Publié dans
Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée) 61, 119-136, 1995
qui doit être utilisé pour toute référence à ce travail

Production de textes en situation de groupe

A. CAMPS

Summary

Comparison between the processes of textual production in collaboration followed by two groups of 13 years old pupils, girls and boys, allows to advance the hypothesis that explicit instruction about the discursive and textual features of written argumentation has some influence on the kind of process actually followed. The group which had received such an instruction followed a complex process, relating the thematic contents with the discursive situation in which the text was composed; in contrast, the group which had not received such instruction followed a simple process and attended almost exclusively to the production of thematic contents.

L'objet de cette contribution est d'analyser les effets d'un enseignement explicite sur les caractéristiques discursives et textuelles de l'argumentation écrite dans la production textuelle de deux groupes d'élèves, garçons et filles, de 13 ans. Les observations qui sont présentées ont été recueillies dans le cadre d'un ensemble de recherches sur des séquences complexes d'enseignement/apprentissage de la langue écrite. Celles-ci constituent des unités de recherche qui se déroulent en pratique sous forme de recherche-action et qui, en même temps, constituent des situations rendant possible une analyse en profondeur de quelques aspects cruciaux pour parvenir à connaître ce qui arrive lorsqu'on apprend à écrire à l'école[1].

Le point de départ dans la planification de ces unités complexes consiste à considérer les situations d'enseignement/apprentissage de la composition écrite en tant qu'interrelation entre deux sortes d'activités: celle de la production discursive et celle de l'enseignement/ap-

1 Cette ligne de recherche est actuellement développée au Département de Didactique de la Langue et la Littérature de l'Université Autonome de Barcelone.

prentissage. La question fondamentale que l'on peut poser est de savoir de quelle façon les deux processus se rapportent l'un à l'autre, tout en supposant que c'est pendant le processus de production de la langue écrite qu'on élabore et qu'on intègre les connaissances sur l'écriture, ou, plus simplement que c'est pendant le processus de production écrite qu'on apprend à écrire. Comment se déroule cet apprentissage? Quels sont les facteurs qui y contribuent? Le travail de recherche dont font partie les observations ici présentées se propose de contribuer à la connaissance de ces processus et de leurs éléments.

Tout d'abord je parlerai très brièvement des caractéristiques des séquences didactiques. Ensuite, pour entamer le sujet du travail de production textuelle en groupe, je parlerai des fonctions que peuvent avoir les groupes de travail dans le développement de la compétence écrite. Finalement, je décrirai quelques aspects des processus observés chez deux groupes d'adolescents écrivant en groupe.

Caractéristiques des séquences didactiques

Les unités d'enseignement/apprentissage qu'on appelle séquences didactiques et sur lesquelles se basent l'expérimentation et la recherche ont les traits suivants.

1. Elles sont formulées en tant que projets de travail dont le but est la production de textes, c'est-à-dire une activité discursive complexe. Elles se déroulent pendant une période prolongée.
2. La production du texte, objectif du projet, s'insère dans une situation discursive dont les paramètres sont explicités dès le début et qui constituent la base sur laquelle repose la production textuelle.
3. On détermine des buts spécifiques d'enseignement/apprentissage. Ces buts sont connus des élèves et ils deviendront les critères d'évaluation pendant le processus de composition textuelle et à la fin de ce processus. Les élèves effectuent, donc, une activité globale (écrire un texte), mais à chaque séquence on peut consacrer une attention prioritaire à certains aspects spécifiques programmés.
4. Pendant le déroulement de la séquence didactique on distingue trois phases, pas forcément consécutives et discrètes: a) la **préparation**, où on formule le projet et on explicite les buts de l'apprentissage; b) le **développement**, pendant lequel on alterne les moments d'écriture collective ou individuelle avec la lecture de textes de référence et avec des exercices pour améliorer les habiletés et connaissances spécifiques sur le genre discursif qui fait l'objet du travail; c) l'**évaluation** est conçue

comme une forme de régulation du processus d'enseignement/apprentissage lui-même et, à la fin de la tâche, comme un moment important pour la récupération métacognitive des apprentissages et des processus suivis.

Les recherches sur ces séquences d'enseignement/apprentissage se donnent pour objet un des aspects, sur lequel l'investigation est focalisée, mais il s'agit d'un aspect qui ne peut cependant pas être isolé de la situation globale qui lui confère du sens. Les actions et opérations, qui constituent une activité complexe, ainsi que les facteurs qui influent sur cette activité, ne peuvent être analysées indépendamment de l'activité globale qui leur donne leur sens. C'est pour cette raison que les recherches que nous menons s'adressent a des objectifs d'analyse délimités, mais sans laisser jamais de côté la référence à la globalité de l'activité complexe qui se déroule.

