

A. Giroud

Université de Lausanne

L'articulation entre les diverses compétences mobilisées dans l'activité d'écriture en FLE

1. INTRODUCTION

Toute activité langagière suppose la mise en oeuvre d'opérations multiples. L'acquisition d'une langue étrangère implique par conséquent la construction de compétences variées que l'apprenant doit mobiliser simultanément lorsqu'il traite une activité langagière. Mais comment s'articulent ces différentes compétences? De quelle manière sont-elles exercées? Et comment les apprenants gèrent-ils les problèmes qu'ils rencontrent lors de l'exécution de tâches globales? Nous nous proposons ici d'aborder ce champ de questionnement sous l'angle de l'activité de production écrite en FLE, en nous intéressant particulièrement aux processus de production.

Nous nous baserons sur les résultats préliminaires d'une recherche en cours sur la production de textes argumentatifs par des apprenants de FLE. Cette recherche nous permet en effet de repérer les traces des différentes opérations langagières traitées par les scripteurs et nous donne des pistes pour appréhender le problème de l'articulation des compétences spécifiques mobilisées.

Nous commencerons par exposer la méthodologie employée et le cadre théorique dans lequel nous nous situons, avant de discuter quelques uns de nos résultats.

2. MÉTHODOLOGIE

2.1. L'écriture à deux

Nous voulions observer des opérations de production en temps réel, afin notamment de repérer des difficultés récurrentes et les stratégies utilisées pour les résoudre. Pour observer ces processus, plusieurs méthodes ont été employées par les chercheurs. L'analyse de protocoles (voir notamment Hayes et Flower, 1980, Scardamaglia, Bereiter et Goelman, 1982) consiste à demander à un scripteur de produire un texte et de commenter à voix haute tout ce qu'il fait. Mais cette méthode nous paraît posséder un caractère très artificiel (à qui parle/écrit-on et pourquoi?). D'autres chercheurs ont choisi d'analyser les pauses et débits des sujets en train d'écrire (voir par exemple Matsushashi, 1981, Foulin, 1989, Foulin, Fayol et Chanquoy, 1989). Ils mettent l'accent sur le déroulement temporel du processus d'écriture, en étudiant la durée et la localisation des pauses et en calculant le débit de l'écriture. Les auteurs eux-mêmes soulignent les problèmes inhérents à cette méthode: difficultés d'interprétation des pauses, difficultés dans le contrôle des variables. De plus, ce genre d'expérimentation très pointue est évidemment lourde à mettre en place. Une troisième méthode consiste à mettre en interaction des sujets (groupes de deux ou trois) dans une tâche d'écriture collective, afin d'observer ces interactions (voir par exemple Bouchard, 1991, de Nuchèze, 1992, Schneuwly, 1991). C'est celle que nous avons choisie car elle nous semble comporter de nombreux avantages: elle suppose une verbalisation de l'activité, un dialogue entre les deux scripteurs pour mener à bien la tâche, et permet donc une observation en temps réel; la dimension pragmatique est respectée (il s'agit vraiment d'écrire un texte); l'activité mise en place est proche de la situation de classe, où le travail en sous-groupes est souvent mobilisé; mais aussi, elle est relativement facile à mettre en place dans la limite de nos moyens.

2.2. Protocole

L'étude que nous menons actuellement porte sur 40 apprenants de FLE adultes¹ de deux classes de niveau linguistique différent (10 paires pour chaque niveau). La procédure est identique pour tous les groupes, qui doivent écrire une "lettre de lecteur" pour un journal francophone, afin de prendre position sur une question controversée et de convaincre

L'articulation entre les diverses compétences mobilisées dans l'activité d'écriture enFLE

le lecteur d'adopter cette position (les deux partenaires étant évidemment du même avis sur la question). Les résultats étant en cours de dépouillement, nous nous appuyons ici sur une étude préalable du même type², restreinte à l'interaction d'un groupe de deux scripteurs, dont nous allons préciser les conditions de production.

