



Article professionnel

Article

1994

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

Mecanismes de regulació de les activitats textuais: Estratègies d'intervenció en les seqüències didàctiques

Schneuwly, Bernard; Bain, Daniel

How to cite

SCHNEUWLY, Bernard, BAIN, Daniel. Mecanismes de regulació de les activitats textuais: Estratègies d'intervenció en les seqüències didàctiques. In: Articles de didàctica de la llengua i de la literatura, 1994, n° 2, p. 87–104.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34135>

P.V.P. : 1.600 ptes.

ARTICLES

DE DIDÀCTICA
DE LA LLENGUA
I DE LA LITERATURA

**Projectes per
aprendre llengua**

OCTUBRE · 1994

A2

ARTICLES de DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I DE LA LITERATURA

Número 2, Any I, Octubre 1994

Publicació trimestral PVP 1.600 ptes

Subscripció anual 4.950 ptes

Estranger 5.450 ptes

REDACCIÓ

C/ de l'Art, 81, baixos

08041 Barcelona

Telèfon (93) 433 02 69

Fax (93) 348 10 60

CONSELL DE DIRECCIÓ

Joan Badia, Anna Camps, Daniel Cassany, Montserrat Ferrer,

Montserrat Vilà

CONSELL ASSESSOR

Pere Alzina, José Manuel Blecua, Montserrat Bigas, Glòria Bordons, Maria Teresa Cabré,

Margarida Cambra, Eduard Carrillo, Teresa Colomer, Maria Cinta Comet, Eusebi

Coromina, Maria Josep Cuenca, Joaquim Dolz, Assumpta Fargas, Montserrat Gimeno,

Oriol Guasch, Paco López, Montserrat Llobet, Gemma Lluch, Marta Milian, Juli Palou,

Teresa Ribas, Maite Sbert, Bernard Schneuwly, Joan Vicent Sempere, Isabel Solé, Josep Tió,

Maria Helena Vergés, Núria Vidal, Ignasi Vila

DIRECCIÓ EDITORIAL

Rosa Maria Guitart

SECRETÀRIA DE REDACCIÓ

Carola Bedós

EDITA: Serveis Pedagògics, S.L.

Conseller Delegat: Antoni Zabala. Gerent: Antoni Garcia i Porta.

Director Administratiu: Julià Jené.

ADMINISTRACIÓ i SUBSCRIPCIONS

Art, 81 baixos 08041 Barcelona

Telèfon (93) 435 23 11

Fax (93) 348 10 60

PUBLICITAT

Publiàgex. C/ Ali Bei, 44, entresòl 1ª

08013 Barcelona

Telèfono (93) 265 32 53

Fax (93) 265 77 99

PRODUCCIÓ

Punt i Ratlla de Serveis Pedagògics

COBERTA

Joan Colominas

DISSENY INTERIOR

ACE Disseny

Impressió: CEVAGRAF S.C.C.L

D.L.: B-13373-94

ISSN: 1133-9845

ARTICLES no fa necessàriament seves les opinions ni els criteris exposats pels seus col·laboradors i col·laboradores

■ Mecanismes de regulació de les activitats textuais

Estratègies d'intervenció en les seqüències didàctiques*

Bernard Schneuwly

*Professor d'ensenyament i recerca
Universitat de Ginebra*

Daniel Bain

*Investigador al Centre de Recherche Psychopédagogique,
Ginebra*

• • •

L'article presenta diferents formes i instruments de regulació (interns, externs i locals) en el curs del desenvolupament de seqüències didàctiques d'expressió escrita. Els autors fan referència al mateix procés de producció i millorament dels textos dels alumnes (pre-text), a la incidència dels textos autèntics en l'aprenentatge de les característiques dels diversos gèneres discursius, a la utilitat de les pautes de control i a la de les activitats locals (relacions entre frases, etc.), com a camins cap a la interiorització dels coneixements i cap a l'autoregulació del procés de producció escrita.

Ways of regulating activities with text

This article sets out different regulating methods and instruments (internal, external and local) to be used in the teaching of written skills. The authors refer to the process of production and improvement of the texts written by students (pretext), to the role played by texts in the learning of the characteristics of the various discourse types, and to the usefulness of control rules and local activities (relationships between phrases), as a means to achieve knowledge internalization and autoregulation of the process of written production.

• • •

Heus ací (Quadre 1) com es pot presentar una eina de treball a un alumne per escriure un text històric¹ a *6ème primaire*². Aquesta eina és producte d'un gran nombre de regulacions de les quals descriurem els nivells i la manera de funcionar a l'interior d'una seqüència didàctica, és a dir, d'una seqüència d'unitats d'ensenyament

referides a una determinada activitat lingüística amb (l'escriptura d'un text d'un gènere concret en una situació de comunicació donada o la lectura de textos amb un objectiu precís).

Recordem, com a introducció, els dos principis que fonamenten la proposta.

El primer principi pot enunciar-se de

El relat històric

- Hi ha un títol
- Cal desenvolupar la situació inicial: quan passa la història; on passa la història; quins són els seus protagonistes; en quina situació es troben; què ha succeït abans.
- Un relat històric pot tenir dos o tres episodis.
- Sovint hi ha organitzadors temporals (vegeu la llista a la fitxa).
- Els organitzadors temporals s'encadenen els uns amb els altres (vegeu els exemples a la fitxa).
- Organitzadors per finalitzar el relat: *Des d'aquell dia...*, *I fou així com*, etc.
- Cal triar una base temporal entre diferents possibilitats:

a) pr. imperfet-pr. perfet	b) pr. imperfet-present
c) present	d) pr. imperfet-pr. indefinit
- En una relat històric en imperfet-pr.perfet, els diàlegs, els comentaris i la moralitat final es posen generalment en present i en pretèrit indefinit.
- Si el text és en pretèrit perfet, es pot destacar tot un episodi en present.
- Si el text és en present, es pot destacar tot un episodi en pretèrit perfet.

la següent manera: l'elaboració d'una seqüència didàctica suposa una sèrie de regulacions externes, amb referents que també són externs a la mateixa seqüència. Aquestes regulacions són garantides per models teòrics que descriuen les característiques del context social en el que es desenvolupa normalment una activitat donada, per les formes textuals més típiques que aquesta pot aprofitar (gèneres), incloent-hi les unitats lingüístiques característiques, i finalment per les diverses operacions que entren en joc en la lectura o en l'escriptura d'un gènere en un context donat. Els coneixements necessaris per a la construcció d'una seqüència són, alhora, generals (tipus d'operacions; tipus d'ensenyament/aprenentatge) i específics, relacionats amb una activitat lingüística considerada en una seqüència concreta (un determinat corpus de textos, unes determinades unitats lingüístiques o un determinat pla del text). Aquests coneixements provenen de

ciències de referència diverses i han de "ser solidaris" entre ells per tal de formar un conjunt coherent dins la seqüència (Bronckart & Schneuwly, 1991). D'ara endavant considerarem adquirit aquest primer tipus de regulació externa tot i que, de tant en tant, haguem de tornar-hi³.

El segon principi general és el següent: una seqüència didàctica s'integra sempre en un projecte de classe, que és l'encarregat de definir-ne els objectius i que li dona una dimensió comunicativa que pot, fins i tot, sobrepassar el marc de la classe. Igualment, la seqüència didàctica permet, si s'escau, una diferenciació (per exemple: grups de lectors amb nivells diferents i amb projectes diferents) o bé una individualització de la manera d'actuar (per exemple: un tema que es presentà en ocasió d'un viatge d'estudis, triat en funció dels interessos de cada alumne). El projecte dona així un sentit a la seqüència i és, doncs, en aquest nivell que es "regularà"

(en els dos sentits del terme) la dimensió motivacional de l'ensenyament.

