cohésion textuelle, lexicque, syntaxe de la phrase, etc. (**L**)
4. Énoncés sur l'orthographe et la ponctuation (**O/P**)
5. Énoncés valorisants (**V**)

Les tableaux des figures 4 et 5 contiennent un résumé des résultats par rapport aux différents types d'énoncés méta-linguistiques (EM) des six groupes analysés.

*Fig. 4 : Interventions avec des énoncés méta-linguistiques*

		<b>D</b>	<b>ET</b>	<b>L</b>	<b>O</b>	<b>P</b>	<b>V</b>	
<b>BIX-1-P</b>	<b>Interventions</b>	29	49	37	15	9	2	141
	<b>Séq. d'int.</b>	7	16	6	10	7	2	49
	<b>Moyenne int/séq.</b>	4,1	3	6,1	1,5	1,2	1	2,9
<b>BIX-2-P</b>	<b>Interventions</b>	10	8	6	0	0	1	25
	<b>Séq. d'int.</b>	7	3	3	0	0	1	14
	<b>Moyenne int/séq.</b>	1,4	2,6	2	-	-	1	1,7
<b>SFB-1-P</b>	<b>Interventions</b>	8	94	35	30	15	7	189
	<b>Séq. d'int.</b>	5	24	8	8	5	7	67
	<b>Moyenne int/séq.</b>	1,6	3,9	4,3	3,7	3	1	2,8
<b>SFB-2-P</b>	<b>Interventions</b>	1	36	0	0	2	0	39
	<b>Séq. d'int.</b>	1	10	0	0	2	0	13
	<b>Moyenne int/séq.</b>	1	3,6	-	-	1	-	3
<b>EPB-1-P</b>	<b>Interventions</b>	5	92	41	3	11	3	155
	<b>Séq. d'int.</b>	4	19	12	1	10	3	48
	<b>Moyenne int/séq.</b>	1,2	4,8	3,4	3	1,1	1	3,2
<b>EPB-2-P</b>	<b>Interventions</b>	7	85	42	3	7	1	145
	<b>Séq. d'int.</b>	6	26	9	1	6	1	49
	<b>Moyenne int/séq.</b>	1,1	3,2	4,6	3	1,1	1	2,9

**Interventions** : Prises de parole des élèves où il y a des énoncés méta-linguistiques.  
**Séq. d'int.** : Séquences d'interventions, c'est-à-dire, groupes d'interventions pendant lesquelles on parle du même sujet.  
**Moyenne int/séq** : Moyenne d'interventions par séquence.

*Fig. 5 : Pourcentage d'interventions avec des énoncés métalinguistiques*

	Nombre total d'interventions	Interv. EM	Pourcentage EM
<b>BIX-1-P</b>	471	141	29,8 %
<b>BIX-2-P</b>	227	25	11 %
<b>SFB-1-P</b>	952	189	19,85 %
<b>SFB-2-P</b>	674	39	5,8 %
<b>EPB-1-P</b>	871	155	17,6 %
<b>EPB-2-P</b>	923	145	15,7 %

### *Commentaire des résultats*

Tous les groupes formulent des énoncés méta-linguistiques explicites, mais ils ne le font pas tous dans la même proportion. Les deux groupes avec un pourcentage plus bas d'EM présentent deux types de conduites différentes :

1. Les filles du groupe BIX-2 ne discutent presque pas sur le texte qu'elles écrivent. On peut voir qu'il s'agit du groupe avec le nombre le plus bas d'interventions, et on verra également que c'est le groupe où la reformulation collective du texte est la moins fréquente. Une des filles du groupe formule les phrases qu'elle propose d'écrire, et les autres les acceptent sans proposer aucun changement, ou bien la première fille les écrit directement sans qu'elles soient formulées oralement.
2. Les garçons du groupe SFB-2, par contre, parlent beaucoup entre eux, mais leurs dialogues tournent autour des contenus thématiques du texte, probablement parce que leurs opinions sont différentes de celles qu'ils présupposent parmi le reste de la classe ; leur souci principal est de décider si dans le texte ils peuvent défendre ou pas une opinion qui leur donnera une mauvaise image aux yeux de leurs camarades et de la maîtresse.

On peut remarquer le pourcentage élevé d'EM du groupe BIX-1. Contrairement au groupe antérieur, ces filles-ci discutent peu sur le sujet ; leur tâche se concentre dans la production d'un texte avec les caractéristiques étudiées tout au long de la séquence

didactique. Elles ont également le souci de trouver les mots appropriés pour un registre écrit formel en catalan.