Il s'agit de deux allophones, de langue maternelle différente (anglais et espagnol), mari et femme, ayant l'habitude de vivre dans un pays francophone. L'un des deux partenaires rédige une thèse en français, et se donne explicitement un statut d'apprenant pour la tâche d'écriture mise en place pour l'expérimentation (A5: *bon moi je rédige comme ça je -fais mes exercices de français*), bien que les deux sujets soient hors cadre formel d'apprentissage. Le but de l'activité langagière est d'écrire une lettre de lecteur au Journal de l'Enseignement Primaire, pour prendre position sur la question des devoirs à l'école primaire (pour ou contre leur nécessité). L'interaction générée par cette tâche a été enregistrée et transcrite. Nous disposons donc de données de deux ordres: un texte écrit par les deux sujets (comportant 11 phrases entourées d'un tire et d'une signature; reproduit en annexe), qui représente le produit de l'activité, et un dialogue (une heure environ, 550 tours de parole), constituant la trace du processus rédactionnel.

2.3. Analyse des données

Partant du cadre théorique genevois du modèle psychologique de production des discours (Bronckart et al., 1985), il s'agissait de retrouver dans le dialogue les traces des différentes opérations langagières mises en oeuvre. Rappelons brièvement que ce modèle postule trois grands niveaux d'opérations: la création d'une base d'orientation (mobilisation des contenus référentiels, des représentations sur la situation, le destinataire, le type de texte, etc), la gestion discursive (choix du modèle discursif, ancrage, planification) et la linéarisation (mise en texte effective, avec le traitement lexicosyntaxique et les opérations de connexion, cohésion, modalisation).

Pour repérer des traces de ces différentes opérations, nous nous sommes basés sur les propositions de Schneuwly (Schneuwly, 1991), qui définit des catégories d'observables en proposant d'analyser ce type de

¹ Cadre: Ecole de Français Moderne de l'Université de Lausanne.

² Etude qualitative qui nous a permis de sérier les problèmes et de poser des pistes de réflexion.

- dialogues dans leur rapport au texte écrit; c'est ainsi qu'il distingue:
- des moments où le futur texte écrit apparaît comme sous dictée, en propositions transcrites directement, sans modification;
 - des moments où une première formulation du texte est modifiée, sans commentaires, soit par celui qui l'a proposée, soit par le partenaire: il s'agit d'un processus de correction du texte avant écriture, qui se traduit par des listes de formulations que Schneuwly suggère d'appeler des "variations";
 - des moments où une formulation proposée fait l'objet d'une évaluation intuitive sans justification (ex: "c'est bien"), activité de type épilinguistique;
 - des séquences proprement métalinguistiques, où les sujets parlent de ce que l'on devrait dire", que Schneuwly propose d'appeler "verbalisations";
 - et enfin des moments où le dialogue ne fait plus directement référence au texte à écrire, mais s'autonomise sans souci de mise en texte (digressions).

Le relevé de ces différentes catégories d'observables, mis en rapport avec les trois niveaux d'opérations du modèle genevois, nous a permis de repérer les traces des processus mis en oeuvre.

3. RÉSULTATS

3.1. Vue d'ensemble

Nous nous limiterons ici aux moments de verbalisations, qui, par leur contenu, donnent des indications précieuses sur la nature des problèmes traités (où se place la difficulté pour le sujet) et les stratégies utilisées (quelles solutions sont proposées avec quelles justifications, etc.). Sur quoi portent ces négociations métalinguistiques? Le tableau ci-contre en montre la répartition.

A/ Création d'une base d'orientation: l'activation des représentations (qui peut concerner le contexte, le but, le destinataire, le thème, ou l'ensemble des modèles discursifs à disposition des scripteurs) est bien repérée dans le dialogue. Dans les verbalisations, elle concerne surtout le destinataire, dont il faut éclaircir le statut, les goûts, les valeurs, alors que les négociations sur les contenus référentiels (le thème des devoirs, l'éducation...) se produisent plutôt dans les phases de digression, c'est-à-dire dans les moments où on ne se préoccupe pas

directement de mise en texte. Dans les séquences de verbalisations, le destinataire est souvent invoqué pour justifier le refus d'une formulation (ex: A105: *mais les gens ils vont pas accepter il faut tricher - pour les convaincre*)

| | | | |
|--------------------------|-------------|-----|--------------|
| Base d'orientation | Lieu social | But | Destinataire |
| Nombre de verbalisations | 2 | 1 | 7 |