La present contribució es proposa presentar amb més detall diferents formes de regulació interna d'una seqüència didàctica. Es tracta d'un conjunt no exhaustiu d'estratègies que hem posat en pràctica en una o diverses classes d'*enseignement primaire i secondaire inférieur*⁴. Ens limitarem, per les necessitats de la demostració i també perquè és el camp que millor coneixem, a l'ensenyament de l'expressió escrita⁵.

Dins el nostre dispositiu hi ha tres elements que actuen com a reguladors:

- els textos dels alumnes permeten d'adaptar la seqüència a les capacitats d'una classe determinada i garanteixen així la coherència interna d'una seqüència (part 1);
- els textos autèntics són l'element de connexió indispensable amb els coneixements sobre el gènere estudiat en una seqüència didàctica donada (part 2);
- la pauta de control, en tercer lloc, és una eina que sintetitza explícitament els resultats d'observacions, anàlisis i exercicis fets i que serveix sobretot de regulador de la pròpia activitat de l'alumne (part 3).

Es pot considerar la seqüència didàctica com una trama complexa que relaciona, a través d'activitats diverses (observacions, anàlisi, exercicis, redaccions) aquests mitjans de regulació entre ells. En la mateixa realització de la seqüència intervenen diferents formes de regulació locals: gestió d'un debat durant l'elaboració d'una noció, o intervenció en un treball de grup, o fins i tot comentaris individualitzats en els treballs escrits. En donarem alguns exemples en la quarta part, que

descriu com es construeix aquesta trama que articula els diferents reguladors.

EL TEXT DE L'ALUMNE COM A REGULADOR INTERN

Tot i que en nombrosos plans d'estudi ha estat considerada com la culminació de l'ensenyament del francès, l'expressió escrita ha estat paradoxalment, durant molt de temps, el parent pobre de les diferents branques de l'ensenyament en llengua materna; se suposava que el domini de les tècniques de base: vocabulari, gramàtica, ortografia i conjugació portava automàticament al domini de la llengua escrita. El punt de partida d'aquest ensenyament era el text d'autor, límit sempre inabastable i, tanmateix, presentat com l'objectiu màxim a assolir.

En les seqüències didàctiques que nosaltres presentem, el punt de partida és el text de l'alumne. Abans de qualsevol altre treball sobre un gènere concret, els alumnes han de produir un text, que anomenem, amb un joc de mots, un pre-test/text. Contràriament al que es podria suposar, la nostra experiència ens ha demostrat que aquesta manera d'actuar no posa de cap manera els alumnes en situació de fracàs; si la situació de comunicació s'ha precisat bé, tots els alumnes, incloent-hi els més febles, són capaços de redactar un text que respongui correctament a la situació proposada, encara que no respectin totes les característiques del text esperat. En aquest camp no es dona una situació de tot o res; cada alumne aconsegueix, almenys parcialment, respondre a la consigna. Aquest èxit parcial esdevé fins i tot

la condició sine qua non de l'ensenyament en la mesura en què defineix, precisament, les capacitats que els alumnes ja tenen i, a través d'aquestes, les seves potencialitats. Dit d'una altra manera, es defineix el lloc precís de la millor intervenció des del punt de vista del professor, i el camí que encara cal recórrer des del punt de vista de l'alumne; es tracta, des del nostre punt de vista, de l'essència mateixa de l'avaluació formativa. Així doncs, el pre-test/text motiva tant la seqüència com l'alumne.

L'aspecte regulador d'aquest punt de partida es pot reforçar de diverses maneres: els textos s'intercanvien, es llegeixen i es comenten textos a classe; els textos s'analitzen per definir els objectius prioritaris d'una seqüència; els textos serveixen d'exemple per comprendre millor els mecanismes del funcionament textual i les dificultats de la seva posada en pràctica; i, finalment, els alumnes poden veure-hi diferents maneres de superar amb èxit una mateixa tasca de llengua.

LECTURA DELS PRE-TESTS/TEXTOS A CLASSE

La lectura recíproca dels textos entre els companys de classe té un doble objectiu: observar els punts forts i febles és molt més fàcil de fer en el text d'un altre que en el propi text; d'aquesta manera, es crea un efecte de distancament que beneficia per a la sensibilització al principi d'una seqüència didàctica. La lectura del text per un altre company de classe que hi fa observacions i que el comenta, a més de l'aspecte condicionador que té ja durant la redacció del text (un company de classe ha de llegir el text i l'ha d'entendre; el destinatari ja no serà només el professor), proporciona informacions diferents de les

que pot proporcionar una correcció del professor; informacions sens dubte més parcials i menys competents, però també més fàcilment negociables i, des d'aquest punt de vista, potser també més fàcilment acceptables. La finalitat d'aquesta actuació preliminar és fer sensible l'alumne als problemes de l'escriptura i crear així una necessitat de recerca de millors solucions.

Les situacions més propícies per a aquesta lectura mútua són, evidentment, aquelles en què els textos juguen un paper realment comunicatiu a classe. Plantegem, per exemple, la situació següent:

En una seqüència d'ensenyament sobre l'explicació de les regles d'un joc⁶, podem dividir la classe en dos grups. En interacció oral amb el professor, cada meitat de la classe aprèn a jugar a un joc que necessita dos participants. Els alumnes reben a continuació la consigna d'escriure una explicació que permeti de jugar a aquest joc als alumnes de l'altra meitat. Aquestes explicacions s'intercanvien i els alumnes proven de jugar, en grups de dos, sobre la base de les informacions donades pels companys. En cas de no aconseguir-ho, poden demanar informacions suplementàries. Després del joc, omplen un petit qüestionari sobre el text dels seus companys (dificultat del text, eventuais oblots, paràgrafs ben aconseguits o bé incomprendibles, propostes de millora).

Tanmateix, hi ha d'altres gèneres i d'altres situacions que també es presten a aquest treball de lectura recíproca. Presentem, a títol d'exemple, la situació següent, realitzada en una classe de *9ème générale*⁷:

El professor tria dues notícies, una per a cada meitat de la classe; aquestes notícies es divideixen en dues parts de la mateixa llargària. Els alumnes han de resumir la primera part de la notícia de tal ma-

nera que els alumnes de l'altra meitat de la classe puguin llegir el seu resum redactat per un company i també el final de la notícia. Després de la lectura, els alumnes critiquen oralment els resums que han llegit i escriuen notes i observacions al marge dels textos (útil/inútil, precís/no gaire precís, etc.). Al final del resum escriuen, si cal, el que manca. Cada alumne pren esment del seu resum comentat. Col·lectivament, a la pissarra s'elaborarà una pauta de control (què cal dir en un resum perquè els altres ho entenguin).

Els aspectes positius de l'estratègia de regulació que acabem de descriure podrien ser els següents: trenca la verticalitat de la relació professor/alumne i fa dels altres alumnes de la classe els destinataris d'un text; els alumnes llegeixen no només textos models, sinó també textos criticables, que es troben al seu abast i que contenen solucions originals als problemes d'escriptura que han sorgit; es troben davant d'una crítica que no només emana d'aquell que representa el saber, o sigui, del professor, sinó també d'un company de classe, les indicacions del qual són potser, però poden no ser-ho; el text esdevé un objecte de discussió i de negociació. Resumint, es tracta d'una estratègia d'avaluació formativa interactiva.