Les trois autres groupes (SFB-1-P, EPB-1-P et EPB-2-P) fixent aussi leur attention sur les aspects formels et discursifs du texte, tout en gardant un certain équilibre avec la discussion sur les contenus : en plus, il s'agit des groupes où l'activité de textualisation en collaboration sera plus large, comme on le verra quand on analysera les reformulations.

Parmi les résultats de l'analyse du contenu des EM, on remarque que dans presque tous les groupes les énoncés et les séquences d'énoncés méta-linguistiques explicites dont le nombre est le plus élevé sont ceux qui se réfèrent à la **structure du texte**. Une interprétation paraît plausible : dans tous les cas cet aspect a joué un rôle central dans la séquence didactique, et c'était celui qui offrait des termes spécifiques nouveaux pour tous les élèves. Pour les rendre opérationnels, ils devaient en avoir conscience et ils devaient les discuter. La longueur moyenne des séquences d'interventions sur la structure est en général des plus élevées, ce qui montre que les problèmes suscités par les tentatives d'ajustement du texte à la structure proposée est une source de discussion ou délibération entre les membres du groupe. Le dialogue autour de ces concepts constituait l'instrument pour les élaborer et les intérioriser.

Il est intéressant d'observer le petit nombre d'énoncés sur des problèmes orthographiques ou de ponctuation. On voit que, pendant la première rédaction du texte, ces problèmes restent dans un arrière-plan.

Les contenus des énoncés catégorisés en tant que linguistiques sont de genres très divers. Beaucoup parmi eux font référence au lexique, ou bien pour préciser un terme, ou pour trouver le mot en catalan (que ce soit de la part d'élèves de langue catalane ou d'élèves de langue espagnole), ou pour chercher le mot approprié du point de vue du registre voulu ; quelques-uns d'entre eux font référence à des questions de type morphosyntaxique, même si ils utilisent rarement des termes grammaticaux. Dans une analyse ultérieure, il serait intéressant d'analyser de plus près ces énoncés.

Dans une première lecture, il paraît bizarre que le nombre d'énoncés sur des contenus de type discursif, nouveaux aussi pour ces élèves et qui pourraient se voir favorisés par la situation réelle ou de simulation où ils se trouvent, soit relativement réduit dans tous les groupes. De toute façon, les données offertes par l'analyse de ce que nous appelons reformulations montrera l'étroite relation entre les contenus linguistiques et les contenus discursifs de l'activité méta-linguistique, même s'ils ne constituent pas des EM explicites.

### **Les reformulations pendant le processus de production des brouillons ou textes initiaux**

Le processus de textualisation, c'est-à-dire, celui qui consiste à donner une forme linguistico-textuelle aux contenus qu'on décide d'incorporer dans le texte, vaut bien une analyse spéciale dans notre recherche sur le processus de production en groupe. Il est clair que les textes que les élèves ont produit sont un élément fondamental pour

connaître leur processus d'apprentissage de la langue écrite. Mais cette analyse ne permet pas, toute seule, de découvrir la complexité des processus de production sous-jacents. D'autre part, les études sur les processus rédactionnels ont mis l'accent, en général, sur les opérations de niveaux plus élevés dans l'organisation hiérarchique des opérations : planification des contenus, du discours, ancrage du texte, révision, etc. Il n'y a pas beaucoup d'études sur l'opération spécifique de donner une forme linguistique au texte, c'est-à-dire, de trouver les mots qui expriment les contenus qu'on a décidé d'écrire et d'ordonner les uns après les autres dans un processus de linéarisation qui compose le texte comme un tout. Il ne paraît pas hasardeux de dire que l'accès à ce niveau est une des opérations les plus difficiles à cause des caractéristiques des opérations qui, chez les sujets experts, sont en grande partie automatisées et, par conséquent, ne sont pas conscientes pour le scripteur.

Dans les situations de groupe, une bonne partie des opérations qui constituent la textualisation sont rendues visibles pour des raisons diverses : la nécessité de parvenir à un accord ou le partage des rôles entre les membres du groupe, tels que quelques-uns écrivent, tandis que d'autres contrôlent la production dans des aspects très divers : adéquation lexicale, orthographe, précision, rapport avec le contenu et avec le reste du texte, etc.