La composition textuelle en groupe

Nous considérerons les fonctions des groupes pendant le travail de production écrite de deux points de vue différents: 1) celui de l'enseignement/apprentissage; 2) celui de la recherche.

1. Du point de vue de **l'enseignement /apprentissage** on a attribué au travail en groupe dans l'apprentissage de la composition écrite une triple fonction.
a) La **distribution de rôles séparés mais complémentaires** dans l'accomplissement de tâches a une fonction d'"échafaudage", qui permet au groupe de remplir une tâche qui dépasse les possibilités individuelles de chacun de ses membres[2].
b) Le travail en groupe rend indispensable la **formulation verbale** des instructions à l'adresse des camarades, stimule la réflexion propre sous la pression d'une audience visible et fait naître le besoin de répondre aux questions et aux défis des camarades.
c) Les camarades agissent en tant que **destinataires intermédiaires** des textes. Leurs réponses et réactions permettent à ceux qui écrivent de se faire une représentation de la façon dont les lecteurs potentiels construisent la signification du texte au cours d'un processus dyna-

2 D'après Forman et Cazden (1984), «ces rapports entre camarades peuvent oeuvrer en tant que contextes de transformation intermédiaires entre les interactions sociales et extérieures adulte-enfant et le langage intérieur individuel de l'enfant».

mique de négociation du sens entre celui qui écrit et celui qui lit[3]. A travers l'interaction avec les camarades, celui qui écrit peut accéder à une représentation de la réponse possible des destinataires.

2. Du point de vue de la **recherche** sur l'enseignement/apprentissage de la langue écrite, le travail en groupe peut permettre de:
a) connaître les processus mis en oeuvre par les élèves quand ils produisent un texte. Nous considérons qu'il est indispensable de savoir quels problèmes se posent les élèves, quels processus ils suivent quand ils écrivent, quelles connaissances explicites ils utilisent, quelles sont leurs représentations des usages et des fonctions du discours écrit, afin de pouvoir planifier des interventions appropriées aux problèmes réels;
b) connaître de quelle façon l'interaction groupale intervient dans l'apprentissage, en l'occurrence dans l'apprentissage des processus et habiletés pour la composition écrite.

La difficulté d'accès aux connaissances et représentations mises en oeuvre par les apprenants au cours de leur production textuelle a pour conséquence la méconnaissance des processus réels suivis par eux et des problèmes qu'ils se posent. Les techniques fondées sur l'oralisation de la pensée sont difficiles à utiliser à ces âges-là. L'insuffisance du contrôle métaverbal et métacognitif des enfants et adolescents rend difficile l'explicitation par eux-mêmes de leurs propres connaissances. Un des chemins pour y accéder c'est l'analyse des interactions entre camarades pendant la production textuelle en collaboration. Il est évident que les situations interactives sont très différentes, en de nombreux aspects, des situations de rédaction individuelle. Malgré ceci, on peut considérer que les verbalisations des élèves mis en de telles situations reflètent quelques-unes des opérations du processus qu'ils sont capables de suivre et quelques-uns des problèmes qu'ils parviennent à se poser, sans qu'on puisse supposer, cependant, qu'ils soient capables de procéder de la même façon quand ils écrivent individuellement. En tout cas, tout en rappelant les hypothèses relatives au processus d'enseignement/apprentissage, le fait de travailler deux par deux ou en groupe oblige à rendre explicites les propositions, les problèmes posés et les solutions proposées, et il se pourrait bien que, en accord avec les hypothèses de Forman et Cazden (1984), la situation

3 Gere et Stevens (1985) croient que la réponse des camarades remplit cette fonction, tandis que celle du professeur représente le point de vue de ce que doit incarner un "texte bien écrit".

suscite quelques problèmes qui ne se seraient pas posés pendant un travail individuel.

Les questions que nous nous posons se rapportent au contenu des interactions qui ont lieu pendant la production textuelle et aux caractéristiques du processus suivi.

a) A propos du premier aspect on peut se demander quel est l'impact des différentes sortes de connaissances (en matière de procédés et connaissances déclaratives) sur la maîtrise progressive de la ompétence écrite. Au cours de l'analyse du processus notre intérêt est de savoir si les élèves se réfèrent aux concepts introduits pendant des phases antérieures du travail, de quelle façon ils les utilisent, s'ils sont capables de les rendre opératifs et si ces concepts rendent plus facile ou, au contraire, plus difficile la production textuelle.
b) Quant au second aspect, notre intérêt est de savoir comment le processus suivi par les élèves est influencé par quelques-uns des contenus, spécialement ceux de type discursif (fonction, intention du texte, destinataire, etc.) et textuel (structure du texte, caractéristiques, etc.).