DEFINICIÓ DELS OBJECTIUS: EL CAMÍ A RECÓRRER

A més de ser un factor de sensibilització eficaç per als alumnes, el pre-test/text ofereix al professor una possibilitat interessant d'ajustar a la realitat concreta d'una classe els objectius que són a la base d'una seqüència sobre un gènere determinat. El professor pot triar diferents alternatives amb coneixement de causa i fer-les explícites per als alumnes fent refe-

rència als seus propis textos; això els proporcionarà una representació més concreta del camí a recórrer.

A priori, els aspectes que cal tractar en un gènere com per exemple el relat històric són múltiples. L'observació i l'anàlisi detallada dels textos redactats durant un pre-test/text en una classe de 6ème primaire (alumnes de 12 anys) han mostrat que els alumnes necessitaven sobretot coneixements i maneres de fer noves per a la redacció de la situació inicial, per posar en evidència alguns episodis i per alternar correctament les bases temporals (present-perfet/imperfet). El professor ha fet així un tria limitada d'objectius a assolir, dictada sobretot pels coneixements actuals dels alumnes i que són les que s'han de desenvolupar. Una tria d'aquest tipus es troba a la base de qualsevol seqüència didàctica. Això torna a posar en evidència la importància del regulador extern del qual ja hem fet esment més amunt; una definició precisa de la situació de comunicació amb expectatives ben definides pel que fa al text que s'ha de produir (corpus de textos del gènere treballat; descripció lingüística; coneixement de les capacitats dels alumnes a una edat determinada) és l'única garantia alhora d'una certa flexibilitat i d'una visió de l'essencial d'aquest treball.

Prenguem un altre exemple, extret d'una seqüència didàctica sobre el resum incitativ⁸ que mostra com els objectius poden ser molt limitats i, alhora, com el treball sobre els textos dels alumnes permet de justificar-los davant d'ells:

Un narrador de contes professional ha de venir a explicar un conte a classe. Aquest conte és triat per la classe sobre la base de resums que els alumnes han redactat en grups de dos amb la següent consigna: *Resumeix aquest text per als teus companys perquè puguin fer una tria.*

Els resums són llegits pel professor, que els passa a l'ordinador i procedeix a una doble correcció:

- a) una correcció purament formal, d'ortografia i de puntuació.
- b) una correcció amb vista a l'eficàcia del text. La mecanografia i la segona correcció dels textos són necessàries perquè tots els contes tinguin les mateixes possibilitats de ser triats.

Després de la votació es procedeix al debat i a l'observació col·lectiva dels textos. Una segona fase de treball, més intensiva, es fa en cada grup de dos: comparació del text original amb les dues correccions, a i b. A partir d'aquest treball, els objectius poden definir-se clarament:

- els temps verbals: possibilitat d'escriure Hi havia una vegada i a continuació pretèrit perfet/imperfet, o bé *és la història de...* i present;
- diferents finals de resum: forma interrogativa, punts suspensius, connectors (però,...);
- puntuació i paràgrafs.

El professor comenta: *A partir de la seva pròpia producció, els alumnes assoleixen una bona anàlisi i comprensió dels problemes.*

El fet d'haver escrit un text del gènere treballat i la possibilitat de poder observar en el propi text i en els dels companys les diferents formes de realització i els errors o desencerts que cal evitar, són ingredients importants per definir amb més precisió el camí a recórrer durant la seqüència; d'aquesta manera es crea una dialèctica entre l'actual i el futur: una "zona de desenvolupament pròxim", que diria Vigotski (1934/1985).

FRAGMENTS DE TEXTOS I TREBALL LOCAL

No sempre és possible el treball sobre textos sencers. A part dels problemes pràctics i materials escrits pels alumnes i de lectura (imaginem-nos 24 textos de dues planes cadascun), es plantegen igualment problemes d'eficàcia i de respecte de l'anonimat. L'eficàcia d'una lectura total dels textos pot ser qüestionada, sobretot quan es tracta de treballar no explícitament l'estructura de conjunt dels textos o la inserció d'aquests en el context, sinó els aspectes més locals com el vocabulari, algunes estructures sintàctiques o fins i tot canvis en els temps verbals utilitzats en un fragment donat del text. En aquest cas, l'estudi de fragments de textos d'alumnes, triats i eventualment agrupats en funció dels objectius a treballar, s'ha mostrat una tasca molt interessant per als alumnes i útil per fer-los entendre els objectius de la seqüència.

Pel que fa a l'anonimat, l'experiència mostra que, en algunes classes, la susceptibilitat dels alumnes o l'agressivitat d'uns respecte a d'altres és tal que la lectura recíproca dels textos o la lectura dels textos d'alguns alumnes no és possible. Fins i tot en les classes on hi ha la possibilitat d'utilitzar els textos dels alumnes sense haver d'utilitzar l'anonimat, cal de tota manera guiar la lectura i l'observació mitjançant preguntes concretes o evidenciant aspectes limitats. D'altra banda, sembla indispensable destacar tant els aspectes positius com els negatius.

En l'exemple que es presenta a continuació, els motius que han portat el professor a la tria de fragments més que no pas a donar els textos sencers han estat tant raons d'eficàcia com la necessitat de respectar l'anonimat en una classe relativament difícil:

En una seqüència "Regles de jocs de societat"⁹, realitzada en un curs de 8ème heterogeni i destinada a presentar jocs inventats pels alumnes durant una reunió de pares, els alumnes redacten com a pre-test/text les regles d'un dels jocs al qual han jugat anteriorment. El professor escull tres vegades tres fragments que es presten a posar en evidència algunes qualitats i també d'alguns defectes a nivell de l'estructura de les frases, del vocabulari i de la relació entre text i il·lustracions. Els tres primers fragments es discuteixen col·lectivament a classe. Després els alumnes treballen uns altres tres fragments individualment, i els últims tres fragments són comentats oralment pel professor. Aquesta tasca acaba amb una formulació dels principis que s'han de respectar per a l'elaboració de regles de joc, il·lustrades amb exemples extrets dels textos dels alumnes.

■ VARIANTS I TEXTOS DELS ALUMNES

La major part de les tasques d'escriptura poden adoptar diverses formes textuals: un text del mateix gènere pot tenir introduccions de diferents tipus, pot ser compaginat de diverses maneres o fins i tot escrit en dos sub-sistemes temporals. Aquestes variants, que es poden trobar en els textos d'alumnes i que sovint corresponen a les variants dels textos originals, són un punt de partida privilegiat per ampliar les possibilitats d'escriptura, precisament en la mesura en què són redactades per altres alumnes de la classe.

En aquest sentit, una primera estratègia podria ser l'anomenada de "text-emblema". Alguns textos d'alumnes que responguin a la tasca d'escriptura de manera molt contrastada es presenten com a exemples tipus que resolten correctament, tot i que de manera diferent, el problema

d'escriptura plantejat. La lectura contrastiva dels textos portarà la classe a distingir els punts més remarcables dels dos textos-emblemes i a veure'n la coherència interna i les diferències respectives.