Dans une recherche antérieure, Camps (1994) identifia deux genres d'énoncés dans le processus de textualisation : **texte proposé (Tp)**, ou énoncés formulés oralement pour être écrits, et **texte écrit (Te)** ou ensemble d'énoncés oraux qui accompagnent l'action d'écrire. Cette première catégorisation peut être élargie en distinguant des fonctions différentes : (1) dans les énoncés de texte projeté : **proposition** d'un des membres du groupe ; **répétition** de la proposition pour manifester son acceptation, ou pour l'entendre une deuxième fois pour mieux l'évaluer, ou pour réfléchir entre-temps à une autre alternative, etc. ; et (2) dans les énoncés qui accompagnent le texte écrit : **texte dicté** par un membre du groupe à celui ou celle qui écrit ; **vocalisations** ou **sous-vocalisations** de celui ou celle qui est en train d'écrire, qui peuvent avoir des fonctions diverses : accompagner tout simplement l'acte d'écrire, indiquer aux camarades ce qu'il ou elle est en train d'écrire, parmi d'autres fonctions possibles qu'il n'est pas facile de préciser, et finalement le **texte lu**, c'est-à-dire, la lecture, en général de la part d'un des élèves qui n'écrit pas, des mots qui apparaissent l'un après l'autre sur le papier. On a donc des fonctions différentes des énoncés de textualisation.

Toutes ces sortes d'énoncés sont étroitement liés les uns aux autres, et on peut difficilement les séparer. Dans le processus de formulation des propositions et de reformulation, la coopération entre les membres du groupe est habituellement étroite, et l'énoncé qui finalement est écrit constitue le résultat de l'apport de tous les membres du groupe ou de plusieurs parmi eux, et d'un travail intense de recherche des mots et des structures syntaxiques qui puissent exprimer de la meilleure façon possible ce qu'ils veulent dire et, souvent, la manière dont ils veulent le dire. Souvent, la voix d'un membre du groupe se confond avec celle d'un autre, en un flux de formulations, reformulations et déclarations d'acceptation ; d'autre fois il y a rivalité pour imposer chacun sa proposition ; des fois les reformulations s'accompagnent de comparaisons et d'évaluations explicites des formules proposées, d'autres fois elles s'accompagnent

d'énoncés où figurent des termes méta-linguistiques. Voyons, par exemple, l'épisode (fig. 6) où deux filles écrivent la phrase « Principalement ces derniers, car le prix en est assez élevé et ceci fait que les jeunes qui les achètent sont moins nombreux », qui fait partie du texte final. Dans leur rapport pour le fabricant du produit, elles sont censées avoir fait le dessin de l'affiche et tentent de justifier leur choix en fonction des consommateurs potentiels. Dans l'épisode ci-après, elles sont en train de présenter les destinataires de l'affiche, possibles consommateurs du produit concerné par la publicité, c'est-à-dire les cigarettes CAMEL, produit qui, à leur avis, est destiné à un public de jeunes gens mais aussi à des gens d'âge moyen qui se sentent encore jeunes (d'où l'ambiance d'aventure qui peut les séduire) mais dont le pouvoir économique est plus élevé que celui des jeunes. Ce sont ces destinataires qui sont désignés par *ces derniers* au début de l'échange qui suit.

Fig. 6 : Episode de textualisation en collaboration (EPB-1)

- 370 O : ...*principalement ces derniers, car le prix je n'sais plus quoi, je n'sais plus quoi...*
- 371 X : Oui.
- 372 O : (elle propose)... *même s'il ne faut pas laisser de côté les jeunes, car... l'esprit d'aventure de Camel... eh bien ...inspire... c'est ça... un air de jeunesse, par exemple.*
- 373 X : Oui, oui, je vois (elle propose) *Principalement ce dernier...*
- 374 O : XXX
- 375 X : (elle écrit) Ces ou ce ? Non, j'ai vu, j'ai vu, mais il faut mettre « ces » ou « ce » ? (...) Ce ou ces ?
- 376 O : *Ces.*
- 377 X : Ce ou ces... ?
- 378 O : *Ces.* Non : *ce.* Bon, n'importe, c'est pareil.
- 379 X : Alors, c'est pareil. (Elle répète à voix haute pour apprécier le résultat) *Ce dernier...*, non : *ces derniers, virgule.*
- 380 O : *Ces...*
- 381 X : (elle écrit)... *derniers... sur(-).* Ah, non : *principalement ces derniers, virgule.*
- 382 O : (elle propose)... *puisque...*
- 383 X : (elle reprend la formule proposée et continue) *puisque le prix est assez haut...*
- 384 O : Mettons-y des mots plus scientifiques, ou... *élevé, ou...*
- 385 X : (elle accepte la proposition)... *est assez élevé.*
- 386 O : ... *assez élevé... et les jeunes d'aujourd'hui ne...*
- (elles rient)
- 387 X : Tu as parlé comme ma grand'mère. ...*est assez élevé et... et...*
- 388 O : ... *et...*

- 389 X : *et assez* (elle prononce ce qui suit avec une phonétique espagnole) < *alcanzable*>, comment dit-on en catalan?
- 390 O : (elle prononce avec une phonétique catalane) < *alcansable*> (elles rient)
- 391 X : < *inalcanzable*> non. Voyons.
- 392 O : *assez élevé... et... et ceci*
- 393 X : (elle propose)... *et ceci a pour effet... et ceci a pour effet...*
- 394 O : ... *la diminution...* enfin... *que...*
- 395 X : ... *que les jeunes...*
- 396 O : ... *que les jeunes qui l'achètent sont moins nombreux.*
- 397 X : (elle écrit) ... *les jeunes qui l'achètent sont moins nombreux.*
- 398 O : Point.