Nos travaux nous permettent d'affirmer que les textes produits ne reflètent pas tous les problèmes que les élèves se posent ni toutes les opérations qu'ils réalisent. Il se peut, par exemple, que leurs connaissances linguistiques ou textuelles ne suffisent pas pour leur permettre de donner une forme écrite à ce qu'ils essaient de dire, ou bien que ceux des élèves qui se posent des problèmes complexes finissent par produire un texte de moindre qualité si on le compare à ceux d'autres élèves qui suivent des voies de production plus faciles (Applebee, 1984). Les échanges oraux pendant le processus de production font apparaître la formulation de quelques-uns de ces problèmes.

La présente contribution se propose d'exposer quelques observations du processus de composition textuelle de deux groupes qui ont suivi des séquences didactiques analogues pour la plupart de leurs aspects, en ne différant que par le fait que, au cours d'une de ces séquences, qui sera désignée comme **SA**, on a fprmulé explicitement les contenus d'apprentissage et on a donné aux élèves un résumé de ces contenus, relatifs aux caractéristiques discursives et textuelles de l'argumentation écrite, et on a effectué plusieurs exercices spécifiques sur quelques-uns de leurs traits linguistiques. Au cours d'une autre séquence didactique, que nous désignerons comme **SB**, les élèves se sont

exercés à l'usage de l'argumentation au cours de débats oraux. Les deux séquences se sont déroulées de la façon suivante.

	SEQUENCE A	SEQUENCE B
Session 1	Texte initial écrit individuellement d'acord avec une indication donnée	
Session 2	Explication et discussion collective du projet. Organisation des groupes	
Session 3	Lecture et commentaire de textes argumentatifs de référence	
Session 4	Schématisation du contenu des textes argumentatifs commentés. Elaboration d'une enquête pour rassembler des opinions sur le racisme	
Session 5	Vision d'un vidéo d'un débat télévisuel sur le racisme	
Session 6	Explication collective des caractéristiques du texte et du discours argumentatifs. Analyse d'un texte.	Débat collectif sur des sujets polémiques choisis par les élèves
Session 7	Exercices sur des structures argumentatives, contre-argumentatives et sur des connecteurs textuels.	Poursuite des débats
Sessions 8 et 9	Rédaction par groupes	
Session 10	Révision des textes avec des échanges entre groupes	
Session 11	Texte final écrit dans les mêmes conditions que le texte initial	

Figure 1: Déroulement des séquences didactiques suivies par les groupes A et B.

Analyse des protocoles

La rédaction du texte s'est déroulée dans les deux groupes au cours de 3 sessions d'une heure chacune. Les conversations des élèves pendant

le processus de rédaction ont été enregistrées en *audiotape*. Le résultat des transcriptions constituent les protocoles sur lesquels se fonde l'analyse des situations d'interaction. Les protocoles analysés pour ce travail correspondent à deux groupes, composés chacun d'eux par trois élèves de 7ème de Primaire, de 13 ans. Un des groupes a suivi la SA et sera désigné comme **GA**; l'autre a suivi la SB et sera désigné comme **GB**.

Les unités d'analyse de ces protocoles sont les épisodes et les énoncés. Les épisodes sont des séquences d'échanges verbaux qui ont une unité quant au sujet et/ou quant aux procédés. Le nombre total d'énoncés et d'épisodes pour chaque groupe est le suivant:

	GA	GB
Enoncés	1233	1263
Episodes	101	91

Les énoncés ont été classés selon certaines catégories d'après leur fonction dans le processus de production textuelle. Les épisodes, constitués par des énoncés avec des fonctions différentes, ont été classés par catégories selon les mêmes fonctions en tenant compte de l'intention prédominante de l'épisode. Les catégories utilisées sont les suivantes:

O/C: organisation et/ou contrôle de la tâche.
E: Élaboration des contenus thématiques afin de clarifier les idées sur les sujets discutés, sans qu'ils s'orientent directement à la planification du texte.
P: Planification, orientée vers l'organisation du texte et relative à des aspects discursifs, structurels ou thématiques.
T: Textualisation: elle reflète l'action de donner une forme textuelle aux contenus planifiés. On y distingue ce que nous appelons **texte projeté (Tp)**, produit oralement mais sous la forme de proposition de phrase destinée à être écrite, et le **texte écrit (Te)**, qui consiste en général ou bien en l'oralisation par celui qui écrit de ce qu'il est en train d'écrire (cette oralisation accompagne l'action d'écrire), ou bien la dictée ou lecture simultanée à l'action d'écrire de la part d'un autre membre du groupe.
R: Révision, qui consiste à reconsidérer évaluativement n'importe quelle production orale ou écrite et qui peut mener ou ne pas mener à introduire des changements dans le texte.