| | | | |
|--------------------------|-----------------------|----------------------|-----------------------------|
| Gestion discursive | Séquentialisation | | Structuration communicative |
| | Planification globale | Planification locale | |
| Nombre de verbalisations | 1 | 23 | 7 |
| | | | 2 |

| | | | | | |
|--------------------------|--------------------|------------------|----------|------------------------|--------------|
| Linéarisation | Référentialisation | | | Textualisation | |
| | Lexicalisation | Syntagmatisation | Cohésion | Connexion/Segmentation | Modalisation |
| Nombre de verbalisations | 21 | 6 | 1 | 1 | 5 |

B/ Gestion discursive: à ce niveau, la majorité des verbalisations concerne la planification locale (interphrastique: ex: A161: *alors moi je - à mon avis il faut mettre - une autre phrase -- plus forte - avec une comparaison -*, ou intraphrastique: ex: A280: *(...) mais -il faut finir ça c'est par la pratique- que quoi? qu'est-ce qui se passe avec la pratique? -*). On trouve quelques références au modèle discursif, il n'est cependant

jamais évoqué en termes d'organisation spécifique, mais plutôt en termes de tonalité à respecter (ex: après une proposition de formulation de A, P répond: P224: *ouah qu'est-ce que c'est que ça? <rire> <tousse> ça devient une proclamation des droits des enfants ou quoi?; ou encore: P6: on pourrait en faire une poème --).*

C/ Linéarisation: au niveau de la mise en texte proprement dite, on trouve une grosse majorité de négociations lexicosyntaxiques, ce qui n'est pas surprenant. On pourrait en revanche s'étonner de la quantité très faible de verbalisations des problèmes de cohésion/connexion. Les premiers résultats des analyses de notre corpus de 20 dialogues semblent cependant montrer que les préoccupations des scripteurs concernant ces opérations sont dépendantes du parcours d'apprentissage individuel (certains ont été sensibilisés, dans leur apprentissage de la langue, aux techniques de cohésion/connexion). Dans le texte produit par A et P, on observe des dysfonctionnements dans la cohésion (trop peu de reprises anaphoriques, ou ambiguïté dans les coréférents, par exemple) et dans la connexion. Ceci est à rapprocher du fait que les deux scripteurs n'ont pas relu leur texte en entier ni même par paquets de phrases.

L'abondance de verbalisations sur des problèmes locaux (planification locale et problèmes lexicosyntaxiques) suggère l'idée que les deux scripteurs procèdent localement par addition de phrases³. La progression se fait pas à pas, très attachée à des contraintes locales, confirmant l'idée que les traitements de bas niveau sont peu automatisés et occupent une grande place. On observe une interaction entre les différents niveaux mais elle semble partielle et peu profitable sur le plan de la production: quand il y a un blocage dans l'avancée du texte, il y a retour aux valeurs de certains paramètres de l'interaction sociale (destinataire, but), mais on n'observe peu ou pas par exemple de traces d'activité d'organisation textuelle globale, peu ou pas (en fait une seule) de mobilisation des représentations du schéma prototypique du texte argumentatif. Il est intéressant de noter que A connaît bien la logique formelle (et naturelle) en tant qu'objet d'étude (elle fait une thèse en philosophie sur Carnap). Les deux scripteurs ont une bonne capacité à argumenter dans leurs langues maternelles: cela montre que le transfert des compétences de L1 à L2 n'est pas évident pour les opérations de haut niveau.

³ Nous rejoignons en cela les conclusions de R. Bouchard, qui a travaillé sur le même corpus (communication à la 4e Conférence EUROSOLA, Aix-en-Provence, septembre 1994).

Gaonac'h (Gaonac'h, 1987, Gaonac'h, 1990, par exemple) a montré l'importance d'une mobilité procédurale pour la bonne marche d'une activité langagière: il s'agit bien de gérer simultanément l'ensemble des sous-opérations de l'activité langagière; ici, certaines opérations ne semblent être activées que partiellement, elles ne donnent pas lieu à verbalisation en tout cas, elles ne semblent pas faire problème pour les sujets puisqu'elles sont passées sous silence.