Quand on analyse les épisodes de textualisation, on observe que le langage qui accompagne le **Tp** est diversifié quant à la quantité et la qualité. On y trouve souvent la reformulation directe sans aucun type de commentaire ni de justification, parfois formulée par le même sujet et parfois par un camarade. A l'autre extrême, on trouve des reformulations accompagnées d'argumentation en termes méta-linguistiques, comme on voit dans l'épisode transcrit (fig. 6).

Pour progresser dans la connaissance de l'activité méta-linguistique pendant ce processus de textualisation, nous avons établi une catégorisation qui nous permet de décrire les manifestations selon qu'elles sont accompagnées ou non d'énoncés avec une fonction méta-linguistique spécifique, d'après les caractéristiques de ces énoncés. Il s'agit de la catégorisation suivante (fig. 7).

**Fig 7 : Types de reformulations et exemples.**

Type de reformulations	Exemples (EPB-1-P, fig. 6)
1. Reformulation simple, sans aucune sorte de démarche intermédiaire apparente entre une formulation et l'autre	218 X : Cette annonce que nous présentons à... 219 : L'annonce que nous présentons dans ...
2. Reformulation avec négation explicite préalable de la forme proposée auparavant, ou expression de doute qui souvent se traduit en une activité intense de comparaison entre formes, mais ne s'accompagne pas de réflexion méta-linguistique explicite	457 O : ...aux personnes déjà mentionnées qui fument... Je ne sais pas. Qu'en penses-tu ? 458 X : Qui fument, non, aux fumeurs. Aux personnes, non, aux fumeurs... 459 O : déjà mentionnés 460 X : Au target ! 461 O : Allons, bon... 462 X : ...au target, au target... 463 O : ...déjà mentionnés auparavant

3. Reformulation et/ou comparaison accompagnée de réflexion méta-linguistique mais sans utiliser des termes méta-linguistiques spécifiques	526 O : Voyons... Comme on voit... 527 X : Voyons... Dans l'annonce on pourra voir... 528 O : Comme on pourra voir dans ...Zut, non ! 529 X : Non, c'est-à-dire, parce que étant donné qu'il n'est pas encore...
4. Reformulation et/ou comparaison avec réflexion explicite accompagnée de l'usage de termes métalinguistiques spécifiques	383 X : ...puisque le prix est assez haut 384 O : Mettons-y des mots scientifiques, ou... élevé, ou... 385 X : ...est assez élevé

Avançons à présent quelques observations qui nous paraissent intéressantes et qui nous permettront de formuler quelques hypothèses en relation avec le processus d'apprentissage linguistique dans lequel ces élèves sont impliqués.

Dans l'ensemble des reformulations, on remarque que les élèves justifient rarement les options qu'ils prennent en utilisant des termes méta-linguistiques. Il y a très peu de cas du type 4 à l'intérieur des épisodes de textualisation. Tout se passe comme si c'était implicite, ou bien on justifie les changements par des motifs non strictement linguistiques. Il y a seulement un cas où l'on utilise un terme grammatical : « sinon, il n'y a pas de sujet... ». Par contraste, il est évident que tout le processus en lui-même est une activité méta-linguistique (ou épi-linguistique ?) qui met en évidence la perception que les élèves ont des problèmes textuels.

Evidemment, on ne peut pas faire des déductions sur le niveau de l'activité cognitive sous-jacente, spécialement dans les cas où il n'y a pas d'explicitation. Deux conclusions sont possibles : ou bien en un certain aspect les garçons et les filles se trouvent à un niveau purement épi-linguistique et n'ont pas la possibilité de verbaliser le problème qui se présente à eux, ou bien la solution est tellement automatisée et partagée, qu'ils ne voient pas la nécessité de la rendre explicite.

Le nombre d'épisodes de textualisation avec reformulations est très varié d'un groupe à un autre (fig. 8). Ce résultat est en relation avec le nombre des énoncés méta-linguistiques de chacun des groupes (comme on peut le constater si on se souvient des résultats du tableau de la fig. 5). On peut remarquer le très petit nombre d'épisodes de textualisation avec reformulations et celui d'EM dans les groupes BIX-2-P et SFB-2-P. L'anomalie continue d'être le groupe BIX-1-P, où les trois filles centrent leur activité à discuter les contenus de l'enseignement plus qu'à discuter le texte en soi, même si certaines phrases sont discutées longtemps, comme on le voit par la longueur moyenne des épisodes de reformulation, qui ressemblent à ceux des groupes EPB-1, EPB-2 et SFB-1, très centrés sur le texte.