La distribution des énoncés par sessions dans chacun des groupes apparaît dans le tableau 1.

GA

		O/C	E	P	Tp	Te	R
	S1	93	44	170	37	16	89
	S2	45	47	106	56	66	134
	S3	50	30	35	50	59	106
Total	**1**	**88**	**121**	**311**	**143**	**141**	**329**
GB							
		O/C	**E**	**P**	**Tp**	**Te**	**R**
	S1	87	66	132	2	9	57
	S2	190	56	163	41	54	105
	S3	83	14	43	29	29	75
Total	**3**	**60**	**136**	**338**	**72**	**92**	**237**

Tableau 1. Nombre d'énoncés de chaque type dans les groupes GA et GB distribués selon les sessions.

La distribution des différentes sortes d'épisodes apparaît dans le tableau 2:

GA						
		0/C	**E**	**P**	**T**	**R**
	S1	5	4	25	5	5
	S2	1	3	13	5	10
	S3	2	1	7	7	8
Total		**8**	**8**	**45**	**17**	**23**
GB						
	S1	5	0	14	0	0
	S2	9	3	22	6	4
	S3	5	1	7	11	4
Total		**19**	**4**	**43**	**17**	**8**

Tableau 2. Nombre d'épisodes de chaque type dans les groupes GA et GB distribués selon les sessions.

Caractéristiques du GA

1. Le déclencheur du processus suivi par ce groupe est le souvenir des contenus sur quelques traits discursifs de l'argumentation écrite que les élèves ont recueilli dans les notes prises pendant les explications des sessions 6 et 7 (voir fig. 1): l'impératif de prendre en compte les

destinataires, celui de s'identifier soi-même en tant qu'énonciateur, la fonction de l'argumentation, etc. Pendant le processus de composition du texte ils utiliseront ces matériaux dans plusieurs occasions. Le dialogue suivant, au début du travail, montre de quelle façon ils imaginent la fonction et les destinataires du texte qu'ils écriront:

47.- X.: Voyons. Nous écrivons pour nous-mêmes, n'est-ce pas?
48.- J.: Pour convaincre les autres, non?
49.- X.: Pour convaincre les racistes.
50.- N.: Nous voulons convaincre les racistes, parce que ceux qui ne sont pas racistes sont déjà convaincus.
51.- J.: Mais c'est possible que... c'est possible qu'ils se disent non racistes mais qu'ils aient quelque chose dans leur tête.

2. Le processus de production écrite suivi par ce groupe est complexe et hautement récursif et hiérarchique. Les opérations de planification, textualisation et révision qu'ils exécutent se rapportent les unes aux autres, et les énoncés de planification et de révision prédominent sur ceux de textualisation. Malgré ceci, on peut distinguer clairement deux parties dans l'analyse du processus suivi; dans la première ils tiennent compte d'une grande variété d'exigences, ce qui les mène à être très critiques vis-à-vis du texte qu'ils produisent; dans la deuxième partie, le besoin scolaire de livrer un texte achevé les pousse à résoudre de façon plus simple le problème d'écrire le texte. La distribution des contenus de la planification de chacune des deux parties du processus montre clairement les exigences dont ils tiennent compte dans chacune d'elles (voir tab. 3).

Première partie du processus	**Deuxième partie du processus**
- Contenus thématiques	- Contenus thématiques
- Structure du texte: rapport entre arguments et contre-arguments	
- Fonction du texte	- Fonction du texte
- Destinataires	
- Style	- Style

Tableau 3. Contenu des énoncés de planification du GA.

Le fragment d'un des épisodes de planification met en évidence la richesse des niveaux avec laquelle ils jugent la proposition du contenu et des énoncés à écrire (Tp), ainsi que le rapport réciproque et la hiérarchisation des différentes opérations:

