

INTERACCIÓ DE CONTEXTOS
EN EL PROCÉS DE COMPOSICIÓ ESCRITA EN GRUP

TESI DOCTORAL

Marta Milliam i Govern

Idioma, de la Literatura i de les Ciències Socials
Universitat Autònoma Barcelona

1999

**INTERACCIÓ DE CONTEXTOS
EN EL PROCÉS DE COMPOSICIÓ ESCRITA EN GRUP**

TESI DOCTORAL

Dirigida per Anna Camps i Mundó

Marta Milian i Gubern

**Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials
Universitat Autònoma de Barcelona**

1999

"Like a kaleidoscope, its parts are ever newly arranged, newly revealed. And, finally, the person controlling the kaleidoscope has his or her own intentions and style, his or her own sense of what's interesting; thus individuals who share similar knowledge about written language may have different stylistic preferences for organizing and using that knowledge for acting, thinking and expressing meaning"

Bussis, Chittenden, Amarel & Klausner

Agraïments

Com en un calidoscopi, tots els elements conflueixen en un mateix espai que ofereix sempre "imatges diferents" segons el sentit del moviment de la mà i de l'ull que el controlen. La màgia dels miralls fa la resta: els posa en contacte, els ajunta, els contraposa, els aïlla, els repeteix,... una i altra vegada, en una interacció constant. Voldria agrair la contribució de totes les persones i de tots els contextos que han fet de peces clau d'aquest calidoscopi i, alhora, deixar clar que la màgia dels miralls no s'acaba, que permet noves imatges i noves combinacions quan s'obren a nous espais i als ulls dels lectors que les interpreten.

En primer lloc, he d'agrair l'ajuda valuosa i la tenacitat de la directora d'aquest treball, la Dra. Anna Camps, que m'ha ajudat a enfocar el calidoscopi en la direcció adequada i a descobrir imatges suggerents que convidaven a l'anàlisi. També he d'agrair a les tutores dels estudiants de 6è, Montserrat Bundó i Rosa Molinos, la seva col·laboració i la seva disponibilitat en l'aportació del material de base del calidoscopi: els alumnes, les aules, el clima de treball, el seguiment de la feina. Els nois i noies de 6è curs de primària, i les estudiants de pràctiques que han actuat d'observadores dels grups de treball, Pepi Aguilar, Olga Agudo, Carme Barrionuevo, Mercè Sabaté, Anna Segalés i Marta Trenchs, han estat una altra peça de base sense la qual no hauria pogut "multiplicar" o "veure moltes vegades" coses semblants però diferents. Enfocant el calidoscopi a d'altres contextos, no puc estar-me de fer referència a les aportacions dels textos llegits o consultats durant l'elaboració d'aquest treball, escrits per persones que han ofert la seva col·laboració sense saber-ho, en un diàleg múltiple a través del temps i l'espai. També he d'agrair les converses i discussions, sobretot en qüestions metodològiques, que he tingut amb els companys de feina i de departament, Teresa Ribas i Oriol Guasch, amb qui, juntament amb Anna Camps, comparteixo tantes coses. Vull deixar constància de l'estímul i consideració dels altres amics i amigues dels grups d'investigació dels quals he format i formo part: el grup de recerca sobre l'avaluació de la composició escrita i el grup de recerca sobre la reflexió metalingüística en l'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita. El context ampliat d'aquest nucli és, naturalment, el Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la UAB,

que també ha col·laborat en l'elaboració del treball de maneres diverses, des de considerar les meves demandes concretes en l'adjudicació de les feines departamentals a l'interès demostrat pel treball i pel seu procés d'elaboració. Un altre dels contextos que no puc estar-me de considerar molt especialment és el meu context de relacions personals i familiars: a tots els que en formen part, sobretot en Cisco, en Pere, en Miquel, la Maria i la Neus, els he d'agrair la seva paciència durant el temps que he esmerçat a fer encaixar les peces d'aquest calidoscopi. I, finalment, vull agrair també el context de "bricolatge" que forma part de tot treball escrit en l'àmbit acadèmic: la Lídia Torres i en Xavier Gutiérrez, col·laboradors en la transcripció de les interaccions; l'Alfons Valenzuela, eficaç i atent a l'hora de solucionar entrebancs informàtics; i la Gemma Notario, una ajuda excel·lent en la revisió i impressió del document.

A tots, moltes gràcies.

Interacció de contextos en el procés de producció escrita en grup

Introducció	1
--------------------------	----------

I. Marc teòric

1. El context en els treballs de recerca sobre la composició escrita a l'àrea anglòfona	13
--	-----------

1.1. Breu història dels estudis sobre composició escrita als Estats Units	17
--	-----------

1.1.1. Els orígens de la recerca sobre composició escrita	17
--	-----------

1.1.2. Escriure com a procés cognitiu	22
--	-----------

1.1.3. Els anys 80: crítiques als models cognitius i diversificació de la recerca	24
--	-----------

1.1.4. El dialogisme en els estudis de composició	32
--	-----------

1.2. Altres perspectives sobre la història de la recerca en composició escrita	38
---	-----------

1.3. La consideració del context a partir de la diversificació de la recerca en els anys 80	42
--	-----------

1.3.1. Models cognitius d'experts i aprenents	44
--	-----------

1.3.2. Relació entre escriptor i lector: el concepte d'audiència	45
---	-----------

1.3.3. La influència de l'entorn sociocultural en el desenvolupament de la competència en composició escrita: el context de l'aula	48
---	-----------

1.3.4. Factors condicionants del procés de composició en el context de la tasca	51
--	-----------

1.4. La recerca sobre l'ensenyament de la composició escrita	53
---	-----------

1.4.1. La meta-anàlisi de Hillocks	53
1.4.2. El National Writing Project (NWP)	54
1.4.3. El National Center for the Study of Writing and Literacy (NCSWL)	56
1.5. Síntesi del paper del context en els estudis sobre composició escrita a l'àrea anglòfona	60
2. El context en els treballs de recerca sobre l'ensenyament de la composició escrita a l'àrea francòfona	64
2.1. La presència del subjecte parlant i del context d'ús lingüístic en les teories de referència	64
2.1.1. Teories de l'enunciació	66
2.1.2. L'anàlisi del discurs	71
2.1.3. L'estudi del text	73
2.1.4. Psicologia del llenguatge	76
2.2. Repercussió en l'àmbit de l'ensenyament	78
2.2.1. Publicacions periòdiques referides a l'ensenyament de la llengua	80
2.2.2. Els col·loquis de les associacions d'ensenyants	82
2.2.3. El context escolar com a context de producció de l'escrit	90
3. El context en els treballs sobre l'ensenyament de la composició escrita a casa nostra	99
3.1. Divulgació dels estudis sobre composició	100
3.2. Recerca en didàctica de la llengua escrita	105
3.3. Canvis en els plantejaments de l'ensenyament de l'escrit	112
4. Aproximació a un model per a l'anàlisi del context en la producció d'escrits a l'aula: interacció de contextos	123
4.1. L'anàlisi del context des dels estudis de composició	123
4.2. Interacció de contextos en la producció d'escrits a l'aula ...	139
4.2.1. El context de recepció	140
4.2.2. El context de l'escriptor	143
4.2.3. El context de la tasca	146

4.2.4. El context escolar com a context d'aprenentatge de la composició escrita	155
4.3. Preguntes per a la recerca en didàctica de la composició escrita	157
5. El text explicatiu	163
5.1. (In)Definició de text/discurs explicatiu	163
5.1.1. Explicació vs argumentació	164
5.1.2. La superestructura del text explicatiu	168
5.1.3. Explicació vs informació	172
5.2. El text/discurs explicatiu des de la perspectiva de l'ensenyament	176
5.2.1. Els textos de no-ficció	176
5.2.2. Els gèneres de l'explicatiu: saber explicar	178
5.2.3. La comprensió de textos explicatius	181
5.2.4. Aspectes lingüísticotextuals del discurs explicatiu escrit	185
5.3. Sabers/competències necessàries per saber explicar	189
5.4. Coordenades de la situació d'explicació objecte d'anàlisi ..	193

II. Anàlisi del procés de composició escrita en grup en el context escolar

6. Objectius i disseny de la recerca	201
6.1. Objectius de la recerca	201
6.2. Característiques de la recerca	203
7. Característiques del procés: accions i estratègies	209
7.1. Procediment d'anàlisi	209
7.1.1. Delimitació d'episodis	212
7.1.2. Categorització d'episodis	213
7.2. Anàlisi dels episodis	215
7.2.1. Procés cronològic de cada un dels grups	216

7.2.2. Comparació intergrups	233
7.3. Incidència dels contextos de recepció i producció: anàlisi de les estratègies	241
7.3.1. Comparació de les estratègies entre grups	247
7.3.2. Anàlisi del mapa estratègies d'un dels grups	257
7.4. Conclusions	261
8. La presència dels destinataris	263
8.1. Anàlisi quantitativa: freqüència i distribució	265
8.2. Anàlisi qualitativa	271
8.3. Conclusions	273
9. Les referències a la 2a persona	275
9.1. Anàlisi	280
9.1.1. Distribució de referències per locutor, per torn i per grup	282
9.1.2. Distribució de referències en funció dels destinataris	283
9.2. Conclusions	298
10. Les reformulacions	301
10.1. El concepte de reformulació	302
10.2. Anàlisi de les reformulacions: què, quan i per què	312
10.3. La dinàmica dels canvis	315
10.3.1. Abast de les reformulacions	316
10.3.2. Moments del procés en què es produeixen les reformulacions	319
10.4. Tipus de canvis	321
10.4.1. Normativa	322
10.4.2. Grau de formalitat	324
10.4.3. Cohesió	326
10.4.4. Posició enunciativa	337
10.4.5. Simplificació lèxica	338

10.4.6. Ampliació de significat per precisió	339
10.5. Causes de les reformulacions	345
10.5.1. L'adequació a la tasca	345
10.5.3. L'adequació al context de producció: la negociació sociocognitiva	355
10.6. Conclusions	362
11. Conclusions	367
11.1. El model d'interacció de contextos en el procés de composició escrita	367
11.2. Conclusions de l'anàlisi de l'activitat de producció escrita en grup	374
11.2.1. Conclusions referides al context de recepció	374
11.2.2. Conclusions referides al context de producció o context de la tasca	379
11.2.3. Conclusions referides al context escolar com a context d'aprenentatge	385
11.3. Consideracions finals	388
Referències bibliogràfiques	391