**Fig 8 : Nombre d'épisodes de reformulation et d'énoncés avec des reformulations dans chacun des groupes**

	BIX-1-P	BIX-2-P	SFB-1-P (1-R)	SFB-2-P (2-R)	EPB-1-P	EPB-2-P
<b>Nombre d'épisodes de textualisation avec des reformulations</b>	4	5	6 (29)	4 (11)	18	15
<b>Nombre d'interventions avec des reformulations</b>	68	43	157 (330)	27 (98)	309	256
<b>Longueur moyenne des épisodes de textualisations avec des reformulations</b>	17	8,6	26,16 (11,37)	6,75 (8,9)	17,16	17,06

  

<b>Pourcentage d'EM (voir fig. 5)</b>	25,8 %	11 %	19,85 %	5,8 %	17,6 %	15,7 %
---------------------------------------	--------	------	---------	-------	--------	--------

Groupes EPB et BIX : Reformulations pendant la rédaction du premier brouillon en groupe.

Groupes SFB : Reformulations pendant la rédaction du premier brouillon en la nouvelle rédaction du texte définitif.

### *Sens des reformulations*

L'épisode transcrit tout à l'heure exemplifie certains types différents d'énoncés méta-linguistiques mais aussi les fonctions différentes des énoncés de textualisation que nous avons décrits. Malgré l'intérêt qu'il pourrait y avoir à le faire, nous n'allons pas nous arrêter pour faire une microanalyse du dialogue, qui nous montrerait la complexité de cette opération de textualisation en collaboration et qui nous montrerait également que c'est justement cette situation qui déclenche l'activité méta-linguistique. Ceci nous permettrait de voir les possibilités de la rédaction en groupe pour l'apprentissage. L'intention de cet article est d'obtenir une approximation du type de changements qui se forment au cours de ce travail de coopération, pour essayer de découvrir quel est leur sens par rapport aux objectifs et aux contenus des séquences didactiques expérimentées. Dans ce but, nous avons préparé une représentation graphique qui recueille uniquement les énoncés qui expriment le texte à écrire (Tp) ou celui qu'on est en train d'écrire (Te), et nous l'avons analysée de façon à voir le rapport entre les éléments qui se modifient dans chaque reformulation, tout en conservant la

référence du membre du groupe qui fait chaque proposition. La figure 9 contient un exemple court qui fera l'objet d'un bref commentaire.

Fig. 9<sup>5</sup>

566 X	Ceci <i>Això</i> Ceci <i>Això</i>	nous allons le souligner <i>ho destacarem</i> sera souligné <i>es destacarà</i>	fortement <i>molt</i>			
568 O	Le prix <i>El preu</i>					
569 X	Le prix <i>El preu</i>	sera souligné <i>es destacarà</i>				
570 O		ressortira <i>destacarà</i>	fortement <i>molt</i>			
572 X				car <i>ja que</i>	il s'agit du bénéfice <i>és el benefici</i>	Différentiel <i>diferencial</i>
573 O				car <i>ja que</i>		différentiel <i>diferencial</i>

Une des filles du groupe (X) commence la phrase en proposant : « Ceci (*Això*), nous allons le souligner (*ho destacarem*) fortement (*molt*) », en faisant allusion au nombre qui, dans l'annonce, indique le prix du paquet de cigarettes Camel. Les deux filles, mises dans une situation de simulation où elles rédigent un projet de campagne publicitaire pour des fabricants de cigarettes, ont l'annonce déjà faite devant leurs yeux ; mais elles « font semblant » de devoir encore le produire, ou de n'avoir devant elles qu'une proposition. Le contexte réel de production les pousse à utiliser un déictique, « ceci » (*això*), qui se réfère directement au dessin graphique du nombre qui indique le prix dans l'annonce. D'autre part, elles utilisent une forme personnelle marquée, la première personne du pluriel : *nous* (c'est-à-dire, elles, dans leur rôle d'agence publicitaire, qui vont faire l'annonce). Les deux reformulations que cette phrase expérimente, la première de la part de la fille qui a fait la première proposition et la deuxième de la part de sa camarade O, cherchent à « décontextualiser » le texte par rapport à la situation matérielle de production pour l'adapter au contexte où doit s'insérer le texte qu'elles écrivent, c'est-à-dire pour le « recontextualiser » : les lecteurs n'auront pas l'annonce devant eux, par conséquent elles ne peuvent pas utiliser le déictique, et d'autre part le contexte réclame un degré élevé de formalisme, ce qui les pousse à éviter la première personne et à choisir une phrase de type impersonnel, plus distanciée (*el preu es destacarà*, le prix sera souligné). Finalement, et tout en suivant la