281. J.: Qu'est-ce que nous mettons?
282. X.: Nous devons parler de ça.
283. J.: Eh bien, qu'est-ce qu'on dit? Que le racisme est très lié à l'économie ou quelque chose de ce genre?
(...)
285. N.: Fais voir, ça va. Non, ça ne va pas. Mettons ceci, Xell.
286. X.: Quoi?
287. N.: Qu'est-ce qu'ils ont ceux-là? Des ressources économiques. Ça va?
288. X.: Allez, écris-le.
289. J.: C'était déjà comment? C'était comment?
290. X.: Ilez, écris-le, bon Dieu!
291. N.: Par exemple, il s'agit d'une personne qui...
292. J.: Les gens ont besoin de...
293. N.: Un bon exemple c'est que les gens...
294. X.: Non, un exemple c'est que..., non. On voit bien que c'est un exemple, pas besoin de le dire.
295. J.: Les gens... les gens... les gens...
296. X.: Qu'est-ce que ceux-ci ont que les autres n'ont pas?
297. J.: Des ressources économiques.
298. X.: Oui.
299. J.: Bon, mais nous répondons?
300. X.: Moi je ne mettrais pas ça, parce que...
(...)
303. J.: Allez, allez, dis ce que tu penses.
304. X.: Alors ils diront... mmm... des ressources économiques. Oui, et alors, oui, c'est ça, les noirs et les beurs, ceux-là n'ont pas de ressources économiques...
305. N.: Comment on le met? On le laisse comme ça?
306. X.: Tu écris la question et ça y est.
307. J.: On le laisse comme une interrogation?
308. N.: Mais eux, ils penseront...
309. X.: Eh bien, c'est à eux de le penser!
310. J.: Il y en a qui diront: une autre couleur de peau, non?
(...)
314. X.: Nous sommes en train d'arriver à la conclusion que le racisme c'est une affaire de peau, de couleur de la peau et non de ressources économiques.
315. J.: A cause des ressources économiques. A cause des deux choses. Ça n'a pas toujours rapport à l'économie, mais normalement oui. Que sais-je?

Dans cet épisode, les trois membres du groupe essaient de décider le contenu à écrire. J. (283) propose d'établir un rapport entre le racisme et les ressources économiques des migrants. A partir de cette proposition, N. formule des propositions de texte à écrire (Tp) (287), et elle-même en reformule une (293), ce qui déclenche une intervention de X. (294) qui la refuse tout en formulant une autre proposition, qui est complétée par J. (297). Mais après l'avoir acceptée (298), X. questionne ce qu'ils ont élaboré jusqu'à ce moment parce qu'elle a l'impression que s'ils répondent eux-mêmes à la question, le destinataire peut avoir la sensation qu'ils partagent l'idéologie raciste, et elle propose de la laisser sous forme d'interrogation rhétorique. Les interventions 305 à 313 constituent un exemple intéressant de révision en fonction de la réponse possible des destinataires du texte. Finalement, X. a l'impression que le texte qu'ils proposent dit quelque chose qu'ils n'avaient pas prévu (314), ce qui amène J. à formuler une réflexion qui dépasse la tâche de rédaction, en tant que réflexion personnelle. Un épisode de planification du texte qui le met en rapport avec les destinataires potentiels constitue pour ce groupe une vraie situation d'élaboration de leurs propres pensées.

La révision se déroule aussi à des niveaux très divers, depuis les superficiels –orthographe, morphologie– jusqu'aux globaux, par rapport aussi bien aux contenus thématiques qu'au rapport avec la situation discursive telle qu'ils se la représentent. C'est ainsi qu'on trouve des commentaires sur l'adéquation du texte au destinataire, sur la nécessité de faire un texte convaincant, sur la structure du texte, spécialement sur le rapport entre arguments et contre-arguments[4].

3. Tout au long du processus nous trouvons 55 références aux destinataires qui ont rapport à la fonction de convaincre propre au discours argumentatif. Les interventions qui suivent montrent que ces références apparaissent tout au long du processus de composition, qu'elles en sont des parties intégrantes.

27. J.: Il faut convaincre quelqu'un? Eh bien, nous convainquons.
28. X.: Oui, le texte argumentatif convainc toujours.
(...)
63. N.: Ça c'est du bluff, tu ne convaincras personne.
(...)
116. X.: Nous le faisons comme ça? c'est-à-dire on avance un argument à nous et puis on y répond avec un autre argument contraire, celui des racistes, mais de façon que celui des racistes soit un peu... qu'ils tombent dans le ridicule (...)
118. J.: Je pense qu'il faudrait mettre d'abord leur argument et après le nôtre. (...)
121. N.: Parce que c'est eux qui s'opposent à nous et pas nous à eux.

4 Les niveaux et caractéristiques de la révision en groupe ont été examinés dans un autre article: CAMPS, A. (1992): "Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes", *Infancia y Aprendizaje* 58, 65-81.