INTRODUCCIÓ

El concepte de context és poc definit, vague, probablement a causa dels molts intents de definir-lo des de perspectives d'anàlisi diferents i amb objectius i intencions diverses. És, podríem dir, un concepte "paraigua", que permet que s'hi aixoplugin múltiples accepcions del terme, que coexisteixen i fins i tot competeixen entre elles a l'hora de servir com a marc de referència de determinades posicions en un mateix àmbit d'estudi. En paraules de Goodwin i Duranti (1992), en un treball sobre la noció de context en l'àmbit dels estudis de l'ús del llenguatge:

"... no sembla possible ara per ara de donar una definició de context única, precisa i tècnica, i sembla que hauríem d'acceptar que una definició d'aquest tipus potser no és possible. Actualment el terme vol dir coses diferents en diferents paradigmes de recerca, i fins i tot en àmbits concrets es defineix més a partir de la pràctica, a partir de l'ús del concepte per referir-se a problemes concrets d'anàlisi que no pas a partir d'una definició formal. Des de la nostra perspectiva, el fet que no hi hagi una única definició formal no és una situació que demani una solució. Al contrari, el fet que molts investigadors reconeixin la importància del context i s'impliquin activament en la descoberta de les seves funcions explica precisament per què aquest concepte constitueix un focus actiu d'estudi en l'actualitat". (Goodwin i Duranti, 1992:2)

El context, o els contextos que intervenen en el procés de composició escrita, es pot observar des de perspectives molt diferents, que s'han de considerar complementàries en la mesura que contribueixen a la interpretació de l'activitat d'escriptura en unes determinades condicions marcades per la situació d'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita. A continuació, destacaré breument algunes de les perspectives sobre el context corresponents a les ciències del llenguatge, a la psicologia del llenguatge i a la psicologia de

l'educació que poden orientar-nos en una primera aproximació al concepte de context en aquestes situacions d'ensenyament i aprenentatge.

Context, etimològicament, significa "allò que va amb el text". Es distingeixen, doncs, en principi, dues entitats diferenciables però estretament relacionades: el text i allò que envolta el text. Mirat des d'una perspectiva menys marcada lingüísticament, es pot parlar d'un nucli o element central que es destaca d'un fons que li serveix de marc, d'escenari. El context és el marc que envolta el focus d'anàlisi i ofereix pautes per a la seva interpretació. L'asimetria de la relació entre el focus d'anàlisi i el marc en què s'insereix aquest focus ha tingut conseqüències decisives en el desenvolupament de la lingüística i dels estudis del llenguatge al llarg del segle XX, la primera i més transcendental de les quals ha estat el naixement mateix de la lingüística com a ciència, amb la separació entre lingüística interna -centrada en la llengua com a sistema formal, independentment del marc en què s'usa- i lingüística externa o extralingüística -centrada en l'estudi de l'ús lingüístic-, que ha donat origen a múltiples perspectives d'estudi en què el llenguatge és tractat com a fenomen indissociable del marc individual, social o sociocultural que li serveix d'escenari i a la vegada el condiona.

Des d'aquest marc més ample de l'ús lingüístic, i entenent l'ús lingüístic com a focus d'anàlisi, el context es pot entendre també de maneres diferents. Se'n distingeixen, en principi, tres tipus: el context lingüístic, el context situacional i el context sociocultural. El context lingüístic és també anomenat cotext i fa referència als elements lingüístics que acompanyen les unitats que es consideren en un moment determinat¹. Tanmateix, tal com assenyala Castellà (1992a:71):

"A mesura que anem produint el nostre text, tot el que ja hem dit passa a ser conegut pel receptor, i, per tant, com a informació compartida i situada en la ment dels interlocutors, ja és també fora del text, és a dir, forma part del context. El mateix passa amb la part del text que encara no s'ha dit: és al context perquè és en la ment de l'emissor en forma d'objectius, intencions, estructura de significat prevista, etc., i en la ment del receptor en forma d'anticipacions o expectatives sobre el que es dirà. Així, el cotext forma part, de fet, del context, i la distinció entre ambdós termes, discutible en termes teòrics, es pot mantenir només a efectes pràctics de designació".

¹ Rigau (1981:167) el defineix així: "El context lingüístic o cotext és el conjunt de frases que precedeixen o segueixen una frase determinada en un text o discurs".

El context lingüístic es barreja, doncs, amb el context no estrictament lingüístic constituït pel conjunt de factors que intervenen en l'intercanvi comunicatiu, d'ordre estrictament situacional i d'ordre sociocultural, però també amb elements d'ordre individual que incideixen en la producció i recepció de qualsevol text o discurs i se situen en la ment de l'emissor o del receptor en forma de representacions mentals.

Les aportacions a la descripció dels factors situacionals i socioculturals que constitueixen el context provenen tant dels estudis antropològics i etnogràfics (Malinowski, 1923) que informaran més tard la línia de la lingüística funcional (Firth, 1957; Halliday, 1973, 1985), com dels estudis centrats en l'enunciació i en la comunicació (Benveniste, 1966; Jakobson, 1960), que desembocaran després en l'anàlisi de la interacció (Goffman, 1961), l'etnografia de la comunicació (Gumperz i Hymes, 1972) i l'anàlisi de la conversa (Sacks, Schegloff i Jefferson, 1974).

L'aproximació pragmàtica és una altra de les línies d'estudi de l'ús lingüístic que està estretament lligada al context, un context, d'altra banda, difícil de definir i de caracteritzar, tal com assenyalen els mateixos pragmatistes (Levinson, 1983:22 i ss). La pragmàtica neix de l'interès filosòfic per l'ús del llenguatge (Wittgenstein, 1958), que es concep com una acció. Els enunciat que es produeixen van més enllà del significat dels elements que els conformen; s'hi integren tant la intencionalitat del parlant com els efectes que produeix en l'oient. La teoria dels actes de parla, elaborada per Austin (1962) i Searle (1969) i ampliada a l'ús interactiu del llenguatge en les propostes de Grice (1975), situa l'interès de la pragmàtica -l'acció lingüística com a focus d'estudi- en el rerefons contextual que en determina la interpretació. Levinson en fa la següent definició²:

"... a partir de seqüències d'enunciats, relacionades amb el marc de les nostres assumpcions sobre l'ús lingüístic, podem fer inferències molt detallades sobre la natura de les assumpcions que estan fent els participants, i sobre les intencions amb què els enunciats són usats. Per participar en l'ús corrent del llenguatge, hem de ser capaços de fer aquestes inferències, tant en la producció com en la interpretació.

2 Hi ha diversos corrents dintre del camp de la pragmàtica que es diferencien en funció del major o menor pes que atorguen al paper del context cognitiu en la interpretació dels enunciats. Sperber i Wilson (1986), autors de la teoria de la rellevància, s'inclinen per l'estudi dels mecanismes psicològics de la interpretació, mentre que Mey (1985) es centra molt més en les condicions socials, políticoculturals i històriques que determinen l'ús lingüístic (Reyes, 1995:25). Levinson (1983), en la seva introducció al manual de pragmàtica més divulgat, dedica més de cinquanta pàgines a una aproximació al terme pragmàtica i a la ubicació d'aquesta nova disciplina en els estudis del llenguatge; dóna compte també de les visions del context des dels diferents corrents que la integren.

Aquesta habilitat és independent de les creences, dels sentiments i dels usos idiosincràtics (tot i que es pot referir als que són compartits pels participants), i es basa en gran part en principis bastant regulars i relativament abstractes. La pragmàtica es pot entendre com la descripció d'aquesta habilitat, en llenguatges particulars i en el llenguatge en general. Aquesta descripció certament té un paper en qualsevol teoria lingüística general." (Levinson,1983:53).

La idea de llenguatge com a acció no només té conseqüències en els estudis orientats a l'ús sinó que estableix ponts entre aquests estudis i els plantejaments de la psicologia del llenguatge, que pretén descriure les conductes o comportaments lingüístics en el marc del funcionament psicològic global de l'individu (Bronckart, 1977: 11). Segons Bronckart, una de les dificultats més grans de la psicologia és la de formular una anàlisi de les conductes verbals que integri els aspectes semàntics, sintàctics i pragmàtics en una mateixa perspectiva explicativa. Situa com a grans precursoros d'una perspectiva interaccionista del llenguatge tant la noció de signe lingüístic com a signe amb valor social com el concepte de dialogisme bakhtinià com a interpenetració de múltiples veus en l'ús del llenguatge, que fan referència a d'altres contextos implicats -culturals, socials i lingüístics (Bronckart, 1985b:17). Basant-se en les aportacions de la psicologia soviètica (Vigotski, Leontiev, Bakhtine), Bronckart proposa l'anàlisi del funcionament discursiu del llenguatge -de l'ús del llenguatge- en el marc de l'interaccionisme social:

"L'objecte d'estudi d'una psicologia interaccionista és l'*activitat humana* (o les activitats humanes). L'activitat, produïda per organismes concrets, es desenvolupa en situacions col·lectives o individuals, i orienta l'individu en el món dels objectes; el situa en una realitat objectiva, alhora que transforma aquesta realitat de forma subjectiva (o mental). El psicòleg es troba aleshores confrontat a *unes* activitats diferents que es defineixen per l'*objecte* al qual s'adrecen i per la *motivació* dels agents actius a què responen (fam, reproducció, allunyament del perill, etc.)." .../...

"D'acord amb aquesta conceptualització, l'objecte d'aquest treball [Bronckart i al., 1985] és l'*activitat discursiva* com a forma específica d'activitat humana. Es tracta, en realitat, d'una *superactivitat* motivada per les necessitats de comunicació-representació, i articulada a les altres formes d'activitat (no verbal) on s'origina aquesta motivació. L'activitat discursiva es desenvolupa en zones de cooperació social determinades ("locs socials") i adopta la forma d'accions discursives, és a dir de conjunts de conductes verbals orientades per intencions comunicatives diferents." (1985a:10-11).