3.2. L'interaction entre les différentes opérations

La mise en relation des listes de variations (la liste exhaustive des différentes formulations du texte proposées, phrase par phrase) que nous avons reconstituées et des séquences de verbalisations correspondantes permet d'observer comment les scripteurs traitent certains des problèmes rencontrés. Elle confirme un va-et-vient entre les différents niveaux d'opération: pour traiter un choix lexical par exemple, on invoquera le destinataire, tel qu'on se le représente; pour écrire la première phrase du texte, on mentionnera un genre de texte possible (parmi ceux dont on dispose en mémoire), etc. Les deux scripteurs activent donc des sous-compétences variées, discursives, linguistico-discursives, socioculturelles. Ces compétences étant entraînées ensemble, on peut raisonnablement supposer qu'elles se construisent progressivement en interaction (Bronckart, Dolz, Pasquier, 1993), par des phénomènes d'appel, d'ajustement, de compensation.

Nous allons maintenant prendre quelques exemples pour illustrer cette hypothèse, tirés de l'énoncé 9: *C'est par la pratique, parfois monotone, malheureusement, que l'on maîtrise les éléments de base: écriture, lecture et arithmétique.* Nous l'avons choisi pour sa liste de variations impressionnante (c'est d'ailleurs l'énoncé le plus long à construire, bien que ce ne soit pas la phrase la plus longue: plus de 100 tours de parole, environ 9 minutes) qui rend compte de plusieurs types de difficultés. Nous en pointerons seulement quelques-unes brièvement.

3.2.1. Problèmes lexicaux

Le choix du lexique apparaît clairement lié à un souci d'ajustement aux représentations du contexte social (destinataire, instance énonciative, but), et du référent.

Exemple 1: la variation paradigmatique *discipline/exercice mental*. Le premier terme est proposé par A une première fois, refusé par P, puis rappelé par A un peu plus tard:

- A268 que l'on - acquiert non seulement une co.. une - une discipline -- mais mais un <approfondissement >
 P269 <c'est le mot interdit >
 A270 mh? - oui
 P271 c'est le mot interdit non?
 A272 ah oui alors on le met pas - hein? - c'est par - par la pratique --- (5 s.)
 A296 hhmh --- (8 s.) qu'on atteint - la discipline - on met pas discipline? -- qu'on atteint un exercice - mental parce que ils adorent maintenant - (...)

On voit bien ici que le choix est lié aux valeurs données au paramètre "destinataire", c'est-à-dire à la représentation que s'en font les scripteurs.

Exemple 2: l a v a r i a t i o n p a r a d i g m a t i q u e
 acquiert/atteint/matrise/approfondit fait intervenir des représentations liées au référent (l'école):

- P309 qu'on maîtrise... que l'on maîtrise les - les éléments de base de la - lecture
 A310 que l'on approfondit? ou que l'on maîtrise? -
 P311 c'est le primaire Alicia tu vas pas que dire qu'ils vont <approfondir >
 A312 <oui >
 P313 <la connaissance >

3.2.2. Problèmes syntaxiques

L'énoncé 9 présente une "panne d'écriture" qui nous semble intéressante à analyser. Pour des raisons matérielles dues aux contraintes typographiques, nous ne sommes pas en mesure de présenter ici l'ensemble de la liste de variations de l'énoncé 9. L'extrait qui suit est donc une représentation partielle présentant uniquement les diverses formulations proposées pour régler un problème particulier dans l'avancée du texte.

- P309 les
 " les éléments de base de la lecture
 P317 les éléments de base de la lecture écriture et
 A318 les éléments de base qui vont être fondamental pour des/les connaissances postérieures
 A322 des éléments de base point
 P323 point
 P327 les éléments de base de la
 " de les
 " de les
 " de les

- A328 de la connaissance
 P329 de les
 " de la base
 A330 de la connaissance
 A332 du savoir
 P347 éléments de base encore précaire
 A348 d'un travail
 P351 du savoir
 A352 d'une technique qui deviendra savoir
 A356 d'une technique nécessaire
 A358 d'une technique
 P359 d'une
 " d'une technique
 " les éléments de base
 A360 qui deviendra savoir
 P361 d'une technique
 A362 d'une technique nécessaire
 P363 nécessaire
 A364 pour un progrès cognitif
 P365 des éléments de base d'une technique nécessaire
 " de lecture
 " lecture écriture
 A366 de base
 " les éléments de base deux points écriture lecture
 A369 arithmétique