122. X.: Oui, mais ils s'opposent avec une idée ridicule.
123. J.: Mais si on est raciste on ne la trouve pas ridicule, l'idée, quelqu'un qui soit raciste.
(...)
491. X.: Non, car alors ceux qui sont racistes diront, par exemple: "Qui va s'occuper de ces émigrants? Eh bien, qu'ils ne viennent pas, qu'ils partent!".
(...)
991. X.: À mon avis ce texte argumentatif n'est pas très convaincant.
992. M.: Lisez-le et pensez pourquoi il ne l'est pas. Faites quelque chose pour le rendre plus convaincant.
993. J.: Moi je crois qu'il est convaincant.
994. X.: Il n'est pas convaincant.

4. Il y a une utilisation abondante des matériaux élaborés au cours de la séquence didactique. On peut classer ces références (voir tab. 4) entre celles qui fournissent des contenus thématiques (enquête et vidéo), celles qui résument les traits discursifs et structurels de l'argumentation écrite et les textes lus et commentés en classe, conçus comme des modèles sur lesquels s'inspirer.

	GA	GB
Notes et commentaires faits pendant la classe sur les traits du discours argumentatif	32	3
Textes lus	9	1
Enquête et vidéo	38	41

Tableau 4. Références aux matériaux élaborés et utilisés pendant la SD.

5. Dans le GA le nombre des énoncés que nous avons appelés de texte projeté (Tp) et de ceux qui accompagnent l'acte d'écrire (Te) est presque le double de ceux qui apparaissent dans les protocoles du GB (voir tab. 1). D'après notre interprétation, les énoncés de textualisation reflètent la tentative de maintenir la collaboration entre les membres du groupe. Lorsqu'on formule des énoncés pour qu'ils soient écrits, on en appelle aux autres membres du groupe pour qu'ils donnent leur opinion sur leur éventuelle adéquation et pour savoir s'ils sont d'accord. Il s'agit, donc, d'un type d'énoncé propre à l'écriture en groupe. D'autre part, les énoncés de Te, spécialement ceux qui sont formulés par celui qui écrit, semblent avoir la fonction de maintenir les camarades du groupe attentifs au travail qu'on est en train de faire.

C'est une façon de les tenir renseignés du point où en est le travail afin qu'ils puissent contribuer d'une façon ou d'une autre (à travers le contrôle du contenu, la forme du texte, etc.) à la tâche, laquelle sans cela serait individuelle. Nous pouvons donc établir que les rapports au sein du GA sont plus coopératifs que dans GB.

Caractéristiques du processus suivi par le GB

1. Dans le processus suivi par ce groupe on peut distinguer deux parties: la première, consacrée à la planification des contenus à partir des matériaux rassemblés dans l'enquête et dans la vidéo, comprend jusqu'à l'intervention 595, plus de la moitié du temps total; la deuxième partie commence avec la proposition d'écrire le texte à partir des décisions sur les contenus thématiques qui ont été prises dans la première partie. Le tableau 5 montre les contenus de la planification dans chacune de ces parties.

Première partie du processus	**Deuxième partie**
- Contenus thématiques	- Contenus thématiques - Structure du texte - Destinataires - Style

Tableau 5. Contenus des énoncés de planification du GB.

L'épisode transcrit par la suite possède la structure typique de tous ceux de planification de contenu de la première partie du processus; on peut le résumer en les démarches suivantes:

Lecture d'un des points qui figurent dans leurs notes
Formulation de l'accord ou désaccord
Élaboration du contenu
Décision d'inclusion
Organisation: qui c'est qui écrit le texte accordé.

86.- A.: Allons-y, commençons. Voyons, qu'est-ce que nous pensons? Par exemple, nous commençons pas à pas, pour voir qui est d'accord et qui n'est pas d'accord. Regarde (il lit les notes qu'il a): "Il n'y a aucune race qui soit meilleure qu'une autre. C'est un fait scientifiquement prouvé".
87.- D.: Je ne suis pas d'accord.
88.- J.: Pas d'accord sur quoi?
89.- A.: Je ne suis pas trop d'accord, hein? mais...
90.- D.: Pourquoi?