Bronckart, en un intent de definir el context de l'activitat discursiva, distingeix clarament entre *activitat discursiva* i *extrallenguatge* (1985a:26). Situa en l'extrallenguatge tot el que forma part del món, fora de la llengua. L'activitat discursiva defineix, en l'extrallenguatge, dos "espais" pertinents: l'*espai referencial*

o dels continguts, que té la pertinència de ser "un contingut representat" per l'activitat; i l'*espai contextual*, definit com la capacitat de controlar i gestionar el desenvolupament d'aquesta activitat. Aquestes dues entitats, espai referencial i context, no tenen una existència estable independentment de l'activitat, sinó que en són els productes. En efecte, el context ja no es veu únicament com a rerafons de l'ús lingüístic, sinó que es crea en el mateix ús, podríem dir que és el mateix ús, és l'activitat discursiva que s'erigeix en context i conforma l'activitat mateixa. En realitat, tant l'espai referencial com l'espai contextual -que inclou l'espai de l'acte de producció i l'espai de la interacció social- són espais que pertanyen a l'àmbit psicològic del significat; si bé són productes d'un funcionament social, són alhora, en l'activitat discursiva, producte d'una construcció psicològica, d'una representació.

El context com a espai mental constitueix, doncs, una nova dimensió del context que apareix des de la perspectiva de la psicologia del llenguatge i que es relaciona estretament amb els plantejaments de la psicologia del desenvolupament i de l'aprenentatge. L'activitat lingüísticodiscursiva, lligada a la consciència i entesa alhora com a activitat social, és el focus d'estudi dels treballs de Vigotski, considerat el punt de partida de les teories socioconstructivistes de l'aprenentatge. És en la interacció amb l'entorn i amb altres membres de la comunitat que els individus aprenem a usar els instruments de mediació per a la construcció del pensament. El llenguatge és un d'aquests instruments de mediació, l'instrument més privilegiat per al desenvolupament de les funcions psicològiques superiors a través de dues operacions interrelacionades: a) la descontextualització dels signes lingüístics en un procés de generalització semàntica, que es deriva de l'ús social d'aquests signes en contextos diferents i alhora permet l'apropiació del significat socialment admès d'aquests mateixos signes; i b), la contextualització d'aquests signes amb altres signes en usos lingüístics determinats, únics.

Van Oers (1998), en una revisió de les diferents concepcions del context en el marc de la psicologia de l'educació, incideix especialment en la noció de contextualització com a construcció de coneixement i també en la noció d'activitat com a context:

"... un context no és mai establert de manera universal, ni és objectivament determinat per les característiques de la situació. El que compta com a context depèn de com una situació és interpretada en termes de l'activitat que s'ha de portar a terme. Un context és construït per un agent cada vegada que es veu activament involucrat en una situació: determinant el seu objectiu particular, examinant les seves experiències anteriors, descobrint quins mitjans té al seu abast, investigant quines accions són

vàlides per aconseguir l'objectiu, i relacionant la motivació, l'objecte, els mitjans, etc. El context, per tant, és el resultat d'aquest procés d'identificació d'una situació com un entorn determinat d'activitat. O, per dir-ho d'una altra manera: el procés bàsic és el procés de *construir context* (que jo anomeno *contextualització*), que és una activitat intel·lectual en ella mateixa, implicada en una activitat sociocultural coneguda" (482)

El procés de construir context es pot entendre, tanmateix, des d'una perspectiva individual -tot i que els elements per construir-lo tinguin el seu origen en la interacció social- i des d'una perspectiva participativa, que contempla aquest procés de traspàs de contextos -del marc social inicial en què s'ha produït l'experiència al nou context en què aquesta experiència es pot recontextualitzar- com una negociació de significats entre participants, en un procés interactiu entre aprenents o entre mestre i aprenents en què s'articula la construcció de significat. En els treballs sobre l'aprenentatge des de la perspectiva constructivista, són freqüents els termes que remetent a la construcció de coneixement entesa com una activitat socialment situada: "situated cognition", "shared cognition", "distributed cognition", "apprenticeship through guided participation" "social construction of responses"³. Tal com suggereixen els termes, en aquests entorns d'aprenentatge participatius el coneixement es construeix, com hem dit, a través d'un procés de diàleg, de negociació i de participació.

El context, doncs, té una doble dimensió: el context social en què l'activitat es negocia i es du a terme, producte de condicionaments socials, històrics i culturals, i el context mental en què es produeix, d'una banda, la descontextualització -o desituació, en un procés d'abstracció i generalització, és a dir, d'aproximació dels significats construïts al significat social consensuat-, i, d'altra banda, la contextualització -o recontextualització, entesa com a creació d'un nou context per a un significat o una acció coneguts.

Des de la perspectiva de l'ensenyament, aquests plantejaments suposen canvis considerables en la concepció del fet d'ensenyar i aprendre, que han generat interessos de recerca en relació a la integració d'aquestes dues visions del context amb el context sociocultural de l'aula o de l'escola, és a dir, de l'ensenyament institucionalitzat. Un dels canvis més rellevants, ja al·ludit més amunt a partir de la idea de construcció de coneixements en contextos de participació conjunta

³ Els termes citats corresponen a conceptes cada vegada més usats en la literatura referida als estudis sobre cognició i aprenentatge, des d'una òptica general o des de les diverses disciplines curriculars. Els citats aquí provenen d'un estudi fet des de l'àmbit de les matemàtiques (Schliemann, 1998). Per a una visió general, vegeu Wertsch, Del Río i Alvarez (eds) (1995).

- "situated cognition", "shared cognition", etc.- fa referència a les activitats que es proposen en el marc escolar i també a l'organització d'aquestes activitats. Es proposa un acostament, o una superposició, del context de fora de l'escola i el de l'escola a l'hora d'implicar els estudiants en activitats o tasques, en el sentit de fer-les significatives. Alhora, per tal de promoure els processos de negociació necessaris per a la construcció de coneixements, es prima la participació -i també la col·laboració- entre els estudiants en la realització d'una tasca. L'anàlisi dels intercanvis verbals durant l'activitat pot oferir dades rellevants per entendre tant el funcionament dels processos de reconeixement de contextos socials i dels processos de recontextualització -entesa com a construcció de contextos i de coneixements-, com per entendre els mecanismes d'influència de l'entorn educatiu .

Els usos escrits del llenguatge constitueixen una forma específica de l'activitat discursiva. Des del punt de vista dels contextos socials, són producte de la història sociocultural d'un grup o comunitat determinada, i comparteixen les mateixes característiques que els usos orals en tant que activitats discursives. Les diferències es concreten sobretot en l'acte de producció: presència dels interlocutors en la producció oral; distància entre interlocutors en la producció d'escrits. Hi pot haver també altres diferències associades al caràcter sociohistòric de l'activitat discursiva, que delimiten l'ús de l'escrit per a determinades intencions i relacions socials, fixades pel costum i la norma; aquestes diferències, però, no condicionen la possibilitat d'alterar aquests usos i crear-ne de nous⁴. Des del punt de vista de construcció de coneixement, tanmateix, el llenguatge escrit, per la seva condició de distància en el temps i en l'espai respecte de l'interlocutor, per la seva independència respecte de la situació de producció (en contraposició al llenguatge oral) permet més fàcilment l'operació de descontextualització i esdevé un instrument privilegiat per a l'elaboració de pensament. Els beneficis cognitius del llenguatge escrit, posats en relleu per Vigotski en el sentit de permetre operacions abstractes, han estat objecte de recerca per part de diversos investigadors. No es pot afirmar, però, que simplement pel fet d'usar el llenguatge escrit, tot i en funcions comunicatives, el desenvolupament intel·lectual queda garantit. Tal com exposa Camps en el seu treball:

"D'acord amb Scribner i Cole (1981), partirem de la base que les conseqüències del llenguatge escrit per al funcionament mental depenen de la

⁴ De fet, els gèneres discursius són producte de la seva relació amb les diferents situacions socials. L'estabilitat d'aquests gèneres com a conjunt de característiques fixades i inamovibles depèn de l'estabilitat de les situacions socials, que són, per definició, canviants. Per a més informació, vegeu Freedman i Medway(1994).

naturalesa específica de les activitats de llengua escrita, inclosos els seus objectius i els processos cognitius que hi estan associats. Així doncs, els beneficis cognitius no es deriven de qualsevol activitat de composició a l'escola ni qualsevol model d'ensenyament hi tendeix. La qüestió que té plantejada la recerca sobre l'ensenyament de la composició escrita és de quina manera la instrucció modifica el coneixement i les estratègies dels estudiants, augmenta el seu repertori d'opcions, permet la transferència, o els ajuda a aconseguir un major control metacognitiu del seu propi coneixement i de les seves habilitats (Freedman, Dyson, Flower i Chafe, 1987) perquè la llengua escrita esdevingui realment un instrument per al desenvolupament intel·lectual i personal de l'individu." (Camps, 1994a:105-106).

Els objectius d'aquest treball s'emmarquen clarament en les propostes de recerca que fa A. Camps en el paràgraf anterior. Reprement la imatge de focus i fons que he esmentat al començament, el focus, encara que pugui semblar una paradoxa, és el fons -el context- en l'ensenyament de la composició escrita; i l'entorn, el marc en què em proposo d'observar i reflexionar sobre l'activitat d'escriure a l'escola, és constituït tant per les aportacions teòriques sobre la noció mateixa de context com per les aportacions dels estudis sobre el procés de composició escrita i sobre l'ensenyament de la composició escrita.

La diversitat de perspectives sobre la noció de context, només apuntada en aquesta introducció, deixa entreveure la seva complexitat i aconsella, al mateix temps, l'adopció d'una perspectiva més acotada i adequada a la intenció del treball. En conseqüència, em proposo de delimitar el marc d'anàlisi a la funció i a la concepció del context des dels estudis sobre la composició escrita i des de l'ensenyament de la composició escrita, com a pas previ a l'anàlisi de la intervenció de diferents contextos en una tasca de composició escrita a l'escola, amb la intenció d'aportar noves evidències a algunes de les pautes proposades des de la didàctica de la llengua⁵ per incidir més eficaçment en el desenvolupament de la competència en composició i en el creixement intel·lectual, personal i social dels estudiants.