5. L'original, en catalan, apparaît en italique.

même dynamique de disparition de l'énonciateur, on supprime la valeur de passif de la phrase (le prix ressortira), ce qui fait disparaître totalement l'idée d'agent personnel de la surface textuelle. Le reste de la phrase ne pose pas de problèmes, et la proposition que formule une des filles est répétée par l'autre en tant qu'expression de l'acceptation en un cas (570 O) et accompagne l'acte d'écrire dans l'autre cas (573 O).

Au niveau où nous nous situons maintenant, celui des reformulations de chacune des phrases qu'elles produisent, sans tenir compte des décisions préalables de planification qu'on pourrait considérer, il est clair que la plupart des changements ou reformulations qui se proposent auront à voir avec la structure grammaticale ou avec la sélection lexicale. En essayant de les classer selon ce critère, nous avons constitué deux grands groupes : changements lexicaux et changements morphosyntaxiques. Mais bientôt nous nous rendîmes compte que ce critère n'avait pas d'importance en lui-même, parce que beaucoup de changements lexicaux au fond avaient les mêmes causes que certains changements grammaticaux. Nous commentons quelques exemples obtenus des deux centres BIX et EPB :

- |   |  |
|---|--|
| (1) <sup>6</sup> s'occuper de<br>faire attention à                  | (7) pour t'informer<br>pour pouvoir t'informer<br>pour être informé                    |
| (2) haut<br>élevé   | (8) nous le trouvons<br>il se trouve   |
| (3) sortent<br>apparaissent   | (9) où ils expliquent<br>où l'on explique  |
| (4) nous essayons de faire<br>nous essayons d'élaborer              | (10) nous voulons vous montrer<br>nous vous montrons                                   |
| (5) de différents types de choses<br>de différents types d'éléments | (11) ceci prendra une page<br>il sera montré en une seule page                         |
| (6) parce que<br>puisque  | (12) nous dépensons moins d'argent<br>dans la campagne<br>la campagne sera moins chère |

Les exemples de la colonne de gauche correspondent à des changements de type lexical. Les garçons et filles remplacent un mot par un synonyme, qui dans le cas de ces deux écoles appartient toujours à un registre plus formel. Dans le dernier exemple de la colonne, même s'il s'agit d'un connecteur, sa substitution répond au même mécanisme que les antérieurs : trouver un mot plus formel, qui corresponde mieux à la situation de communication que les élèves se représentent : ils s'adressent

6. La traduction de ces exemples en français ne rend pas les nuances que l'on constate pour le catalan : (1) cuidar, tenir cura ; (10) us volem mostrar, els mostrem.

à des destinataires adultes, dans un cas des inconnus (les lecteurs d'un journal) et dans un autre cas des personnes qui appartiennent à la sphère professionnelle économique. La connaissance qu'ils ont du type de langage qu'ils doivent utiliser dans ces cas-là les pousse à chercher ces sortes de changements d'une façon presque systématique.

Les cas de la colonne de droite ont à voir avec les aspects grammaticaux de la phrase : impersonnels en deuxième personne (propres au langage quotidien) qu'ils remplacent par la troisième personne (7 et 8), ou la substitution de la forme impersonnelle (9) à la forme personnelle. Le même but, à savoir éviter la première ou la deuxième personne, guide le changement qui se produit dans le dernier exemple (12), mais dans ce cas cela les pousse à modifier la structure syntaxique de la phrase. Dans (10), il y a le remplacement du traitement familier plus désinvolte (tutoiement) par des manières plus respectueuses (vouvoiement). Les exemples 11 et 12 montrent que le changement de registre mène à des substitutions qui influent sur le lexique et aussi sur la structure syntaxique de la phrase, même si la signification fondamentale se maintient.

Nous voyons, donc, que dans ces cas le motif des reformulations est le même : obtenir un langage formel requis par la situation discursive dans laquelle le texte s'insère. Ce but est mis clairement en évidence dans les rares occasions où l'on formule des énoncés méta-linguistiques pour justifier les changements qu'on soutient. Nous avons mentionné l'exemple du changement de l'adjectif « haut » par « élevé » qui leur paraît « plus scientifique » (voir la transcription du dialogue de la fig. 6). Il y a un autre exemple très significatif dans les protocoles verbaux du BIX-1. Les trois filles discutent pour savoir si la lettre adressée au directeur du journal doit commencer par un « Bonjour, Monsieur » ou par « Très respecté M. le Directeur », c'est-à-dire, elles réfléchissent tant en fonction du destinataire de la lettre (le directeur du journal) que de l'énonciateur (elles-mêmes, des jeunes filles).