91.- A.: Parce qu'un noir est plus fort, et par conséquent... une race... la race noire est meilleure que la nôtre quant à la force. Mais peut-être nous on est plus intelligents, on a davantage de capacité. Sais pas.
92.- D.: Oui, moi non plus je ne suis pas trop d'accord avec ça.
93.- A.: C'est possible que nous on ait plus de capacités... mais à quoi ça nous sert?
94.- J.: Les plus forts pour le sport c'est les autres... les noirs.
95.- A.: Ils sont meilleurs pour le sport, ils ont plus de force de volonté... À mon avis, les japonais, surtout, sont plus intelligents que nous. Mais je crois qu'il n'y a pas de règle générale, parce que c'est sûr qu'il y a des milliers de noirs plus intelligents que nous, mais aussi qu'il y a des milliers d'espagnols plus forts que... voilà... tu me comprends?
96.- D.: Bon, allons-y, quelle est l'autre? Lis le texte, Alvar.
97.- A.: Arrête, Jordi!
98.- J.: Nous l'écrivons ou quoi?
99.- D.: Oui.
100.- J.: Écris toi-même, ta façon d'écrire est plus chouette.
101.- A.: C'est bon, une phrase chacun, d'accord?
102.- D.: Là c'est toi qui commence.

Ce groupe suit un processus de planification pas à pas, orienté uniquement vers la création de contenu pour qu'il soit écrit. Ce n'est que dans la deuxième partie que l'on pose certaines questions, peu nombreuses, relatives a la structure du texte, aux destinataires et surtout au style, de façon que ces considérations n'aient pas d'influence sur la planification globale du texte.

La révision occupe dans le processus suivi par ce groupe un espace bien plus réduit que celui que nous avions observé dans GA (voir tableaux 1 et 2), et elle se rapporte principalement, ainsi que la planification, aux contenus thématiques à partir de leurs propres opinions.

2. Les références aux matériaux élaborés pendant la SD se rapportent, comme il était à prévoir, à la vidéo et aux opinions des enquêtés (voir tab. 4). Il est intéressant de souligner qu'ils se réfèrent à peine aux textes lus, car du fait que ces textes traitent des sujets différents de celui qu'ils discutent, ils ne peuvent pas leur fournir des informations pertinentes sur les problèmes qu'ils se posent.

3. L'action d'écrire est rarement accompagnée de verbalisations de la part de celui qui écrit ou de ses camarades. Dès qu'ils ont pris une décision sur ce qu'ils écriront et qu'ils ont décidé qui va écrire parmi eux, les autres semblent se désintéresser de la tâche jusqu'au moment où ils voient que leur camarade a terminé. D'autre part, ce groupe, comparé avec le GA (voir tab. 1), produit la moitié des énoncés catégorisés en

tant que texte projeté (Tp). Tout ceci peut être considéré comme un signe d'un bas niveau de collaboration entre les membres du groupe, d'accord avec l'interprétation que nous faisions de la fonction de ce type d'énoncés en parlant du groupe GA.

4. Le nombre total d'épisodes et d'énoncés tendant à l'organisation et au contrôle de la tâche (O/C) est plus élevé dans le GB (voir tableaux 1 et 2). Il semble que ces élèves consacrent beaucoup plus de temps à s'organiser que ceux du GA. L'analyse du contenu de ces énoncés permet de constater que les discussions sur qui écrit, qui met le brouillon au propre, se répètent au début et à la fin de la plupart des épisodes.

5. Le nombre de références au destinataire et à la fonction du texte est extrêmement réduit. Les cinq interventions suivantes sont les seules qui se réfèrent indirectement à d'autres opinions ou à des lecteurs potentiels du texte:

226. A.: Ici maintenant nous devons mettre celles qui nous semblent justes, et celles qui nous paraissent fausses, qu'on peut repousser, comme dans un débat.
(...)
342. A.: Non, contre eux ça veut dire qu'ils peuvent repousser notre argument, c'est comme dans un débat, tu comprends? qu'ils puissent nous dire...
(...)
349. A.: Non, pas du tout, si tu es en train de lire un texte et tu lis...
(...)
884. A.: Il y a des gens qui pensent d'une certaine façon et d'autres qui pensent d'une façon différente. De notre côté...
(...)
1038. J.: (il propose un texte pour qu'on l'écrive): Nous espérons que vous changerez d'avis quand vous aurez lu cet article.

Il est intéressant de souligner qu'en deux moments ils se réfèrent à l'opposition d'idées "comme dans un débat", genre d'activité qu'ils avaient effectué pendant les sessions 6 et 7, que le groupe GA avait consacré à des activités métaverbales.

Conclusions

Les observations précédentes sur les processus suivis par GA et GB permettent d'avancer quelques réponses aux questions énoncées comme hypothèses de travail.