Amb aquest objectiu, a la primera part d'aquest treball s'ofereix una visió del paper del context en relació a l'activitat d'escriptura, tant en els estudis sobre composició escrita des de la psicologia i des de les ciències del llenguatge, com en el marc de l'ensenyament, a través de les aportacions de la recerca en didàctica i dels estudis sobre l'evolució de les pràctiques d'ensenyament en aquest camp. Les línies seguides per a l'elaboració d'aquesta síntesi són les següents:

⁵ Em refereixo, sobretot, a les propostes sorgides de la línia de recerca sobre la composició escrita del Departament de Didàctica de la llengua i la literatura de la Universitat Autònoma de Barcelona.

1) Els estudis sobre composició escrita des de la seva aparició pionera com a camp d'estudi als països de parla anglesa, com a conseqüència en gran part de la preocupació pel fracàs escolar en les àrees de llegir i escriure -fet que constitueix una primera relació entre escriure i ensenyar a escriure. En aquest panorama, necessàriament condensat, s'esbossa una petita història dels estudis sobre composició, s'hi assenyalen les diverses línies teòriques i la seva relació amb marcs epistemològics més generals, i es dibuixen les diferents funcions del context i la seva incidència sobre la pràctica de l'ensenyament i sobre la recerca en l'ensenyament de la composició.

2) L'evolució de les pràctiques d'ensenyament de la composició escrita, i el naixement de la recerca didàctica en aquest camp a França i als països europeus de parla francesa, com a resultat dels canvis en el marc epistemològic de les ciències del llenguatge i de la psicologia. De la repercussió dels estudis sobre els usos lingüístics i sobre el context com a rerefons d'aquests usos, se'n deriven canvis en els plantejaments i les pràctiques d'ensenyament -tant des de les associacions d'ensenyants com des dels instituts de recerca pedagògica-, en el sentit de considerar l'escrit com a objecte de comunicació en un context sociocultural que el determina, i també en el sentit de considerar el context de producció de l'escrit com un espai privilegiat per a la construcció d'aprenentatges i, per tant, per a la intervenció pedagògica. Les publicacions i congressos orientats al món de l'ensenyament, i específicament a l'ensenyament de la composició escrita, es divulguen ràpidament en el nostre entorn geogràfic i contribueixen a l'interès del tema des de la didàctica de la llengua.

3) Els treballs sobre l'ensenyament de la composició escrita a casa nostra, que reflecteixen, d'una banda, la influència i l'assimilació dels estudis i propostes dels dos apartats precedents en els plantejaments i la pràctica de l'ensenyament de la composició escrita, i, de l'altra, el naixement de la recerca didàctica en aquest àmbit específic. El focus d'interès d'aquesta recerca és el context de producció de l'escrit en situació escolar, entès alhora com a context d'elaboració del pensament i com a context d'aprenentatge de l'escrit, en el marc més ampli de la consideració de l'escrit com a objecte de comunicació sociocultural. Una de les aportacions destacables de la recerca en composició escrita és la consolidació del model de seqüència didàctica (Camps, 1991 i 1994a i b) com a model d'ensenyament i aprenentatge, en la mesura que té en compte tant la participació i el control de l'aprenent sobre la tasca i sobre l'aprenentatge, com la mediació de l'ensenyant i dels companys en l'activitat. El model de seqüència didàctica també es dibuixa com

a entorn vàlid per a la recerca, ja que permet l'observació dels processos assenyalats a través de la interacció entre els participants.

Les diverses formes de context que es desprenen d'aquest recorregut a través del marc dels estudis sobre composició escrita, de l'evolució en les pràctiques d'ensenyament i de la recerca sobre l'ensenyament de l'escrit es completen amb la visió sobre el context que sorgeix dels mateixos estudis de composició, amb l'anàlisi d'algunes aportacions sobre la seva funció en el procés de composició escrita des de perspectives no sempre coincidents. La proposta d'un model per a l'anàlisi del context en el procés de composició escrita en grup en situació escolar, recollint els elements més significatius del marc teòric esbossat, posa les bases per a l'observació empírica que constitueix la segona part del treball.

Un dels principis que es desprenen dels estudis sobre l'ús lingüístic, i també dels estudis sobre composició escrita, és la importància del marc sociocultural en què s'inscriu l'escrit que es produeix, subjecte tant a les normes d'ús assumides per la comunitat com a les circumstàncies específiques de cada situació de comunicació. Es completa el marc teòric amb una visió sobre el discurs explicatiu i les situacions explicatives des de la perspectiva de l'anàlisi del discurs i des de la perspectiva de l'ensenyament, ja que l'activitat objecte d'anàlisi en aquest treball obeeix a una situació explicativa.

La segona part del treball es dedica a l'anàlisi del desenvolupament d'una seqüència didàctica sobre el discurs explicatiu a partir de la interacció entre els estudiants durant el procés d'elaboració del text. Les accions verbals dels estudiants són un reflex dels diferents contextos que entren en joc en el procés de construcció del text i de la seva influència en la realització de la tasca i en la construcció d'aprenentatges. L'anàlisi d'aquestes dades permet accedir a la dinàmica de funcionament dels grups observats: veure les dificultats que es plantegen i com les resolen, observar el pes que els diferents contextos tenen en la realització de la tasca, seguir, en definitiva, el procés dinàmic de construcció d'aprenentatges i de control de la pròpia activitat en la situació proposada i destacar-ne les possibles diferències i similituds entre grups. El propòsit d'aquest treball és el d'aprofundir en les situacions de producció escrita a l'escola per consolidar les hipòtesis de recerques precedents i per apuntar nous reptes en la recerca en didàctica de la llengua que contribueixin a augmentar el coneixement sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita.

.....

I. MARC TEÒRIC

1. EL CONTEXT EN ELS TREBALLS DE RECERCA SOBRE LA COMPOSICIÓ ESCRITA A L'ÀREA ANGLÒFONA

Els estudis sobre composició escrita han esdevingut una àrea de recerca amb entitat pròpia als Estats Units al llarg dels últims trenta anys. Els resultats del treball en aquesta àrea han influït en les orientacions de recerca d'altres nuclis situats fora dels Estats Units, sobretot en països de llengua anglesa. Existeix un corrent d'influència recíproca entre investigadors del mateix camp situats en diferents llocs del món anglòfon; parteixo, doncs, de la idea que l'evolució de la recerca sobre la composició escrita segueix una via única, que es diferencia en cada context en funció de l'organització i el funcionament de les institucions respectives -escola, departaments universitaris, organismes i programes de recerca institucionals o privats, curricula dels diferents nivells d'ensenyament, etc.¹ L'intercanvi freqüent entre investigadors de països diferents i la divulgació d'estudis i reflexions sobre la qüestió es propicia a través de publicacions especialitzades, la majoria editades als Estats Units. Entre aquestes publicacions, cal citar com a pionera *College Composition and Communication*², publicada per l'associació NCTE (National

1 El fet que als Estats Units s'instauri la composició escrita com una matèria per ser cursada a la universitat propicia, tanmateix, un major interès i una major dedicació al tema com a àmbit de reflexió i de recerca que en altres indrets. James Britton (Tirrell i al., 1990:183) en un simposi en honor seu, fa el següent comentari sobre la qüestió: "...un altre moment edípic és el present: les activitats en el camp de la composició, un camp en què sorgeixen diverses teories i múltiples maneres d'enfrontar-s'hi amb molta força i grans expectatives. No puc, en aquest punt, estar-me d'assenyalar el contrast amb l'escenari de la composició a Anglaterra: una preocupació centrada en les aules a l'escola, a primària i a secundària; una activitat modesta i, vista des d'una perspectiva prou ampla, una activitat atèdrica i sense inspiració, fins i tot monòtona. Hi ha excepcions, és clar, programes d'actuació molt motivats i interessants, però n'hi ha pocs i inconnexos. I enlloc del país no hi ha ni el més petit rastre del que podria anomenar-se la disciplina de "retòrica", un element aliè a la teoria pedagògica tal com es tracta en aquest país [Estats Units]".

2 *College Composition and Communication* comença a publicar-se a l'any 1950 com a butlletí d'un grup d'interès dintre de NCTE, anomenat Conference on College Composition and Communication. En una revisió històrica dels primers quaranta anys de la revista (Phillips, Greenberg i Gibson, 1993) s'afirma que "en els quaranta anys i escaig d'ençà de la seva creació, CCC ha experimentat un gran creixement, i el perfil professional homogeni dels seus lectors i escriptors inicials s'ha vist substituït per una diversitat d'àmbits d'estudi, d'interessos i de filosofies. No obstant això, CCCC i la seva revista continuen

Council of Teachers of English), sobretot dirigida als nivells universitaris, amb una clara voluntat de relacionar l'ensenyament de la composició escrita amb la literatura, els estudis de retòrica, de llenguatge i de lògica. Altres publicacions, com *Journal of Advanced Composition* (Association of Teachers of Advanced Composition), *Written Communication* (Sage) i *Rhetoric Review* (University of Arizona) comencen a ser editades a partir dels 80, i tenen una gran repercussió en els cercles relacionats amb els estudis de composició i l'anàlisi del discurs. *Research in the Teaching of English* (NCTE)³ i *College English* (NCTE) són també publicacions que dediquen gran part de l'edició a tractar qüestions referides a la composició escrita. L'àrea de difusió d'aquestes publicacions es circumscriu, tanmateix, a nivells universitaris i de recerca especialitzada, amb articles de fons exposant reflexions i debats sobre aspectes teòrics o metodològics, i informes o exposicions de recerques, sense una intenció divulgativa o orientadora per a ensenyants de l'escola obligatòria, tot i que moltes recerques es porten a terme en aquests nivells escolars. Les publicacions que llegeixen els mestres sobre l'ensenyament del llenguatge, on també hi publiquen les seves experiències i les seves reflexions, són, a Estats Units, *Language Arts* i *English Journal* (NCTE)⁴, i a Anglaterra, *English in Education* (NATE)⁵.