Els alumnes d'una classe de 9ème llatí-ciències escriuen *Un al·legat a favor/en contra de la motocicleta als 14 anys* (Rordorf-Wiblé, 1988). La dimensió d'"enunciador" (el paper de persona escriu) es pot il·lustrar amb dos escrits d'alumnes molt contrastats: l'al·legat del Maties, molt impersonal i neutre, i el de la Sabina, agressiu i personal. Els alumnes comenten els dos textos i en destaquen les diferències importants de to entre ambdós escrits. Els procediments utilitzats s'analitzen col·lectivament a classe i s'elabora una llista d'expressions i de girs peculiars.

El comentari fet pel professor a propòsit d'aquesta tècnica mereix de ser citada in extenso: "Les apel·lacions "estil Maties" (impersonal) i "estil Sabina" (molt personal) sobten o colpeixen més els alumnes, alguns dels quals són igualment sensibles al fet que aquesta dificultat ja la tenen superada: l'esforç que se'ls demana no és doncs gaire important. A més a més, la lectura dels textos presenta un aspecte animat i lúdic a l'aula. Tot i això, aquesta explotació de dos textos d'alumnes té els seus perills. Els alumnes més fluixos retenen algunes "fórmules" que utilitzen com a "trucs", sense haver-ne entès però el seu funcionament". (Rordorf-Wiblé, 1988, p. 58).

Una segona estratègia es basa en textos en els quals alguns alumnes utilitzen recursos lingüístics o textuals diferents per escriure una mateixa part d'un text o per resoldre problemes textuals locals. En lloc d'imposar normes abstractes, que d'altra banda no correspondrien als usos en els textos autèntics, sembla interessant utilitzar aquestes variacions que apareixen

espontàniament a classe per mostrar, per contrast, les diferents maneres d'escriure un mateix text. És el que s'ha fet, per exemple, en la seqüència ja mencionada sobre "El resum-encapçalament de conte"¹⁰.

En els textos dels alumnes han aparegut tres formes diferents d'ús dels temps verbals, formes que trobem també -tornem a veure aquí la importància d'un regulador extern- en els resums autèntics; el present, el pretèrit perfet+imperfet; el canvi de base temporal; pas de pretèrit-perfet+imperfet a present per marcar la transició de la situació inicial a la complicació.

En un primer temps, es comparen dos textos, un en present i l'altre en pretèrit perfet+imperfet. S'observen les diferències, es discuteixen i es relacionen amb la forma d'introducció del resum (*Una vegada era* vs *És la història de...*). Posteriorment, es comparen dos altres textos: un d'escrit tot en pretèrit perfet+imperfet i l'altre amb un canvi de base temporal en el moment del pas de la situació inicial a l'element desencadenant. Els alumnes s'adonen dels temps verbals utilitzats; de cada text, en destaquen un error (canvi del temps verbal sense motiu). Els alumnes han observat, doncs, tres maneres d'utilitzar els temps verbals i quines condicions imposa la tria d'una d'aquestes maneres.

Com es pot veure en aquest capítol els textos dels alumnes no s'utilitzen per posar en evidència les mancances que caldria superar -tot i que aquesta dimensió també hi sigui, és clar, present- sinó més aviat per mostrar procediments d'escriptura realitzats pels mateixos alumnes, i que són, doncs, accessibles a tots. Es posa l'accent sobre allò que s'està construint i que cal empènyer més enllà del desenvolupament actual. Es tracta, precisament, del que Vigotski ha volgut teoritzar amb el concepte de zona de desenvolupament

pròxim. Aquest concepte descriu alguns aspectes de l'avaluació formativa tal com nosaltres l'entendem: la zona es crea en el punt de trobada entre una lògica, que és la de l'aprenentatge o del desenvolupament, i una altra, definida en aquest cas pel marc escolar, que dona a la primera una direcció a seguir, tot definint els objectius accessibles. En parlarem més endavant.

EL TEXT AUTÈNTIC: UN REGULADOR EXTERN A L'INTERIOR DE LA SEQÜÈNCIA

A les nostres seqüències, els textos autèntics¹¹ fan de doble parapet: d'una banda, contra qualsevol vel·leïtat d'una definició escolar de situacions de comunicació i d'una altra, més important, contra les representacions, sovint massa normatives, del funcionament textual dels gèneres ensenyats. La constitució d'un corpus de textos, el més extens possible, d'un gènere que s'ha de treballar a classe esdevé el punt de partida indispensable de qualsevol elaboració racional d'una seqüència.

A més del paper de regulador extern que acabem de recordar, els textos autèntics fan també de reguladors interns de la seqüència didàctica, puix que representen solucions a problemes d'escriptura amb què es troben els alumnes. Més concretament, els utilitzem amb tres funcions: per ensenyar els alumnes a distingir els gèneres; per mostrar diferents solucions possibles per a la construcció de textos; per dotar l'alumne d'unitats lingüístiques que li permetin de fer efectives eficaçment aquestes situacions. El treball amb textos autèntics és, doncs, indispensable per a

l'elaboració de les eines que intervenen en l'avaluació formativa.

■ DISTINGIR ELS GÈNERES

Abans que res, sembla important consolidar la representació que l'alumne es fa del gènere treballat en una seqüència. Amb aquesta finalitat, han estat elaborades diverses tècniques, totes basades en l'observació i l'anàlisi de textos autèntics. La més coneguda és, evidentment, la tria de textos (per una presentació més exhaustiva, vegeu Garcia-Debano, 1989), que sovint s'utilitza per aclarir les representacions per contrast entre diversos textos observats i classificats segons criteris a definir i per elaborar al mateix temps un vocabulari necessari per a la manipulació d'aquests textos. Ho il·lustrarem amb altres dues estratègies d'intervenció.

En una seqüència didàctica sobre el relat històric¹², els alumnes relacionen set narracions amb uns gèneres donats (conte, biografia, fets diversos, relat històric, autobiografia, historial). A continuació trien d'una llista el tipus d'obra escrita on els textos poden haver aparegut i defineixen les característiques que diferencien el relat històric de la resta de textos.

En una seqüència sobre els retrats literaris¹³, els alumnes llegeixen sis fragments de textos que contenen retrats literaris. Localitzen el retrat en el text, delimiten el principi i la fi del retrat, anomenen el personatge descrit i busquen a qui veu el personatge en el text.

Més que no pas la descripció precisa i minuciosa dels gèneres, l'objectiu principal d'aquestes actuacions a classe és la constitució d'un vocabulari comú per poder parlar de gèneres i de la seva funció. Això és especialment important per comprendre bé les consignes donades. El vo-

cabulari construït amb els alumnes no deriva doncs de les tipologies textuals establertes, sinó que s'inspira i es desenvolupa a partir dels termes utilitzats en la vida diària o en les pràctiques socials de referència.

COM CONSTRUIR UN TEXT?

DIVERSES SOLUCIONS

L'observació de textos autèntics permet de mostrar a l'alumne les mateixes tècniques d'escriptura que les que han descobert a classe, però ara amb un major domini, i de fer-li descobrir tècniques noves. Per aconseguir-ho, cal posar a la seva disposició un conjunt diversificat de textos d'un mateix gènere (i aquí torna a aparèixer la necessitat de la constitució d'un corpus). Els alumnes poden comparar un aspecte o un altre del funcionament d'aquests textos i descobrir els diferents procediments d'escriptura i les seves regles. Així doncs, hi ha alhora una obertura de noves possibilitats i d'imposicions inherents als mateixos procediments descoberts.

Sense aturar-nos en els processos d'observació de textos, il·lustrarem aquest ús primordial de textos autèntics mitjançant tres exemples triats entre molts d'altres.