Le problème naît ici de la difficulté à continuer après le syntagme *éléments de base*, que P éprouve le besoin de préciser, et cela entraîne toute une série de propositions de formulations (de P317 à A369) traduisant un blocage, dans la mesure où aucune ne satisfait vraiment les deux scripteurs. Le traitement est ici très coûteux en temps: il ne faut pas loin de 5 minutes pour régler la difficulté (la phrase produite comporte d'ailleurs plusieurs ratures), qui génère notamment une phase de digression (P335-P349) sur le sujet de la lecture, et provoque de nombreux rires (souvent considérés comme signes de tension).

- Les stratégies de résolution du problème sont de quatre types:
 - ajout de compléments du syntagme *éléments de base*, entraînant une longue série de variations paradigmatiques (de... quelque chose), dont aucune n'empêche l'adhésion. Les deux scripteurs cherchent ainsi à régler le problème sur le plan sémantique, alors que la difficulté est aussi d'ordre syntaxique;
 - ajout d'une relative (A318: qui...), solution qui va susciter un refus ironique de P:

A318 les éléments de base - qui vont être fondamentaux pour des les connaissances postérieures

P319 oh

A320 mh?

P321 oh c'est superbe

A322 <rire> non alors <rites> donne moi un autre exemple (...)

- arrêt de la phrase par un point, solution proposée par A et refusée par P, qui ressent le syntagme comme trop vague:

A322 (...) que l'on maîtrise des éléments de base - point

P323 point - éléments de base de quoi? -

- ajout des deux points, qui, en instaurant une relation d'égalité entre le syntagme et les éléments de sa caractérisation, permet, comme tout naturellement, de débloquent la situation, sans autre commentaire:

A364 (...) bon propose quelque chose d'autre si tu n'es pas d'accord

P365 maîtrise des éléments de base d'une technique nécessaire -- moi je voulais dire de lecture lecture écriture etc

A366 ah bon - de base -- alors c'est par la pratique - parfois monotone malheureusement - que l'on maîtrise les éléments de base - deux points - écriture -- lecture - et quoi d'autre? -- mh? -

P367 et - qu'est-ce que tu penses des autres choses?

A368 contar pero yo no se como se dice - je sais pas en français comment on dit -

P369 arithmétique? --

A370 si --- (21 s.)

3.2.3. Problèmes de modalisation

L'énoncé 9 propose un bon exemple de la difficulté de ce problème pour les scripteurs, difficulté dans la mesure où la maîtrise de cette opération exige particulièrement la mobilisation de compétences spécifiques très diverses.

Dès le début de l'écriture de l'énoncé 9, le syntagme thématique est posé et ne varie plus: c'est par la pratique que.

A264 c'est par la pratique

P265 c'est par la pratique

A266 c'est par la pratique et l'ex pratique

P267 que

A268 que l'on acquiert non seulement une co...

une

une discipline

Mais les échanges qui suivent traduisent la volonté des deux scripteurs de nuancer la prise en charge de l'énoncé primitif (en gros: c'est par la pratique qu'on apprend), en donnant une valeur axiologique négative à la notion de pratique. Cette entreprise de modalisation donne lieu à une série de variations qui s'insère entre les deux pans c'est par la pratique / que, présentée ci-dessous.

A272 c'est par

par la pratique

et la répétition

et la régularité...

la répétition

A276 c'est par la pratique

utile et stupide des exercices banals

monotone

malheureusement

monotone

des fois

des fois

parfois

parfois

parfois

malheureusement

malheureusement

malheureusement

monotone

malheureusement

malheureuse...

monotone

monotone

virgule

malheureusement

virgule

puis A296 reprend: qu'on atteint la discipline

- on repère tout d'abord une proposition d'ajout fortement axiologique de P273/275 (utile/stupides/banals), qui sera collectivement rejetée par des rires;

- suit immédiatement une autre proposition d'ajout à valeur axiologique de A (monotone/malheureusement), qui traduit bien une volonté de modaliser l'énoncé: en introduisant une distanciation par rapport aux propositions initiales, il nous semble que A cherche à intégrer un contre-argument, déjà utilisé dans les trois premières phrases du texte produit (l'idée selon laquelle les devoirs ont certes une connotation négative). Sa proposition est refusée par P, qui justement l'évalue comme argumentativement mauvaise:

A276 <c'est par> la pratique monotone (rire) -- malheureusement monotone - hein?