L'interès del tema porta, a començaments dels 80, diverses universitats americanes a oferir programes de doctorat en retòrica i composició escrita. Es crea també un grup especial dedicat a la recerca en composició escrita a l'American Educational Research Association, i el National Institute of Education finança un programa de recerca sobre la recerca en escriptura (Hillocks, 1986). Editorials prestigioses en el camp de les humanitats i les ciències socials publiquen sobre

funcionant com a espais bàsics -i com a llocs de referència- per a les converses entre aquells que tenen interès a relacionar la teoria sobre la composició escrita i el seu ensenyament" (p.443)

- 3 *Research in the Teaching of English* es comença a publicar al 1967, un any després del primer Seminari sobre Recerca en l'ensenyament de l'anglès, organitzat per NCTE. L'editor dels primers anys va ser Richard Braddock, un dels autors de l'"informe Braddock" sobre l'ensenyament de la composició escrita. La revista contribueix a crear la comunitat de recerca sobre composició escrita. En un primer període, segons Herrington (1989:119), l'objecte de recerca es limita a "l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita" seguint les orientacions de l'informe Braddock, és a dir la composició escrita com a matèria que s'ensenyava a l'escola; es prima la recerca que utilitza mètodes científics, és a dir, la recerca experimental i l'anàlisi de textos amb criteris lingüístics. Al llarg dels seus més de vint anys d'existència, RTE ha anat donant compte dels canvis en la composició inicial del grup i de la incorporació de noves orientacions en la recerca, basada en línies teòriques diverses que posen en pràctica els mètodes de la sociologia, la psicologia i l'hermenèutica.
- 4 Ambdues revistes -la primera referida als nivells de primària, i la segona als nivells de secundària- constitueixen àmbits de discussió i reflexió sobre qüestions referides a l'ensenyament de la llengua. Serveixen, també, de difusió dels resultats de la recerca en temes relacionats amb la didàctica de la llengua i la literatura. Són revistes d'àmplia difusió als Estats Units. L'àmbit de la composició escrita és compartit amb molts altres temes: lectura, literatura, avaluació, etc.
- 5 *English in Education* neix el 1964. És la revista de l'associació de professors d'anglès (NATE: National Association of Teachers of English), que agrupa ensenyants de tots els nivells. Fa la mateixa funció que les revistes publicades per NCTE als Estats Units.

recerca en escriptura, i el National Council of Teachers of English també edita diverses publicacions referides a l'ensenyament i a la recerca en composició.

En relació a l'ensenyament, cal esmentar l'aparició i ràpida difusió d'un programa que impulsa la reflexió entre els mestres sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de l'escrit i promou canvis en els plantejaments de l'ensenyament a través de la implicació dels mestres en la recerca activa a l'aula, el National Writing Project, que també es porta a terme a Anglaterra amb el nom de British National Writing Project. L'obligatorietat d'uns nivells mínims en llengua per accedir a estudis superiors a Anglaterra, i la proposta de nivells estàndard per accedir al món del treball o a la universitat a Estats Units tenen també una repercussió directa en la preocupació per l'ensenyament de l'escrit a l'escola: generen, d'una banda, la necessitat d'adequar-se a aquestes exigències, i promouen, de l'altra, estudis sobre l'ensenyament de la composició escrita: tipus de tasques, concepcions i plantejaments dels mestres sobre l'escrit, avaluació.

Un altre organisme d'abast estatal, finançat pel departament d'ensenyament dels Estats Units, el NCSWL, neix també a mitjans dels anys 80. S'orienta a la investigació sobre l'ensenyament de l'escrit. Agrupa bàsicament investigadors de dos centres universitaris, Berkeley a Califòrnia i Carnegie Mellon, a Pittsburgh, i la recerca que s'hi porta a terme constitueix un focus d'influència considerable en els plantejaments de l'ensenyament de la composició escrita.

L'efervescència d'editorials, revistes, departaments universitaris, professors, centres o organismes específicament dedicats a la investigació i a la reflexió sobre la composició escrita i el seu ensenyament durant els darrers vint anys dona compte de l'interès de la qüestió i justifica, d'altra banda, que apareguin estudis i reflexions sobre el fet mateix de l'aparició i consolidació de la composició escrita com a objecte de recerca. Un d'aquests treballs és l'anàlisi de Nystrand i al. (1993), "Where Did Composition Studies Come From?", on s'intenta fer història de la recerca en composició i justificar la seva raó de ser en funció de la influència de diversos corrents teòrics i ideològics.

Molts estudiosos han assenyalat l'inici de la recerca en composició com una resposta a les necessitats de l'ensenyament, amb la constatació que molts estudiants universitaris provinents de capes socials admeses per primera vegada a la universitat no sabien llegir ni escriure⁶, i que els professors universitaris no tenien la preparació necessària, ni tampoc existia un marc de referència vàlid que els

⁶ Els termes *llegir* i *escriure* s'han d'entendre en sentit ample, és a dir, com a equivalents d'entendre el que es llegeix i saber explicar o explicar-se per escrit.

pogués orientar per enfocar el problema. Altres estudiosos han optat per caracteritzar la investigació sobre composició escrita en funció dels diversos corrents, de pensament i metodològics, a què estan adscrits els principals investigadors, amb la intenció de buscar una justificació a la professionalització de l'ensenyament de la composició escrita a la universitat. Segons Nystrand, Greene i Wiemelt (1993), aquestes posicions obvien l'existència real d'una comunitat d'investigadors interessats pel fet de l'escriptura, amb un volum considerable d'estudis empírics sobre la qüestió, i també obvien les connexions entre l'existència del tema com a àrea de recerca i els corrents teòrics del moment en lingüística, psicologia i literatura. Les preguntes que intenta respondre el seu treball són:

"¿Per què els estudis sobre composició apareixen durant els anys 70 i no abans? ¿Per què els investigadors nordamericans en els camps de l'escriptura, la lectura i la literatura tots comencen a parlar de processos cognitius com una via important de recerca en les seves àrees? ¿Com és que la composició escrita esdevé objecte de metodologies sofisticades, pròpies de les ciències socials? ¿Per què en la dècada següent [la dècada dels 80] cada un d'aquests camps reorienta la investigació en un sentit social? ¿Per què la investigació en lingüística juga un paper crucial en cada una d'aquestes transformacions i evolucions?" (Nystrand i al., 1993:272)

Seguint les vies plantejades per les preguntes precedents, l'estudi pretén fer una història intel·lectual de l'evolució dels estudis de composició:

"Aquesta història intel·lectual evidencia el fet que desenvolupaments recents en els estudis de composició, així com teories sobre el llenguatge i el pensament han establert paral·lelismes entre elles en aspectes fonamentals i reveladors. Els anys 50 van ser sobretot un període de formalisme en cada una de les disciplines. En els estudis literaris, entendre un text volia dir explicar com cada una de les seves parts treballava al servei de totes les altres. Els lingüistes de l'època estaven embrancats en la feina d'elaborar taxonomies extenses dels elements discrets (p. ex., fonemes, morfemes, lexemes) que es deia que es combinaven en unitats cada vegada més grans per formar el llenguatge. En composició escrita, aprendre d'escriure volia dir aprendre a evitar els errors, i l'assaig es definia generalment en termes de la quantitat de paràgrafs que tenia (se suposava que n'havia de tenir cinc). Aquesta etapa del text va ser amplament substituïda a totes les disciplines per la celebració, als anys 70, de les teories cognitives, mentre el formalisme deixava pas a les orientacions estructuralistes que examinaven la resposta del lector en literatura, les estructures profundes en lingüística, i els processos de composició en composició escrita. Als anys 80, els estudis cognitius van ser complementats per les anàlisis socials que, en cada una de les disciplines, van mostrar les característiques de les comunitats discursives i interpretatives i, més tard, van investigar la natura dialògica de la comunicació escrita" (1993:273).

1.1. Breu història dels estudis sobre composició escrita als Estats Units

Seguint el fil cronològic proposat pels autors de l'estudi, faré una breu repassada a la història dels estudis sobre composició als Estats Units, fent referències puntuals a la "història intel·lectual" que els fonamenta, i incorporant-hi les aportacions de la recerca especialment rellevants per a la consideració del context en l'ensenyament de la composició escrita.

1.1.1. Els orígens de la recerca sobre composició escrita

Nystrand, Greene i Wiemelt situen el naixement d'una comunitat d'investigadors interessats en la recerca sobre composició escrita en la dècada dels anys 70, amb programes de recerca empírica que rebutgen les concepcions apriorístiques basades en els principis lògics de la retòrica clàssica (triar un tema, elaborar-ne un guió, completar-lo, revisar-lo i editar el text). Aquests programes de recerca apareixen lligats al context escolar, amb la preocupació per l'ensenyament de l'escriptura, tot i que abans dels 70 cal fer esment d'altres moments que tenen relació amb el naixement de la recerca en composició. Un d'aquests moments és l'emergència de la recerca en composició com a àmbit acadèmic de recerca a la convenció de les 4Ces (Conference on College Composition and Communication), organitzada per NCTE al 1963⁷. Els principis que informen la recerca d'aquest moment no qüestionen en absolut la creença que escriure bé vol dir seguir uns determinats principis derivats de la lògica tradicional. Tanmateix, en el mateix any es publica l'anomenat informe Braddock (Braddock, Lloyd-Jones & Schoer, 1963) sobre la composició escrita en l'ensenyament, on es denuncia la inadequació de les metodologies centrades en els aspectes formals del text com a objecte i s'insta a la recerca sobre l'acte d'escriure.

A la conferència de Dartmouth (Anglo-American Conference, Dartmouth College), el 1966, organitzada per l'associació Modern Language Association (MLA), pel National Council of Teachers of English (NCTE) i per l'associació britànica corresponent, National Association of Teachers of English (NATE), un grup actiu d'ensenyants americans i anglesos es reuneixen per definir l'anglès com a matèria escolar i per parlar de la manera d'ensenyar la llengua a les escoles. Segons Harris (1997:1), els estudiosos interessats en l'ensenyament de la llengua no es van posar gaire d'acord ni en la teoria ni en la pràctica, però la seva trobada va

⁷ Aquestes convencions s'organitzen amb una periodicitat anual d'ençà de l'any 1950.

tenir una gran repercussió en els plantejaments de l'ensenyament⁸. La conferència de Dartmouth simbolitza una mena de revolució copernicana en l'ensenyament de la llengua, en el sentit que fa que es consideri com:

"l'estudi de com s'usa el llenguatge en totes les seves formes -des de la xerrameca tafanera entre veïns a les tragèdies, des de la publicitat a les converses i els escrits dels estudiants. Un vell model d'ensenyament centrat en la transmissió d'habilitats (composició) i de coneixements (literatura) va donar pas a un *model de desenvolupament (growth model)* que focalitzava en les experiències dels estudiants i en com es conformen a partir de l'ús lingüístic" (Harris, 1997)⁹.