Une autre sorte de changement très fréquent consiste à substituer des formes qui se réfèrent à la situation de production par des formes qui rendent le texte plus indépendant de ce contexte, et par conséquent le rendent plus approprié au nouveau contexte de la communication écrite. En voici quelques exemples :

- (13) Ceci nous allons le souligner fortement  
Le prix ressortira fortement
- (14) ce produit  
son produit  
le produit (cigarettes Camel)
- (15) en bas il y a son numéro de téléphone  
en bas il y a le numéro de téléphone de l'entreprise

Finalement, un autre type de changement correspond, à notre avis, aux mêmes causes : adapter le texte au contexte. Il y a des changements qui consistent à élargir l'information, à la rendre plus précise, en tenant compte des récepteurs (16) ou à supprimer de l'information redondante (17). Dans le premier des exemples qui suivent, on voit, en plus, que le changement de l'article déterminé par l'indéterminé correspond à la même cause indiquée :

- (16) à travers la forêt tropicale  
à travers la forêt  
à travers une forêt  
à travers le lac d'une forêt tropicale
- (17) Le slogan que nous utiliserons  
Le slogan (il ne ressortira pas beaucoup)

De toute façon, le style de coopération que les groupes manifestent dans les reformulations, les problèmes qu'ils se posent ou les opérations qui résultent de leur travail ne sont pas identiques dans tous les groupes. Il y a des facteurs qui peuvent influencer : le niveau de leur maîtrise de la langue écrite, le genre textuel et le type de discours, l'acceptation des tâches de la part des différents membres du groupe, le niveau de coopération, la maîtrise du sujet, etc. Nous ne pouvons pas entamer ici cet aspect de la question, que nous laissons ouvert. Néanmoins, nous soulignons l'intérêt qu'il y a à analyser ces différences par rapport aux différents développements des séquences didactiques.

## CONCLUSIONS

1. L'analyse exposée a permis de constater l'importance de l'activité méta-linguistique dans le processus de rédaction en groupe. Or on a pu observer que cette activité ne se manifeste pas uniquement à travers des énoncés méta-linguistiques explicites, qu'ils soient formulés en des termes de méta-langage ou avec le langage des élèves. Dans le processus de textualisation, les formulations mettent en évidence que même quand il n'y a pas d'expression verbale explicite, les processus impliquent une activité méta-linguistique intense. De toute façon, il n'est pas possible de savoir si cette activité correspond à un niveau que Gombert appelle épi-linguistique, sans aucune possibilité de devenir consciente, ou bien au contraire si elle correspond déjà à un niveau d'automatisation qui rend superflue la verbalisation. Cet aspect de la recherche reste en suspens, et il exigera de nouveaux outils d'analyse. Moyennant des enquêtes du professeur auprès des élèves, individuellement ou en groupe, on pourrait peut-être parvenir à savoir jusqu'à quel point les reformulations traduisent un savoir qui peut devenir explicite ou bien si elles sont seulement d'un niveau épi-linguistique. Néanmoins, le processus de reformulation est, en puissance, un facteur de passage du niveau épi-linguistique au niveau méta-linguistique, comme on l'expliquera au paragraphe 3.

2. Des contenus des énoncés méta-linguistiques et de l'analyse des reformulations il découle une des conclusions les plus intéressantes pour la didactique de la langue : l'activité méta-linguistique est dans un rapport très étroit avec les composantes de la séquence didactique. Les projets de séquences présentent deux axes qui sont en rapport réciproque : une activité de rédaction insérée dans un contexte discursif explicite et une activité d'enseignement et apprentissage enracinée dans le processus de composition

du texte, dans laquelle se détachent des contenus spécifiques qui sont en relation avec le type de discours et le genre textuel sur lequel on travaille. Les deux aspects se reflètent dans les contenus de l'activité méta-linguistique. D'un côté, on a vu que, dans presque tous les groupes, le plus grand nombre d'EM se rapporte à la structure du texte argumentatif, qui est l'aspect fondamental des buts et des contenus d'enseignement des séquences didactiques analysées dans ce travail. D'un autre côté, on a constaté qu'une grande partie des reformulations, même si elles agissent sur des éléments linguistiquement très divers, ont un sens convergent : elles montrent la tendance à adapter le texte à la situation discursive.

Les deux constatations nous portent à formuler l'hypothèse que ce sont justement les caractéristiques des projets des séquences didactiques et de leur développement qui permettent l'apparition de l'activité méta-linguistique et qui conditionnent le contenu de la plus grande partie de cette activité.