P277 non mais toi tu as dit que ça c'est uniquement parce que les gens donnent des mauvais devoirs - maintenant tu changes de position tous les devoirs doivent être monotones et horribles < et >

A278 < non >

P279 < insupportables >

- pour répondre à l'objection de P, A fait une nouvelle proposition d'ajout d'un quantificateur (temporel) qui atténue sa formulation précédente (*parfois/des fois*). Evidemment, la juxtaposition de ces trois éléments modificateurs (*parfois / malheureusement / monotone*) ne va pas sans problèmes; s'ensuit toute une succession de variations de déplacements: les deux scribes en expérimentent ainsi les effets. Pour opérer une fonction argumentative, ils doivent aussi mobiliser des compétences syntaxiques et discursives. Dans ce cas précis, se posent notamment les problèmes de la portée de l'adverbe et de l'ordre des constituants. Si l'on veut bien considérer les formulations suivantes, on se rendra compte de la difficulté pour les deux scribes:

P289: (c'est par la pratique) parfois malheureusement monotone

A290: parfois monotone malheureusement

A292: c'est malheureusement (par la pratique)

- Pour évacuer le problème de la portée de l'adverbe *malheureusement*, ils vont faire appel aux outils de la ponctuation: la solution retenue du détachement entre virgules permet à leurs yeux de lever l'ambiguïté (comme dans l'exemple précédent, le problème est réglé au moyen de la ponctuation, et dans les deux cas, les solutions sont acceptées comme des évidences et l'on passe à la suite de la rédaction).

À considérer les quelques tours de parole consacrés à régler ce problème, on voit bien à nouveau à quel point les différentes opérations s'entremêlent: référence implicite au destinataire (qui est supposé avoir une mauvaise image des devoirs), distanciation à exprimer, ordre des constituants à mettre en place, portée des modalisateurs à évaluer, éléments lexicaux à fournir (cf A286: *je sais pas si ça se dit monotone*). L'appel à une compétence particulière (par exemple, connaissance du contexte référentiel ou bonne maîtrise de la ponctuation) va permettre quelquefois de compenser une insuffisance à un autre niveau. Les compétences spécifiques nécessaires aux différents traitements doivent être mobilisées ensemble, au hasard des problèmes rencontrés, et les phénomènes de compensation entre les unes et les autres jouent un rôle tout à fait important, que nous nous proposons de mieux étudier dans notre corpus étendu.

3.3. Conclusion

Nous ne pouvons terminer cet article sans évoquer brièvement l'aspect particulier, inhérent à notre méthodologie, que constitue l'interaction des compétences entre les deux sujets.

En effet, dans le cas de l'écriture à deux, les compétences spécifiques diverses auxquelles nous avons fait allusion au cours de cet article, sont également entraînées entre les deux partenaires. L'écriture à deux influence la construction des sous-compétences dans la mesure où il y a négociation constante entre les deux scribes dans le traitement des différentes opérations langagières. Nos observations montrent que les partenaires jouent tour à tour le rôle d'"expert", selon leur niveau de maîtrise des opérations. On a vu dans les exemples présentés que les variations produites par les deux sujets permettent à chacun de formuler *pour l'autre*, pour qu'une évaluation externe lui soit fournie sous forme de commentaire ou de nouvelle formulation.

A et P se partagent les places d'alloglotte et d'expert dans l'interaction: les demandes et les apports d'aide, les propositions de formulation, les évaluations, les hétéro-reformulations, etc. sont attestés chez les deux sujets alternativement. Il serait souhaitable de vérifier s'il y a répartition régulière de ces deux places selon les opérations concernées. Pour cette étude préalable, nous n'avons pas fait de relevés systématiques et ne sommes donc pas en mesure de l'affirmer. Quoiqu'il en soit, les négociations constantes, nécessaires à l'écriture du texte, permettent aux deux partenaires de confronter leurs compétences, et en ce sens, favorisent une mobilité procédurale renforcée.