Els informes de la Dartmouth Conference, tant des de la perspectiva americana com des de la perspectiva anglesa, plantegen crítiques a un ensenyament de l'escriptura excessivament formalista, basat en els textos considerats com entitats autònomes i objectivables. El resum de Dixon sobre la conferència, *Growth Through English. A Record Based on the Dartmouth Seminar* (1967) ressenya les propostes de tots els participants en el sentit d'una major focalització "en l'aprenent, el seu desenvolupament, i els processos d'ús del llenguatge per aprendre" (Dixon, 1975: 112).

El context escolar, és, doncs, el focus originari i desencadenant de la recerca, que s'orienta a l'estudi de la persona de l'escriptor. Es produeix així una primera separació entre el text, l'escriptor i el context induïda per l'afany de focalitzar en els processos individuals de l'escriptor en l'acte d'escriure i d'aprendre. Al mateix temps, però, s'inicien els estudis de camp sobre l'estat de l'ensenyament de l'escrit a Anglaterra i a Estats Units, com a conseqüència immediata de la Dartmouth Conference i de l'informe Braddock (Squire i Applebee, 1966, 1968). Sorgeixen també altres estudis no institucionals d'abast més reduït i focalitzats en una o altra àrea geogràfica, en la mateixa línia d'oferir un estat de la qüestió (Applebee, 1981;

8 Jim Gray (1994) remarca les diferències de participació en aquesta conferència entre anglesos i americans: d'Anglaterra hi havia investigadors, professors universitaris i ensenyants de l'escola obligatòria; dels Estats Units, investigadors, alguns professors universitaris i un ensenyant de secundària, Cap Lavin, un dels iniciadors del projecte BAWP (Bay Area Writing Project) juntament amb Jim Gray, que va ser el director del NWP (National Writing Project) durant molts anys ("A Model that works: An Interview with Jim Gray", *Bay Area Writing Project Newsletter*, summer 1994).

9 Harris (1997) analitza críticament les arrels americanes i britàniques d'aquesta posició que sorgeix de Dartmouth. Malgrat la consideració de la Dartmouth Conference com un punt de partida per als canvis en la concepció de l'ensenyament de la llengua, el conflicte entre les posicions americana i anglesa es va fer evident en la mateixa reunió, en gran part degut a l'origen professional dels participants. Els americans, segons Harris, tenien la necessitat de legitimar l'anglès com a matèria acadèmica especialitzada, amb els seus mètodes de treball específics i uns professionals entesos que se'n fessin càrrec. Els anglesos, per altra banda, volien remarcar la transdisciplinarietat de la llengua i la seva importància en el desenvolupament personal dels estudiants. (Harris, 1997:5 i ss.)

Graves, 1978)¹⁰. Aquests estudis, i la seva divulgació, ajuden a crear un estat d'opinió sobre la necessitat de recerca en aquest camp.

Al marge de les declaracions de la Dartmouth Conference, la necessitat de fer atenció a la composició com a procés cognitiu al llarg del procés d'aprenentatge en el context escolar és present ja al llarg dels anys 60, i també als 70, en els cercles relacionats amb l'ensenyament¹¹. A Anglaterra, la preocupació pel desenvolupament de la competència en escriptura es concreta en un projecte d'investigació que ha estat punt de referència per a molts estudiosos: *The Development of Writing Abilities (11-18)* (Britton et al, 1975), concebut en la dècada dels 60s tot i que no es fa efectiu fins a començaments dels 70s. Per altra banda, Barnes (1975) promou canvis en l'ensenyament de l'escrit a partir de la crítica a les pràctiques vigents; proposa un canvi en l'actitud dels ensenyants respecte a l'ensenyament en general i, en relació a la composició escrita, proposa moments de planificació i revisió compartides i un procés allargassat d'elaboració que permeti la detecció i resolució de problemes a través de successives versions del text. Britton (1970) critica les tasques d'escriptura que es proposen als alumnes, sovint allunyades del llenguatge expressiu -que ell anomena "comentari sobre el món" en la mesura que permet a l'escriptor ser espectador de l'experiència i promoure l'exploració i la descoberta d'un mateix¹².

En els mateixos anys, als Estats Units, Moffett (1968) també defensa que aprendre llengua és un procés cognitiu i que l'elaboració del currículum hauria de basar-se en el desenvolupament psicològic dels aprenents¹³. Segons ell, sempre s'escriu sobre alguna cosa i per a algú; el discurs és: a) reflexiu i relacional (es refereix a la relació de l'escriptor amb el tema a diversos nivells d'abstracció); i b)

10 En la mateixa línia de tenir notícia de l'estat de l'ensenyament a les aules, cal citar un dels últims estudis, el de Freedman (1994a), en què es compara el plantejament de l'ensenyament de l'escrit a Anglaterra i a Estats Units a les escoles de primària i secundària, a través d'una enquesta als mestres i d'un treball de recerca sobre un intercanvi d'escrits entre diverses aules de secundària de cada un dels països. L'estudi de camp es basa en la concepció de l'escrit com a interacció social, seguint la línia de Vigotski, Wertsch i Bakhtin. Les conclusions de l'estudi apunten diferències entre els dos països degudes a l'organització escolar i professional de mestres, alumnes i escoles, i a la incidència dels programes d'ensenyament; a la filosofia o concepcions sobre els plantejaments de l'escrit dels mestres, que repercuteix en la pràctica a l'aula; i als criteris de valoració dels escrits, que condicionen aquesta pràctica.

11 Harris (1997) ressegueix les arrels d'aquesta posició en els participants a Dartmouth, assenyalant-ne les influències teòriques i conjunturals per a cada àrea geogràfica.

12 Britton defensa la idea que l'escriptura promou el desenvolupament del coneixement en l'individu, sobre ell mateix, sobre el món i sobre el llenguatge. L'interès per l'escriptura expressiva és una constant en els plantejaments de l'escrit a les escoles britàniques. Sovint s'ha descrit aquesta tendència amb l'expressió "I-writing" o "escriptura sobre el jo". Squire i Applebee (1968) diuen: "una de les característiques més interessants de l'estudi a les escoles britàniques és la constatació de la contribució que els usos expressius del llenguatge poden aportar a la competència en l'ús del llenguatge en tots els contextos" (p.324)

13 Moffett (1968), de manera paral·lela a Britton, parla d'un desenvolupament en l'ús del llenguatge conegut com el procés I-you-it, és a dir, parteix d'unes primers manifestacions expressives -llenguatge interior, diàleg- passa per la narració de fets i arriba a l'ús especulatiu o argumentatiu, centrat en un element extern al propi subjecte.

retòric (es refereix a la relació de l'escriptor amb un lector). Aprendre a escriure suposa una progressiva abstracció en els temes sobre els quals s'escriu i una ampliació del camp de lectors dels escrits que es produeixen. Les progressives "abstraccions" que s'experimenten ajuden a transformar l'experiència en la ment dels escriptors i s'estableix un pont entre el coneixement existent i la situació per a la qual s'actualitza: "El que passa... és que els elements no només es seleccionen sinó que es reorganitzen, i... s'integren amb la informació prèviament processada" (Moffett, 1968:22, citat per Nystrand, 1993:279). Amb aquestes paraules, Moffett suggereix que el fet d'escriure per a un altre contribueix a la construcció de coneixement d'allò sobre què s'escriu.

Al costat d'aquestes reflexions crítiques sobre la necessitat d'investigar el desenvolupament de la competència en composició en el marc de l'escola, comencen a aparèixer recerques centrades en el seguiment del procés de composició en contextos escolars concrets. Una de les primeres recerques empíriques sobre el procés de composició escrita d'estudiants a l'aula, als Estats Units, és la de Janet Emig (1971), *The Composing Process of Twelfth Graders*, que posa les bases per a un canvi radical en les concepcions sobre l'escriptura i sobre l'ensenyament de la composició escrita, insistint en la centralitat del procés per a l'ensenyament i en la recursivitat de les operacions que hi intervenen. Proposa, a més a més, una línia d'investigació basada en l'observació d'escriptors aprenents durant el procés d'escriptura. Tot i que la seva contribució s'insereix en la línia de recerca que desembocarà en l'elaboració de models del procés de composició, el seu principal interès no és l'elaboració d'un model sinó el coneixement de què fan els estudiants quan escriuen per millorar l'ensenyament. En les seves conclusions podem llegir:

"En part perquè no tenen l'experiència directa d'escriure, els professors de llengua s'equivoquen en qüestions de molta importància. Menysvaloren i simplifiquen el procés de composició. La planificació degenera en un simple esquema; la reformulació esdevé la correcció d'errors insignificants. .../... A l'altre cap del procés, la revisió no existeix, no només perquè es minimitza com a concepte sinó perquè tampoc no hi ha temps per reformular ni reconsiderar res. .../... Les escoles de secundària americanes han de considerar seriosament i immediatament que l'ensenyament de la composició des d'una perspectiva centrada en el mestre, com l'ensenyament de qualsevol altra matèria del currículum des de la perspectiva del mestre, és un anacronisme des del punt de vista pedagògic, des del punt de vista del desenvolupament i des del punt de vista polític" (Emig, 1971: 99-100)

Al mateix temps que critiquen l'ensenyament de la composició escrita i exigeixen un canvi d'actitud en els professors, -i reclamen, doncs, les bases per a una major formació-, aquests estudis pioners obren una via de recerca sobre l'acte

d'escriure que revolucionarà el plantejament de l'ensenyament¹⁴. S'inicia el que s'ha anomenat "process-approach", un plantejament de l'ensenyament de l'escriptura que posa l'atenció en el procés d'elaboració de l'escrit més que no en el resultat del procés. Paral·lelament a la necessitat de focalitzar en l'acte d'escriure com a acte cognitiu, s'insta també a la consideració dels elements retòrics inherents al procés de composició -les situacions discursives i les tasques que promouen el desig d'escriure, la consideració de l'audiència com a factor determinant en l'estructura del text que s'escriu. Britton (1970) posa en relleu que l'aprenentatge del llenguatge implica la interacció entre les condicions socials i el pensament individual i suggereix que l'individu construeix una xarxa de relacions socials en la seva representació del significat.