En una seqüència sobre el text explicatiu documental¹⁴, els alumnes aprenen, en primer lloc, a diferenciar les tres parts habituals en aquest gènere: el plantejament del problema, l'explicació i, facultativament, el comentari o la proposta d'actuació. El plantejament del problema es realitza sota una de les tres variants següents: descripció d'una concepció inadequada, constatació d'un fenomen sorprenent, evocació d'un fenomen històric. Els alumnes llegeixen i classifiquen els fragments pertanyents al plantejament del problema; en descriuen les característiques lingüístiques (temps verbals utilitzats, mar-

ques de persona, preguntes). A continuació, reconstrueixen textos-trencaclosques.

En una seqüència sobre la redacció d'instruccions de fabricació¹⁵, els alumnes comparen les formes verbals utilitzades i constaten tres possibilitats: infinitiu, imperatiu singular i plural. Sobre la base d'exercicis de conjugació, realitzaran a continuació exercicis de transformació de textos autèntics.

Per descriure l'espai, primerament se l'ha de linealitzar. Ho aconseguirem amb tres plans de textos descriptius: els plans enumeratius, espacials i temporals. Durant una seqüència sobre la redacció d'una guia turística¹⁶, els alumnes estan sensibilitzats per a l'organització de textos mitjançant l'observació de textos logatòmics (o sigui, textos en els quals els mots-contingut, com els noms, verbs i adjectius, que es transformen en mots inventats, de consonància francesa, amb les mateixes desinències; els mots que organitzen el text i els mots-funció, com que, el, del..., no canvien). Després llegeixen alguns textos i n'extreuen la forma d'organització, reordenen els textos-trencaclosques organitzats segons un dels tres principis d'organització i, finalment, analitzen els textos combinant dos plans d'organització (dos plans espacials imbricats, el pla espacial i el pla temporal).

DOTAR L'ALUMNE D'UNITATS LINGÜÍSTIQUES

A cada redacció d'un text, hi ha constantment problemes locals de connexió-segmentació, de cohesió i de modalització¹⁷ que cal resoldre i per als quals hi ha procediments lingüístics més o menys específics de cada gènere. La particularitat de la majoria d'aquests procediments resideix en el fet que actuen en un co-text lingüísticament creat, o sigui, que la seva

utilització pressuposa en general prendre una part del text com a objecte sobre el qual operar. Prenguem l'exemple de la forma "aquest + nominalització" en un fragment de text: "La formació dels núvols és sovint producte de l'ascensió d'aire humit per damunt d'una superfície continental o marítima escalfada pel sol. *Aquest escalfament* de la terra i del mar crea igualment zones de baixes pressions en els llocs on l'aire puja". La forma *Aquest escalfament* opera sobre el conjunt de la frase que la precedeix. Es podrien fer observacions anàlogues a propòsit de l'ús del paràgraf o d'expressions com: *efectivament, en resum, l'endemà, o sens dubte, és possible que, no puc negar que* o també *segons X, Y pretén que, Z afirma*. Dit d'una altra manera: les expressions d'aquest tipus, com que actuen sobre fragments més o menys grans del text precedent o bé següent, prefiguren *in nuce* la relació que l'alumne ha de construir amb el seu propi text: "conscient i voluntària", per reprendre la terminologia de Vigotski (1933/1985).

La localització d'unitats lingüístiques d'aquest tipus, i la seva agrupació en una llista que formarà part de la taula de control com també la seva utilització en diferents exercicis d'escriptura són el punt de sortida que portarà els alumnes a una apropiació real de les operacions necessàries per a la utilització d'aquestes unitats. Aquestes poden esdevenir veritables eines psicològiques -una altra vegada en el sentit vigotskià del terme- que permetran transformar els processos psíquics de la persona que les utilitza i que se les apropia (Schneuwly, 1993). Així doncs, es tracta d'una forma de regulació del procés d'aprenentatge a partir de les formes lingüístiques que materialitzen operacions sobre el text, algunes de les quals són específiques d'un gènere donat i d'altres són més generals, necessàries per a

la construcció de qualsevol text escrit (o monogestionat¹⁸).

Us presentem a continuació dos fragments de seqüències didàctiques que il·lustren aquesta localització i aquesta acumulació de formes lingüístiques lligades a les operacions de construcció de text.

En una seqüència sobre la recensió d'un debat (Dunand, 1988), la lectura de textos autèntics permet d'establir una llista de termes per atribuir la paraula a les diferents persones que intervenen en un debat (obrir el debat, opina M.Z., declara d'entrada M.N., M.P. li replica dient que, en resulta que, M.A. conclou) amb eventuais modalitzacions (rebatre, clarament mal informat M.C. declara, M.N. no ha estalviat simplicitats quan ha afirmat que...).

En l'elaboració de regles de joc¹⁹, especialment les que fan intervenir diversos jugadors o equips, els alumnes tenen dificultats a l'hora d'utilitzar correctament les anàfores, sobretot quan es tracta de reintroduir un tema (jugador individual, equip, subconjunt de l'equip) del qual ja s'ha parlat. Després d'una sensibilització mitjançant la lectura de dos textos d'alumnes que no utilitzen més que el *es/se* o els *jugadors* amb moltes ambigüitats, els alumnes localitzen, en uns quants textos, les cadenes anafòriques i es construeixen així un conjunt de mitjans que els permetran de reprendre el tema en una propera elaboració de regles de joc.

LA PAUTA DE CONTROL: CAP A L'AUTOREGULACIÓ

Per arribar a ser realment eficaços i transformar el mode de producció fins i

tot de textos escrits, l'alumne ha de disposar d'una eina pròpia, que li permeti de recapitular, d'una forma simple, les principals observacions efectuades durant una seqüència. Aquesta eina és generalment una llista amb algunes regles, sovint il·lustrades amb exemples extrets dels textos dels alumnes o bé de textos autèntics, que cal respectar en la producció o la revisió/-reescritura d'un text en un gènere donat. Aquesta pauta pot ser formulada i escrita pels mateixos alumnes (vegeu l'exemple al principi d'aquest capítol), anotada en un gran full de paper com a resultat d'una discussió a classe o bé preparada pel professor en un quadernet o fitxa (vegeu l'exemple de fitxa que hi ha a continuació, presentada a classe després d'una seqüència d'unes deu lliçons).

LA GUIA TURÍSTICA²⁰

• *Perquè l'escrivim?*

- Informar sobre les particularitats d'un lloc (monuments, llocs d'interès, paisatges, etc.) que es visita i les principals curiositats que s'hi observen.
- Fer venir ganes de visitar-lo.

• *Per a qui l'escrivim?*

- El lector és algú que no coneix el lloc però que té la intenció de visitar-lo; la guia li servirà per preparar la seva visita i per orientar-se durant la visita en qüestió.

• *Què hem de dir sobre el lloc?*

- Situació, història, particularitats, curiositats i característiques.
- La descripció no ha de ser exhaustiva, sinó que ha de destacar els aspectes més importants: allò que agradaria saber a un visitant mitjà; o, en tot cas, allò que no es pot deixar de dir.

• *Com escriure sobre aquest lloc?*

- La tria del lèxic: ha de posar en evidència

la bellesa, l'interès, les particularitats del lloc (compte amb els adjectius i els substantius).

- Tenir en compte els coneixements previs del lector (reformular; explicar termes massa difícils).

- Condensar la informació (utilitzar paràgrafs o grups separats).