3. L'analyse des épisodes de textualisation avec reformulations permet de faire l'hypothèse que le travail de rédaction en groupe est un des instruments d'apparition d'une grande partie de l'activité méta-linguistique, et en même temps qu'un puissant instrument d'apprentissage.

On pourrait expliquer le processus de la façon suivante : un des membres du groupe propose quelque chose. Quand par la suite un autre membre propose autre chose ou reformule la proposition du premier, il déclenche une situation de comparaison (même si elle n'est qu'implicite). La nécessité de décider entre deux alternatives provoque une activité mentale qui poussera les membres du groupe à évaluer le langage produit et à se voir obligés de choisir la formule que, d'une façon ou d'une autre, ils considèrent la meilleure. Ainsi, les propositions individuelles deviennent présentes dans l'espace de l'interaction et déclenchent dans l'esprit des individus une activité mentale de type méta-linguistique qui probablement n'aurait pas lieu de la même manière si les apprentis rédigeaient individuellement leur texte. Ainsi, donc, le processus de composition en groupe devient un instrument d'apprentissage.

Pour approfondir dans cette ligne, nous pensons qu'il pourrait être très intéressant de faire des travaux de microanalyse qui permettent, d'une part, de détecter l'apparition de l'activité méta-linguistique consciente et, d'autre part, de mieux connaître le processus de textualisation lui-même et les nombreuses fonctions qu'accomplissent les énoncés produits dans les interactions complexes à l'intérieur des groupes d'apprentis qui rédigent ensemble.

4. Malgré les coïncidences que nous avons trouvées dans tous les groupes à propos des deux aspects analysés, nous avons détecté aussi des différences importantes. Nous ne les avons pas présentées ici dans toute leur ampleur. Mais les données apportées ébauchent quelques-unes de ces différences : différences dans le temps consacré à la rédaction par rapport à l'extension du texte, différences dans le nombre d'épisodes de textualisation avec reformulations, etc. Il paraît que les causes de ces différences sont très diverses et dépendent de beaucoup de facteurs impliqués dans la planification des

séquences didactiques par rapport au contexte scolaire et socioculturel. Voici un autre champ de recherche qui reste ouvert.

5. Nous voulons faire le constat que, bien que la recherche présentée pose plus de questions qu'elle ne donne de réponses aux problèmes de l'enseignement et l'apprentissage du langage écrit, elle offre d'autres intérêts : en premier lieu, il s'agit d'une recherche en didactique du langage centrée sur les processus dynamiques de production textuelle en situations d'apprentissage, et par conséquent, elle met en relation ces deux processus – production textuelle et apprentissage ; deuxièmement, elle ouvre des chemins méthodologiques pour avancer dans la complexité des processus d'apprentissage du langage écrit à l'école, jusqu'à présent presque inconnus.

## BIBLIOGRAPHIE

- Bereiter, C., Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, pp. 73-93.
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona : Barcanova.
- De Beaugrande, R. (1984). *Text Production : Toward a science of composition*. Norwood, NJ : Ablex.
- Defrance, M.A. (1994). « Les enfants de maternelle discourent-ils déjà sur le discours et sur la langue dans certaines situations ? » *Repères* n° 9, pp. 133-144.
- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.
- Hayes, J., Flower, L. (1980). « Identifying the organization of writing process ». in L. W. Gregg, E.R. Steinberg (eds) : *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, pp. 3-30.
- Jaffre, J.-P. (1991). « Compétence orthographique et système d'écriture » *Repères*, n° 4, pp. 35-47.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). « The child as linguist ». in *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science*. Londres : MIT Press, pp. 31-63.
- Marty, N. (1991). « Genèse de l'écrit et activités métalinguistiques dans des dialogues de jeunes scripteurs ». *Etudes de Linguistique Appliquée* n° 81, pp. 57-70.
- Milian, M. (1995). « El text explicatiu : escriure per transformar el coneixement ». *Articles*, n° 5, pp. 45-59.

- Schneuwly, B. (1985). « La construction sociale du langage écrit chez l'enfant ». in B. Schneuwly et J.-P. Bronckart : *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé. pp. 169-203.
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Scribner, S. ; Cole, M. (1973). « Cognitive consequences of formal and informal education » *Science*, 182. (Trad. cast. « Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal ». *Infancia y Aprendizaje*, 17, 3-18).
- Teberosky, A. (1994). « La segmentació gràfica en els textos d'infants i d'adults en procés d'alfabetització ». in A. Camps (coord.) : *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona : Barcanova, pp. 135-150.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona : Anthropos.