La relació entre els factors cognitius i els factors socials que intervenen en el procés de composició, així com la idea que la competència en composició s'adquireix en contacte amb diverses situacions retòriques i a partir de la relació de comunicació que s'estableix entre emissor i destinatari, i també l'interès de focalitzar en el context escolar com a marc en què es realitza l'elaboració del text, amb la insistència en el procés més que no pas en el producte, són ja presents en aquestes primeres reflexions i evidències orientades a l'estudi de la composició escrita i al seu ensenyament i aprenentatge. En els àmbits de recerca, no obstant això, es focalitza només en un d'aquests aspectes i s'obliden els altres, o es deixen en un segon pla. Els primers anys 80 representen el pas d'aquestes inquietuds multitemàtiques a la visió unitària del procés de composició, centrat en l'individu ideal que compon textos -equivalent en un cert sentit al parlant-oient ideal de Chomsky. El camí que porta a reconsiderar i a tenir en compte tots aquests elements en els treballs sobre composició escrita constitueix la història de la recerca sobre la composició escrita.

L'interès pels aspectes cognitius del procés de composició escrita és, en efecte, només una de les qüestions que es reclamen des del context escolar. Es denuncia la poca efectivitat del context de l'aula per a l'adquisició de la competència en llengua escrita i la necessitat d'adequar les tasques d'escriptura als contextos socials en què els escrits són usats. No és només sabent què fa l'escriptor quan escriu que millorarem l'ensenyament de l'escrit; cal, paral·lelament,

14 El treball d'Emig, al mateix temps, consolida l'àmbit de recerca en composició i obre un nou camí metodològic per investigar sobre el procés. Per altra banda, concilia les posicions enfrontades d'investigadors i mestres manifestades a Dartmouth: "És en aquest context extremadament connotat i en certa manera contradictori -un camp nou que intenta ser legítim en el món científic; un grup de reformadors que intenten canviar l'escola- que el treball d'Emig adquireix tanta importància i tant d'interès, de manera que de seguida va ser considerada com a ensenyant, en el sentit de donar un valor terapèutic a l'escrit com a manifestació de l'expressió personal, i com a investigadora, en el sentit d'assenyalar la necessitat d'estudiar els mitjans (o el procés) d'aquesta expressió personal des d'una perspectiva rigorosa i científica" (Harris, 1997:58).

una renovació de les pràctiques en el context de l'aula, que eixampli el centre d'interès del mestre o del text a l'aprenent i a la tasca. Es dibuixa, doncs, al costat de la importància del procés individual, la importància del context de producció i del context de recepció. A partir dels anys 70 es configura la trajectòria de la recerca sobre l'escriptura en relació a l'ensenyament i l'aprenentatge, tot i que amb accents i repercussions diferents: escriure com a procés cognitiu, escriure com a procés d'aprenentatge, escriure com a procés de socialització. Cada una d'aquestes línies avança en direccions confluents o separades en funció dels interessos de la comunitat d'investigadors que hi intervé, entrecreuant-se i influenciant-se mútuament. Els actors de la recerca, els mètodes i els objectius no sempre són coincidents.

1.1.2. Escriure com a procés cognitiu

La recerca orientada a l'atenció als processos cognitius implicats en la tasca d'escriure, que es planteja la necessitat d'analitzar què fan els escriptors en realitat, i no què haurien de fer segons les prescripcions assumides a priori en tractats de redacció i en el context escolar, sorgeix en els departaments universitaris de psicologia, tot i que està molt lligada al context escolar i a les necessitats de l'ensenyament, d'on sorgeixen els interrogants sobre l'escrit (Emig, 1971; Moffett, 1968; Perl, 1979; Pianko, 1979; Sommers, 1980). Moltes de les assumpcions tradicionals sobre què és escriure i quins procediments s'han de seguir per aprendre'n perden vigència a partir d'aquests primers estudis empírics. Beach & Bridwell (1984:3) assenyalen les següents divergències respecte de les orientacions que es donen a l'escola, sorgides de l'observació del procés dels escriptors:

- Molts estudiants experts i escriptors professionals no utilitzen gairebé mai esquemes previs, sinó que es posen a escriure inicialment per descobrir el fil del discurs.
- Molts escriptors treballen a partir d'un conjunt d'objectius o plans que constitueixen la línia principal d'un escrit, però que no s'assemblen gens a un esquema de planificació tradicional.
- Els processos dels escriptors "bons" o experimentats són considerablement diferents dels dels escriptors "no tan bons" o no experimentats, però que aquestes diferències no es basen ni en el seguiment

ni en la desviació del que tradicionalment es considera bo com a procediment de composició escrita.

- Molt poques persones no relacionades amb les aules de llengua segueixen les orientacions per escriure recomanades pels llibres de text.

La necessitat d'elaborar un model teòric del procés de composició escrita és l'objectiu dels grups d'investigadors implicats en la recerca, majoritàriament provinents de departaments de psicologia. El model de Flower i Hayes (1981), en el marc de la psicologia cognitiva, és el de més repercussió en el món de l'ensenyament, tot i que a partir de l'any 80 proliferen els estudis sobre el processos de redacció en aquesta mateixa línia, o bé dirigits al procés global (Collins i Gentner, 1980; De Beaugrande, 1984; Martlew, 1983), o bé a alguna de les operacions o subprocessos hipotitzats en els models de procés dels escriptors, de planificació, textualització o revisió¹⁵.

En aquests estudis la concepció sobre el procés d'escriptura "s'entén com un conjunt de subprocessos de pensament diferenciats que els escriptors orquestren i organitzen durant l'acte de composició" (Flower i Hayes, 1981:366). L'estudi del procés de composició es converteix en un estudi de la ment, de les estructures mentals que coordinen la construcció de significat. La composició escrita esdevé una forma d'acció situada mentalment, un procés de traducció de la informació mental en text, un procés dinàmic de resolució de problemes en el qual l'escriptor representa, adapta i transforma la informació i el significat com a resposta a una situació retòrica determinada.

Nystrand, Greene i Wiemelt (1993), seguint la línia plantejada de fonamentar i relacionar la recerca en composició escrita amb els corrents intel·lectuals coetanis, assenyalen el fet que, al mateix temps, des dels estudis de crítica literària als Estats Units (Fish, 1970), es nega el valor intrínsec del text com a únic portador de significat i se situa el significat del text en l'experiència dinàmica del lector durant la lectura. Les concepcions de Fish sobre el paper del lector susciten molts interrogants sobre la possibilitat de comunicació entre escriptor i lector¹⁶. La confluència dels estudis literaris i els estudis sobre composició escrita en la importància que atorguen als processos cognitius obeeix sobretot, segons els autors, a la influència dels estudis de psicologia cognitiva, psicolingüística i lingüística a la universitat de Cambridge, Massachussets, durant els anys 60,

¹⁵ Vegeu Camps (1994a) per a una síntesi de la recerca sobre els models cognitius de composició escrita i sobre els subprocessos de planificació, textualització i revisió.

¹⁶ En els seus treballs posteriors, Fish fa referència a les normes socials de la comunitat interpretativa, a la qual pertany el lector, com a orientadores del significat que el lector elabora a partir de la lectura.

especialment l'obra de Chomsky, Miller i Bruner. El pas de la lingüística formal, que havia dominat la primera meitat de segle, a la lingüística basada en les facultats innates de l'individu per construir la seva competència en llenguatge constitueix una autèntica revolució que situa l'estructura de la ment en el centre de la formació de l'experiència, refusant la perspectiva behaviorista de l'adquisició del llenguatge i del coneixement. Des de la perspectiva constructivista, el llenguatge organitza i dóna significat a l'experiència. Aquest significat s'emmagatzema en forma de representacions mentals o esquemes que orienten la percepció, la comprensió i la memorització, i també controlen les expectatives de coneixement. En aquest clima intel·lectual revolucionari, no és estrany que els processos cognitius del llenguatge esdevinguin el centre d'interès i el focus d'estudi privilegiat des del camp de les humanitats i les ciències socials.

1.1.3. Els anys 80: crítiques als models cognitius i diversificació de la recerca

Els anys 80 obren la via a les interpretacions socials de l'ús del llenguatge, que fan esclatar les concepcions unívokes sobre el llenguatge i el significat, i diversifiquen les generalitzacions sobre els processos cognitius. En les ciències del llenguatge, la noció de competència lingüística de Chomsky es subordina a la noció sociolingüística més àmplia de "competència comunicativa"; sorgeix també la noció de "comunitat de parla" gràcies a les aportacions de Hymes i l'etnografia de la comunicació. Els estudis sobre la pragmàtica des de la filosofia del llenguatge durant els anys 70 (Grice, Searle, Austin) fan trontollar el concepte de llenguatge com a sistema de símbols referencial per donar pas a una visió del llenguatge com a repertori convencional d'actes de parla condicionats socialment. Paral·lelament, els avenços en la lingüística textual i l'anàlisi del discurs (Brown i Yule, 1983; Coulthard, 1977; Kintsch i van Dijk, 1978) contribueixen a formar una nova concepció del llenguatge com a fenomen social -oposat a individual-, i funcional -oposat a formal.

En l'àmbit dels estudis sobre composició, hi ha un fort èmfasi en els aspectes socials del llenguatge, que es manifesta en l'interès per la composició escrita des d'àmbits acadèmics no estrictament lingüístics. Sorgeix la noció de "comunitat de discurs" referida als diferents gèneres d'escrits acadèmics en el marc del *social constructionism*, amb la intenció de descriure la natura social i històrica de l'escriptura (Bruffee, 1986). En el context de l'ensenyament, les aportacions de l'estudi de Mina Shaughnessy, *Errors and expectations* (1977), sobre els

problemes d'escriptura dels estudiants universitaris, molts dels quals representaven la primera generació de la seva família que era admesa a la universitat, contribueixen a refermar aquest interès pel vessant social. Segons Shaughnessy, el fracàs dels estudiants no es pot explicar simplement en termes cognitius sinó que sovint la causa d'aquest fracàs s'ha de buscar en la falta de familiaritat dels alumnes amb les formes i convencions del discurs acadèmic¹⁷. Altres investigadors comparteixen aquest punt de vista, seguint les teories de Fish (1976) sobre la resposta al lector i les comunitats d'interpretació (Bartholomae, 1985; Berkenkotter, Huckin i Ackerman, 1987; Bizzell, 1982; Brodkey, 1987).