- El lector ha de poder orientar-se allà en el lloc que visiti; cal utilitzar, doncs, quadres enumeratius, espacials i cronològics; eventualment, espacials o cronològics se'n poden utilitzar de diferents o superposar-los.

Per entendre el paper i el funcionament d'aquesta pauta de control, s'han de considerar els tres aspectes següents: la manera d'elaborar-la, la funció que té per al professor i la funció per a l'alumne.

ELABORACIÓ DE LA PAUTA DE CONTROL

Del punt de vista pràctic, es poden considerar²¹ tres formes d'elaboració diferents:

a) Sobre la base del pre-test/text, el professor determina els objectius principals a assolir i els tradueix en una llista de regles il·lustrades amb exemples. Aquesta llista, introduïda des del principi de la seqüència, és una eina estructuradora de la tasca, tant pel professor (planificació de la seqüència), com per l'alumne. Evidentment, el significat que l'alumne doni als diferents aspectes es transformarà al llarg de la mateixa seqüència.

b) La pauta de control es construeix a mesura que la seqüència progressa, cada nou aspecte del funcionament textual que es treballa es resumeix en forma de regla que s'ha de respectar. La pauta funciona en aquest cas com un acumulador de co-

neixements i d'habilitats que desenvolupats en els diferents mòduls de la seqüència. La formulació de les regles ens permet de tornar enrere, als exercicis i a les activitats realitzades, i pot afavorir una presa de consciència sobre els aspectes essencials treballats fins al moment.

c) Aquest efecte es pot intensificar encara més quan l'elaboració de la pauta serveix d'eina de síntesi de tota la seqüència, a través d'un recorregut retrospectiu de totes les tasques portades a terme.

La participació de l'alumne en l'elaboració de la pauta és per descomptat més important en els dos darrers casos que no pas en el primer. Això es deu segurament a un factor afavoridor del procés de reflexió que es posa en marxa en l'alumne a través de l'elaboració de la pauta.

LA PAUTA DE CONTROL I EL PROFESSOR

A més de contribuir a l'aclariment dels objectius a assolir en la seqüència, l'explicitació de les regles que s'han de respectar en la producció de textos ajuda el professor a trobar un llenguatge comú amb l'alumne per parlar de textos. Aquest fet és de gran importància per a la correcció de textos. Durant aquesta tasca, el professor pot, almenys parcialment, desfer-se de judicis subjectius i de comentaris sovint al·lusius que els alumnes poden no entendre per referir-se a normes, tot utilitzant un vocabulari explícit i conegut per ambdues parts. La pauta de control li permet igualment de concentrar la seva intervenció en els punts essencials que se suposen assolits durant la seqüència.

L'exemple que mostrem a continuació és un fragment d'un informe d'una seqüència sobre el text argumentatiu (Rordorf-Wiblé, 1988, p.63).

La correcció dels treballs s'ha fet amb dos colors:

- Un per la "tècnica" (ortografia, conjugació, puntuació, sintaxi).
- Un altre per l'aspecte "argumentatiu" (punts citats en la pauta de control).

Els errors se subratllen i se'ls dona un nombre de referència a la pauta de control. Els alumnes han de tornar a consultar la pauta per comprendre els seus errors. D'altra banda, i gràcies a la utilització dels nombres de la pauta de control, el professor pot, amb un cop d'ull ràpid a posteriori sobre els escrits dels alumnes, adonar-se de seguida de les dificultats que s'han de revisar i superar, cosa que li permet de planificar la continuació de la tasca.

La pauta serveix, doncs, no només per a la correcció en el sentit restringit de la paraula, sinó també per a l'avaluació dels aprenentatges efectuats i per a la planificació del seguiment, amb eventuais retorns als punts mal assimilats de la seqüència.

LA PAUTA DE CONTROL I L'ALUMNE

De tota manera és per al alumne que la pauta té la més gran importància, ja que:

- li indica els objectius a assolir i li proporciona d'aquesta manera un control del seu propi procés d'aprenentatge (què he après? què em queda per fer?);
- li serveix d'eina de regulació i de control del seu propi comportament com a productor de textos durant la primera redacció, i després durant la revisió i la reescriptura;
- li permet d'avaluar els progressos assolits en l'àrea treballada.

Tot això suposa que la taula de control ha esdevingut una veritable eina de treball controlada per l'alumne. La seva utilització per a l'avaluació, la crítica i la transformació de textos produïts per altres abans d'aplicar-la a un mateix s'ha demostrat particularment eficaç. És evident: és més fàcil veure els errors dels altres que no pas els propis. Veure els propis errors en els altres i aportar-hi solucions facilita el procés d'utilització de la pauta com a regulador del propi comportament de productor de textos. Aquesta tasca pot dur-se a terme sobre el text en la seva totalitat o bé només en alguns aspectes, durant la seqüència. No serà fins més tard que la pauta esdevindrà realment operacional, quan es tracti de revisar i/o de reescriure el text de partida, en vistes a la seva publicació, per exemple, o a la seva més àmplia difusió, o fins i tot quan es tracti d'escriure un altre text del mateix gènere que el treballat durant la seqüència (per exemple, *resums-encapçalament* en la seqüència descrita més amunt), ja no pels alumnes de la mateixa classe, sinó pels d'una altra).

A més d'aquest ús de la pauta per observar els textos d'altres alumnes, nombroses activitats i exercicis sobre cadascuna de les regles haurien de portar l'alumne a utilitzar la pauta de control per avaluar els seus propis textos i millorar-los i, per tant, a integrar-lo en el procés de producció-revisió d'un text, i a fer-ne una eina d'autoregulació. Seria important disposar d'observacions concretes del que els alumnes fan realment amb la pauta de control durant la producció o la revisió de textos, per avaluar l'eficàcia d'aquest dispositiu didàctic. En absència d'aquest tipus d'informació, les comparacions sistemàtiques de textos que han estat revisats amb l'ajut de les pautes de control i de primers esbossos de textos d'alumnes revisats sen-

se cap mena d'ajut ens donen uns resultats que ens fan suposar que els alumnes utilitzen de manera efectiva aquestes eines per controlar el seu comportament d'escriptors (Rosat, Dolz & Schneuwly, 1991; Schneuwly, 1992).

Cal dir també que els beneficis de la pauta de control no es limiten únicament al gènere treballat. El fet d'utilitzar una eina externa d'aquest tipus transforma, a la llarga -aquesta és almenys la hipòtesi de treball que estem defensant- el procés mateix de producció de text, que esdevé, gràcies precisament a aquesta eina exterior, conscient i controlable, més fàcilment accessible als processos d'autoregulació. L'aprenentatge limitat a un gènere contribueix, gràcies a l'eina, a una transformació més general del funcionament psíquic necessària per a la producció de textos. La forma particular d'avaluació formativa que constitueix l'autoregulació -l'avaluació amb criteris del propi comportament com a productor de textos- esdevé part d'aquest mateix comportament.

L'APROPIACIÓ DE REGLES COM A OBJECTIU DEL EXERCICIS I DE LES ACTIVITATS

Ja que estem parlant de text (textus: teixit), permeteu-nos la comparació següent: els mecanismes de regulació descrits fins aquí són, d'alguna manera, l'ordit d'un teixit; a això afegirem el dens entramat de les múltiples activitats i exercicis i les nombroses regulacions locals a propòsit, per obtenir així el teixit d'una seqüèn-

cia didàctica. No és aquest el lloc de fer la teoria d'aquests processos d'ensenyament. Descriurem només els seus principis i il·lustrarem, amb l'ajut de dos exemples, les regulacions que poden existir²² a nivell local per fer correspondre ensenyament i aprenentatge: utilitzant la terminologia cognitivista, podríem parlar d'avaluació formativa on line.