BIBLIOGRAPHIE

- BOUCHARD, R., Interactions exolingues et production écrite: tricoçalisation de la conversation et potentialités acquisitionnelles, in Russier, C., Sioetfel, E., Véronique, D. (éds), *Interactions et acquisition*, Université de Provence, 1991, 11-20.
- BRONCKART, J.-P. et al., *Le fonctionnement des discours*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1985.
- BRONCKART, J.-P., DOLZ, J., PASQUIER, A., L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses?, *Études de Linguistique Appliquée*, 92, 1993, 23-37.
- DE NUCHÈZE, V., Le moi, l'autre et leur texte, in Bouchard, R. et al. (éds), *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, Liditem, Université Stendhal, Grenoble, 1992, 438-445.
- FOULIN, J.-N., FAYOL, M., CHANQUOY, C., On the temporal management of writing by adults, in Boscolo, P. (ed), *Writing. Trends in European research*, Padova, UPSSEL Editore, 1989.

- FOULIN, J.-N., La production écrite chez l'enfant de CE1 et de CE2. Etude en temps réel, in *Études de Linguistique Appliquée*, 73, 1989, 33-45.
- GAONAC'H, D., Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère, in Gaonac'h, D., (éd), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, Hachette, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, Paris, 1990, 41-49.
- GAONAC'H, D., *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, LAL, Hatier-Credif, Paris, 1987.
- HAYES, J.H. et FLOWER, L.S., Identifying the organization of writing, in Gregg, L.W. et Steinberg, E.R. (eds), *Cognitive process in writing*, New Jersey, Hillsdale, LEA, 1980, 3-30.
- MATSUHASHI, A., Pausing and planning: the tempo of written discourse production, in *Research in the Teaching of English*, 13, 1981, 317-336.
- SCARDAMALIA, M., BEREITER, C., GOELMAN, H., The role of production factors in writing ability, in Nystrand, M. (ed), *What writers know. The language process, and structure of written discourse*, Academic Press, 1982, 173-209.
- SCHNEUWLY, B., Différence entre les processus de production de trois genres: du dialogue entre énonciateurs au texte écrit, in *Représ*, 3, 1991, 45-66.

ANNEXES

1. TEXTE PRODUIT

"Les devoirs sont nécessaires à l'école primaire"

Qu'est-ce qu'un devoir? Le mot "devoir" a surement une connotation négative. Ceux qui ont des devoirs Ceux qui ont de bon souvenirs de passer des heures heureuse en faisant leur devoir, sont peu nombreux. Et pourtant, on ne p n'a pas appris à lire en regardant Goldorak, mais en lisant Tin Tin. On n'apprend pas l'arithmétique en achetant de chewing-gum des chocolats, mais en s'exerçant à la maison.

L'éducation doit se prolonger à la maison. L'acquisition de la connaissance ne se limite pas au-b à l'enceinte esee scolaire. m C'est par la pratique, par fois monotone, malheureusement, que l'on a-ma maîtrise les éléments de base et d'une technique: écriture, lecture et arithmétique. Le problème -il doit- Il faudrait un engagement de parents et de professeurs pour guider et motiver les élèves dans leurs études tant-à l'école, -ta aussi bien à l'école qu'à la maison. Les-devoirs-Le Les devoirs ne sont pas une tâche accomplir par les enfants, mais aussi une manière d'intégrer les parents dans le processus éducatif de leurs enfants. Si les parents ne montre aucun intérêt de ce que les enfants font quotidiennement, à l'école, comment vont-ils valoriser toutes ces heures heures perdues à l'école?

Aléia - - - Mf

Mme G Tin Tin et Mr Goldorak

2. CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

- Les signes < > délimitent les chevauchements de parole
- Pauses: - arrêt court (1 à 2 s.); -- silence court (2 à 5 s.); --- long silence (la durée est indiquée)
- Les mots inachevés sont terminés par deux points de suspension
- Les énoncés manifestement interrogatifs sont terminés par un point d'interrogation