1) Tout d'abord, nous avons vu que les deux groupes utilisent les matériaux élaborés pendant la SD (voir tab. 4); les deux font souvent référence aux contenus des enquêtes et à la vidéo, même si GB, de toute évidence, ne peut pas utiliser des contenus relatifs à l'argumentation, auxquels il n'a pas eu accès. Néanmoins, au moment d'interpréter ces observations il faut tenir compte du fait que les deux groupes élaboraient le texte à partir de la même situation discursive: écrire un texte d'opinion destiné à être publié dans une revue scolaire. On peut supposer, par conséquent, que ce n'est pas la situation discursive elle-même qui a déclenché une mise en relation entre les contenus thématiques et la situation discursive, mais que cette situation n'était susceptible d'interprétation que si l'on disposait de concepts métadiscursifs et métatextuels grâce auxquels il était possible de s'y référer, comme ce fut le cas pour le groupe GA. On remarque aussi le fait que GB n'en appelle presque pas aux textes de référence commentés en classe; rappelons que le commentaire, dans les deux groupes, a tourné fondamentalement autour d'aspects globaux tels que l'intention de l'auteur, l'opinion défendue, l'identification des énonciateurs et des destinataires et la contre-argumentation en tant que recours pour prêter la voix aux destinataires de l'argumentation. Ces textes, du fait qu'ils traitent de sujets différents de ceux dont s'occupaient les élèves de GB, ne leur étaient pas utiles pour résoudre les problèmes qu'ils se posaient et qui se rapportaient de préférence, comme on l'a dit, aux contenus thématiques.

En second lieu, on a constaté que le GA avait suivi un processus complexe de production textuelle, pendant lequel les opérations de planification et, surtout, de révision ont été exécutées de façon récursive et à des niveaux très différents. On peut affirmer que ce groupe a suivi un processus assimilable au modèle que Bereiter et Scardamalia (1987) appellent "transformation de la connaissance". Les trois membres du groupe utilisent les matériaux relatifs aux contenus thématiques en tant que points de référence pour évaluer leurs idées et surtout pour se faire une image de ceux qu'ils considèrent leurs adversaires, les destinataires de leur argumentation, qu'ils essaient de convaincre. C'est ainsi qu'ils les mettent toujours en rapport avec la représentation qu'ils ont élaborée de la situation discursive. Le GB, par contre, suit un processus fondé sur la planification des contenus thématiques dans la première partie du processus, et dans la seconde partie il se pose certaines questions de type rhétorique. Ce processus pourrait faire penser à la production, dans un premier moment, de ce

que certains auteurs ont appelé "prose de celui qui écrit" (Flower, 1981), qu'on adapte par la suite aux lecteurs.

Des observations comme celles que nous avons présentées nous poussent à poser une question cruciale pour l'enseignement de la composition écrite: quelle sorte de processus d'écriture faut-il enseigner aux élèves afin qu'ils progressent dans leur compétence écrite? La différence, du point de vue de la variété des problèmes qu'ils se posent et de la richesse et profondeur des discussions, entre les élèves d'un groupe et de l'autre fait supposer que la situation a eu des conséquences très différentes pour l'apprentissage des uns et des autres. Il semble donc qu'il conviendrait de favoriser l'enseignement des contenus qui permettent de déclencher des processus complexes de production textuelle, et que, pour ce faire, il faudrait offrir aux apprenants, dans le déroulement des séquences d'enseignement et apprentissage de la composition écrite basées sur des projets de production contextualisés, l'occasion d'élaborer les contenus thématiques des textes, et en même temps il faudrait leur fournir des connaissances explicites sur les caractéristiques du type de produit qu'ils doivent produire. Ces connaissances leur permettraient d'interpréter la situation de production où se déroule l'activité discursive, ainsi que de réorganiser les contenus thématiques en fonction de cette situation.

Bibliographie

APPLEBEE, A.N. (1984). *Context for Learning to Write: Studies of Secondary School Instruction*, Norwood, Ablex.

BEREITER, C., & SCARDAMALIA, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale, Erlbaum.

CAMPS, A. (1992). Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes" *Infancia y Aprendizaje, 58*, 65-81.

CAMPS, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*, Barcelona, Barcanova.

CAMPS, A. (1994). Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica, *Articles*, 2, 7-20.

DI PARDO, A., & FREEDMAN, S.W. (1987). Historical Overview: Groups in the Writing Classroom, *CSWL: Technical Report 4*, Berkeley & Pittsburgh, University of California & Carnegie Mellon University.

FLOWER, L. (1981). *Problem-solving Strategies for Writing*, New York, Harcourt Brace Jovanovich.

FORMAN, E.A. & CAZDEN, C.B. (1984). Perspectivas vigotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales, *Infancia y Aprendizaje, 27-28*, 139-157.

GERE, A.R., & STEVENS, R.S. (1985). The language of writing groups: How oral response shapes revision. In: S. W. FREEDMAN. (Ed), *The Acquisition of Written Language*, Norwood, Ablex, pp. 85-105.