En l'estat actual de les nostres reflexions distingim tres grans tipus de procediments d'ensenyament per a la producció de textos escrits, sense considerar el problema d'elaboració dels continguts:

- treball d'observació i anàlisi de textos: fins aquí n'hem vist alguns exemples, tant de textos d'alumnes com d'autèntics;
- escriptura simplificada: la didàctica ha inventat un arsenal impressionant d'activitats i d'exercicis que permeten de treballar aïlladament un o altre aspecte del procés d'escriptura; redacció d'una part d'un text per un text donat; textos amb espais per omplir; transformació de textos; reconstitució de textos; redacció d'una petita seqüència textual de tipus argument-conclusió, etc;
- treball a nivell de l'interfrase, de la frase o del sintagma a partir de problemes textuais; per resoldre un problema textual l'alumne ha d'adquirir certes estructures sintàctiques que es treballen per separat per reinserir-les més tard al text.

Heus ací un exemple d'escriptura simplificada i algunes hipòtesis sobre els possibles processos de regulació local que l'acompanyen.

En la seqüència sobre el relat històric²³, els alumnes han observat els diversos elements necessaris per redactar una

situació inicial que permeti comprendre la continuació del text. Per posar en pràctica aquestes observacions, se'ls dona un text, on manca la situació inicial. Disposen d'elements de contingut, donats en forma de mots clau, en nombre suficient per redactar-la. A més, la trama es dona en forma de començaments de frases. El treball a classe consisteix a elaborar col·lectivament, a la pissarra, una situació inicial per al text amputat. És evident que aquesta redacció col·lectiva pressuposa múltiples comentaris per part del professor, tant per recordar els ingredients bàsics d'una situació inicial en el relat històric com per proposar una solució, corregir una proposta feta per un alumne o fins i tot rebutjar una altra que no vagi en el sentit adequat. A continuació, els alumnes redacten individualment una situació inicial, amb idèntiques condicions. En aquest cas, la regulació s'individualitza: el professor intervé a demanda de l'alumne, observa les dificultats d'un altre i li dona alguna pista o bé encoratja un tercer perquè continuï amb l'opció que ha triat.

Presentem a continuació un exemple de treball a nivell del sintagma nominal.

En la seqüència sobre la guia turística²⁴, els alumnes observen una freqüència bastant alta, sobretot a l'inici del text, de grups sintàctics dislocats (ex: situada al centre de la ciutat vella, la catedral de Ginebra...). aquesta estructura s'analitza gramaticalment com el resultat de la transformació de dues frases. Una sèrie d'exercicis de descomposició i de recomposició poden familiaritzar els alumnes amb l'estructura que hauran d'utilitzar per millorar un text autèntic transformat. Les necessitats de regulacions locals tornen a ser múltiples: durant l'anàlisi col·lectiva de l'es-

tructura; durant els exercicis individuals de descomposició; durant la formació de grups dislocats a partir de frases donades. Cada vegada hi ha: observació del comportament dels alumnes, intervenció en cas de dificultats importants, correcció dels treballs, explicacions per fer comprendre els mecanismes, etc.

I CONCLUSIONS

Aquest últim nivell de regulacions, per afinat que sigui, no arribarà mai a omplir l'abisme irremeiable que separa els processos d'ensenyament, d'una banda, dels d'aprenentatge i de desenvolupament, de l'altra. Més aviat al contrari, n'és la prova més tangible. Ens sembla doncs inútil buscar-ne la solució en una definició cada vegada més fina d'objectius i sub-objectius, l'assoliment dels quals podria avaluar-se de manera progressiva en funció de les solucions que garanteixin l'accés en cas de fracàs parcial o bé amb una individualització cada cop més estesa, que n'és, sovint, el corollari. Aquestes actuacions es basen en la hipòtesi que el procés d'ensenyament, ben planificat, pot guiar i preveure pas per pas el procés d'aprenentatge. Això no significa, és clar, que el desenvolupament pugui realitzar-se de forma autònoma, segons les seves pròpies lleis, i que l'ensenyament només ha de seguir-lo, com semblen deixar entreveure algunes teories psicològiques.

La nostra concepció es basa en l'incommensurabilitat de la lògica d'aprenentatge o de desenvolupament i de la lògica d'ensenyament, que funcionen segons lleis diferents. Per dir-ho amb una metàfora: hi ha dos espais diferents, el de l'ensenyament i el del desenvolupament, i es tracta de posar-los en ressonància o d'organit-

zar-los de manera tal que un d'ells creï en l'altre un efecte d'inducció. Des del punt de vista dels processos de regulació, aquesta actuació té tres conseqüències, que hem provat d'il·lustrar amb el nostre article.

- Les regulacions externes -els models de referència- tenen un paper central a l'hora de definir l'orientació que cal imprimir al desenvolupament i a l'aprenentatge a través de l'ensenyament.

- A fi que aquesta orientació sigui eficaç, s'ha de crear un efecte de distància respecte del lloc on es troba l'alumne, o sigui, una zona de desenvolupament pròxim; els reguladors interns de la seqüència -els textos dels alumnes, els textos autèntics i les taules de control- tenen precisament aquest paper.

- Les regulacions locals funcionen com un connector entre els dos espais d'ensenyament i d'aprenentatge.

L'espai de l'ensenyament pot caracteritzar-se doncs per l'existència de tres nivells de regulació (extern, intern i local) que actuen en un medi didàctic que s'ha de diversificar al màxim: a nivell de les activitats de llenguatge treballades; a nivell de les activitats d'aprenentatge; a nivell dels aspectes de l'acte d'escriptura que es té en compte (Schneuwly, Rosat, Dolz & Pasquier, 1993). Finalitzarem aquestes conclusions fent nostre el programa de recerca següent, ja esbossat per Vigotski el 1934: "Existeix un procés d'ensenyament escolar; aquest procés té la seva estructura interna, el seu encadenament, la seva lògica de desenvolupament pròpies; i interiorment, en l'esperit de cadascun dels alumnes de manera aïllada, hi ha una mena de xarxa interna de processos que, tot i ser promoguts i posats en moviment durant

l'aprenentatge escolar, tenen la seva lògica pròpia de desenvolupament. Una de les tasques fonamentals assignades a la psicologia de l'aprenentatge escolar és, precisament, descobrir aquesta lògica interna, aquest curs intern del desenvolupament que desencadena tal ensenyament o tal altre" (Vigotski, 1934/1985, p. 269; traducció corregida)

Notes

* Aquest article va sortir publicat en el llibre *Évaluation formative et didactique du français*, coordinat per L. Allal, D. Bain i P. Perrenoud i publicat per Delachaux et Niestlé, 1993. Neuchâtel.

1. Joaquim Dolz. "I fou així com van morir els enemics de la república. Escriure relats històrics a 6P. Seqüència d'ensenyament". Text manuscrit. Ginebra. Universitat de Ginebra, 1991.

2. Equivalències del sistema educatiu suís i espanyol:

- *6ème primaire*: 6è de Cicle Superior de Primària (alumnes d'11-12 anys).

- *7ème primaire*: 1r curs de Primer Cicle de Secundària (alumnes de 12-13 anys).

- *8ème générale*: 2n curs de Primer Cicle de Secundària (alumnes de 13-14 anys).

- *9ème générale*: 1r curs de Segon Cicle de Secundària (alumnes de 14-15 anys).

3. Notem, de passada, la dificultat específica d'aquesta regulació: si és veritat que cal un grau elevat d'explicitació i d'elaboració d'aquests coneixements pels qui elaboren i construeixen seqüències didàctiques (experts en didàctica i professors en col·laboració), la qüestió es planteja a nivell de l'assimilació necessària per realitzar aquestes seqüències per professors "polivalents" i, per tant, del tipus de formació necessària per a una transformació veritable de les seves pràctiques. Es poden definir dos pols contrastats de formació (Rosat, M.C., Schneuw-

ly, D. Pasquier, A., & Dolz, J., 1992): un d'aquests optaria per l'aplicació intel·ligent d'un material ja existent, que comportaria únicament les informacions essencials per a la regulació externa de la seqüència; l'altra, hauria de portar els professors a elaborar i imaginar tots els ingredients, en un procés de recerca i d'innovació de les seqüències totalment noves.

4. Volem agrair la col·laboració de Joaquim Dolz, Marie-Claude Rosat, Auguste Pasquier, Françoise Revaz i dels 40 professors que han participat en els grups de treball dins el projecte FNRS "Didàctica de l'escrit. Elaboració i avaluació de seqüències d'ensenyament" No 11-25462.88 i 11-30928.91.

5. Aquests principis es desenvolupen més extensament a Bain, D. i Schneuwly, B. (1993). Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français: de la nécessité et de l'utilité de modèles de référence. E. ALLAL, I., BAIN, D., i PERRENOUD, Ph.: *Evaluation formative et didactique du français*. Paris: Delachaux et Niestlé.

6. Schneuwly, Bernard. "Escriure unes regles de joc. Seqüència didàctica". Text manuscrit. Ginebra. Universitat de Ginebra, 1992.

7. Françoise Dunand. "Resum de notícies. Seqüència per un curs de 9ème G". Text manuscrit. Ginebra. Centre de recerques psicopedagògiques, 1990. Notem que els alumnes de 9ème G (general) tenen 15 anys aproximadament i són de nivell relativament baix.

8. Segons la recensió "Una seqüència en 7ème G: el resum-encapçalament de conte" per Anna Cusinay (1989). (7ème G: alumnes de 13 anys aproximadament, de nivell relativament baix).

9. Segons la recensió "Regles de jocs de societat. Treballar els textos informatius", per Jocelyne Pittard. Ginebra. Centre de recerques psicopedagògiques, 1991.

10. Vegeu nota 8.

11. D'altres autors els anomenen "escrits socials". Per a una definició vegeu, per exemple, Dabène, 1990.

12. Vegeu nota 1.

13. Françoise Revaz i Bernard Schneuwly, "El retrat. Seqüència d'ensenyament". Text manuscrit. Ginebra. Universitat de Ginebra, 1992.

14. Marie-Claude Rosat, "El text explicatiu documental. Seqüència d'ensenyament". Text manuscrit. Ginebra. Universitat de Ginebra, 1991.

15. Bernard Schneuwly, "Redactar unes instruccions de fabricació. Seqüència d'ensenyament". Text manuscrit. Ginebra. Universitat de Ginebra, 1992.

16. Bernard Schneuwly i Françoise Revaz. "El text descriptiu. La descripció en la guia turística". Text manuscrit. Ginebra. Universitat de Ginebra, 1990.

17. Per a una explicació més detallada, vegeu Bronckart i al., 1985.

18. Preferim el terme "text monogestionat", o sigui, un text gestionat i produït sense intervenció -o amb un mínim d'intervencions- d'un co-enunciador; aquest terme engloba també alguns gèneres orals que se serveixen dels mateixos procediments lingüístics.

19. Vegeu nota 6.

20. Vegeu nota 16.

21. Efectivament, hem posat en pràctica els tres models d'elaboració sense notar diferències importants pel que fa al procés d'ensenyament: possiblement recerques més sistemàtiques ens mostrarien quins són els factors que cal tenir en compte per la tria d'un model o d'un altre.

22. Segons la nostra informació, no existeix fins el moment cap recerca sistemàtica sobre aquestes regulacions en el camp de l'ensenyament de l'expressió escrita.

23. Vegeu nota 12.

24. Vegeu nota 16.

Referències bibliogràfiques

BRONCKART, J. P., BAIN, D., SCHNEUWLY, B., DAVAUD, C. & PASQUIER, A. (1985). *Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel: Delachaux i Niestlé.

BRONCKART, J. P., SCHNEUWLY, B. (1991). La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable. *Educational et Recherche*, 13. 8-26.

DABENE, M. (1990). Société et écriture: quels types de diversification? In B. Schneuwly (Ed.), *Diversifier l'enseignement du français écrit*. Neuchâtel: Delachaux i Niestlé.

DUNAND, F. (1988). Le compte rendu de débat. In Commission Pédagogie du texte (Ed.), *Contributions à la pédagogie du texte II*. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Cahier de la section des sciences de l'éducation núm. 52.

GARCIA-DEBANC, C. (1989). Le tri de textes: modes d'emploi. *Pratiques*, núm. 62, 3-52.

RORDORF-WIBLÉ, I. (1988). La rédaction argumentative dans une classe de 9ème latine. In Commission Pédagogie du texte (Ed.), *Contributions à la pédagogie du texte II*. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Cahier de la Section des sciences de l'éducation, núm. 52.

ROSAT, M.C., DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1991). Et pourtant...ils révisent: effets des deux séquences didactiques sur la réécriture de textes. *Repères*, núm. 4, 153-170.

ROSAT, M. C., SCHNEUWLY, B., PASQUIER, A. & DOLZ, J. (1992). Vers une formation des enseignants à l'intervention didactique. *Etudes de Linguistique Appliquée*, núm. 87, 37-49.

SCHNEUWLY, B. (1992). Didactique de l'écrit en français langue maternelle: une approche expérimentale. In R. Bouchard, J. Billiez, J.M. Colletta, V. Nuchèze (de) & A. Millet (Ed.). *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*. Grenoble: LIDILEM.

SCHNEUWLY, B. (1993). Tools to master writing: historical glimpses. In A. Alvarez, P. del Río & J. Wertsch (Eds.), *Proceedings of the First Conference for Socio-Cultural Research*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.

SCHNEUWLY, B., ROSAT, M.C., DOLZ, J. & PASQUIER, A. (1993). Différencier-diversifier, ou la didactique et l'hétérogénéité des élèves. In M. Lebrun & M. C. Paret (Eds.), *L'hétérogénéité des apprenants en classe de français*. Neuchâtel: Delachaux i Niestlé.

VIGOTSKI, L. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris: Editions Sociales.

Referència dels autors

Bernard Schneuwly, professor d'ensenyament i de recerca. Universitat de Ginebra.

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, 9, route de Drize, 1227 Caruge-Genève (Suïssa)

Línia de treball prioritària: Didàctica de la llengua. Ensenyament de la llengua escrita i problemes de l'ensenyament de la llengua oral.

Daniel Bain, investigador al CRP (*Centre de Recherche Psychopédagogique*)

CRP, 15 A, Av. Joliment, 1200 Genève (Suïssa)

Línia de treball prioritària: Avaluació formativa. Orientació escolar. Didàctica de les Llengües i les Ciències