En els anys 80, la recerca sobre composició escrita entra en un període d'efervescència, marcat d'una banda per les crítiques als models cognitius i a la seva fonamentació en les concepcions individuals i formals del llenguatge i del pensament, i de l'altra per la diversificació de les línies d'investigació.

Crítiques als models cognitius del procés de composició

L'aparició dels models cognitius del procés de composició escrita genera crítiques immediates i noves propostes de recerca des de diferents sectors. Beach & Bridwell (1984), en un volum dedicat a la recerca en composició escrita, proposen un marc per a la investigació que incorpora una visió més global dels factors que afecten els escriptors durant el procés, i plantegen també noves alternatives metodològiques.

El quadre (fig. 1) mostra les implicacions que els paràmetres contextuals poden tenir en l'acte d'escriure. Distingeix dos tipus de contextos, l'immediat i l'ampliat; el context immediat és el context per al qual s'escriu un text determinat, per al qual el procés de composició es posa en marxa. En aquest context, l'escriptor no es representa el destinatari com una entitat global, sinó que es representa determinades característiques del destinatari, en relació precisament a la seva condició de lector del text que s'està elaborant¹⁸. El context ampliat, en canvi, fa referència al coneixement tàcit de l'escriptor sobre les convencions apropiades per a situacions similars, referides tant a característiques del discurs com a procediments per a la seva elaboració. Paral·lelament a aquesta dualitat en la

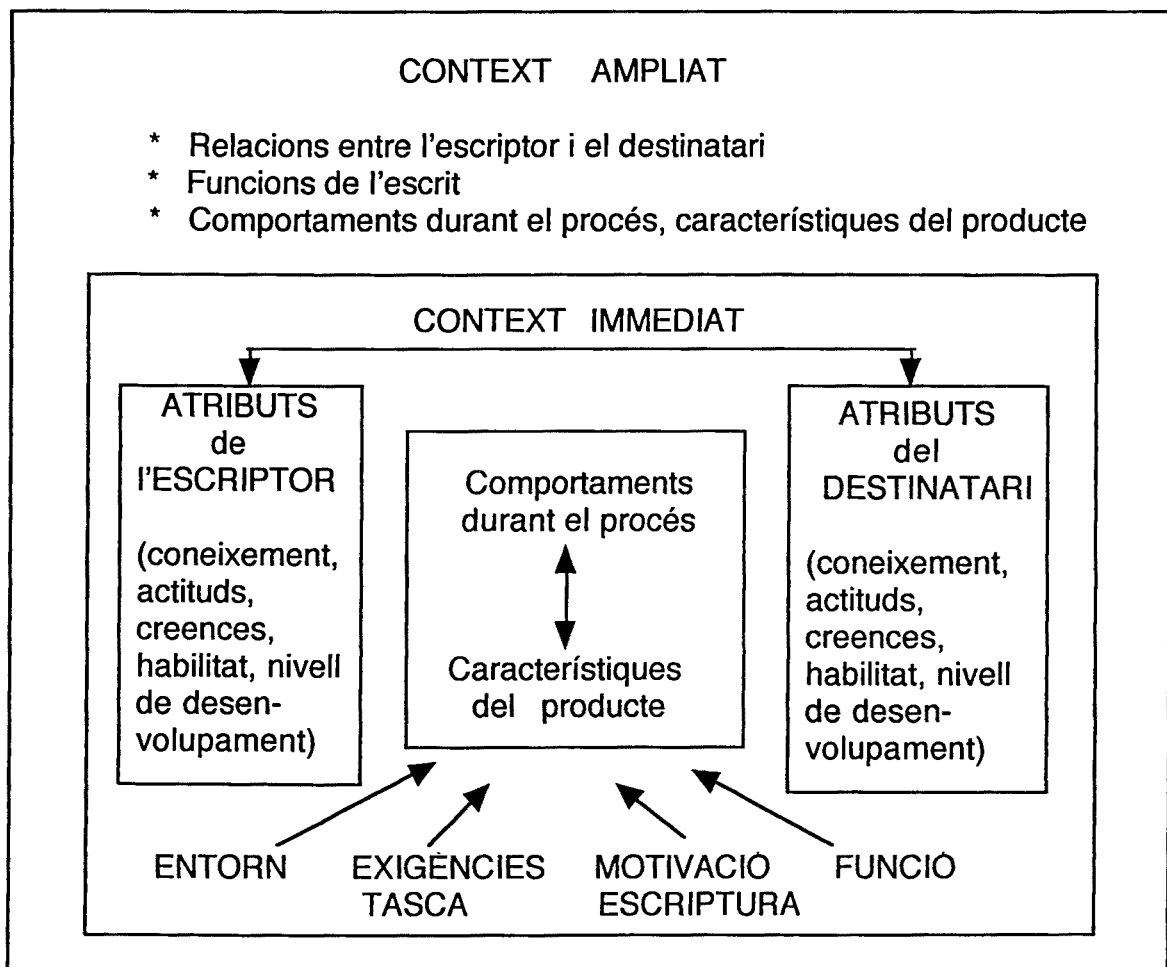
¹⁷ L'alarma que va provocar la falta de competència en escriptura de molts dels estudiants que arribaven a la universitat entre els departaments universitaris va tenir una gran repercussió a partir de la publicació d'un article al Newsweek titulat "Why Johnny Can't Write" (Witte & Faigley, 1983). El sentit d'inadequació entre la preparació dels professors universitaris i la seva responsabilitat per ensenyar a escriure promou en gran mesura l'emergència dels estudis sobre composició des de diferents departaments.

¹⁸ És manifesta la influència de la pragmàtica i la teoria dels actes de parla (Searle, 1969).

concepció del context, apareix la idea de diversificació aplicada al context. Efectivament, generalitzar les observacions d'una situació concreta -context immediat- a procediments o estratègies aplicables a tots els contextos -a totes les conductes d'escriptura- és veritablement arriscat:

“Els escriptors s'impliquen en diversos “comportaments procedimentals” que donen com a resultat un producte. S'han d'enfrontar amb determinades “exigències de la tasca”:...Si un expert en energia nuclear ha d'escriure sobre una qüestió específica de producció d'energia per a un públic general, pot tenir dificultats per limitar l'abast de l'informe” (1984:7)

Fig 1: Variables del procés de composició (Beach and Bridwell, 1984)



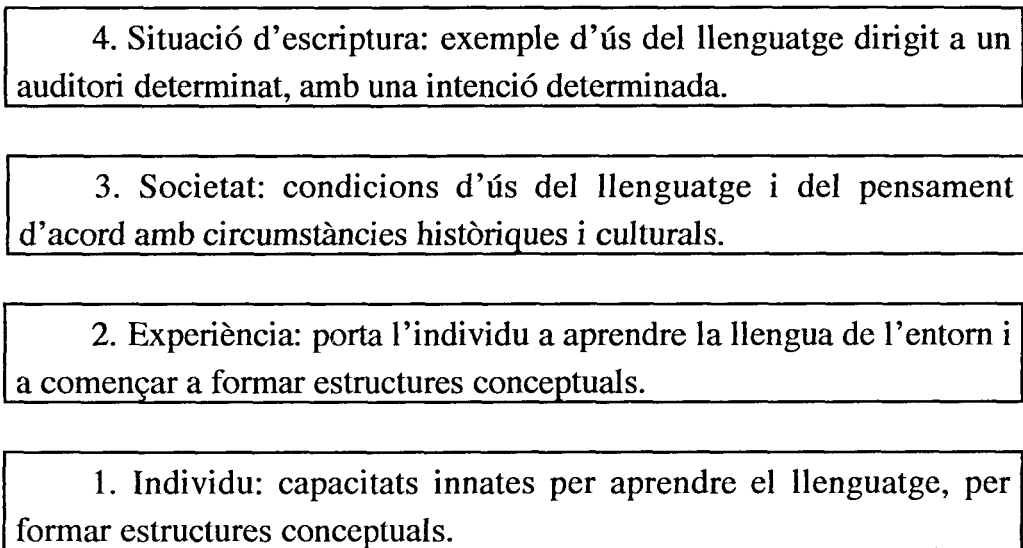
La idea subjacent al marc de recerca que es proposa és que no es pot aïllar l'escriptura del context social, polític i psicològic en què s'insereix:

“Estudiar l'escriptor sense tenir en compte les moltes dimensions del context és un xic com estudiar la vida animal a partir de la visita a les gàbies del zoològic. No es pot exigir a l'escriptor que elimini les seves necessitats, actituds, creences,

coneixements previs, i intencions envers un destinatari per tal que el seu procés pugui ser estudiat en un experiment “controlat”” (1984:6).

Patricia Bizzell (1982) analitza també els models cognitius del procés de composició a partir de la seva visió de les teories sobre la composició escrita. Les etiqueta com a “inner-directed”, interessades en l’estructura dels processos d’aprenentatge del llenguatge i en els processos de pensament -cognitives-, o com a “outer-directed”, més interessades en els processos socials que conformen l’aprenentatge del llenguatge i el pensament en comunitats particulars. Integra les teories sobre el procés de composició en una teoria més general sobre el desenvolupament i l’aprenentatge. Els models es mostren en els quadres següents:

Fig 2: Model “inner-directed” (Bizzell, 1982)



La direcció del desenvolupament individual va de baix a dalt: comença per les capacitats innates i acaba amb exemples concrets d'ús. Els processos d'escriptura són considerats com a universals i els processos de pensament en els quatre estadis són considerats com a isomòrfics. L'estructura fonamental del llenguatge és isomòrfica amb les estructures mentals innates que ens permeten d'aprendre el llenguatge, i aquesta és l'estructura -de pensament i de llenguatge- que s'ha d'ensenyar. Una mica caricaturalment, fa un esbós de l'ensenyament de l'escrit des d'aquest model: Si els estudiants no tenen idees, o no tenen les estructures lingüístiques adequades, cal buscar-les en els estadis 1 i 2, i donar-los el model perquè els seus mecanismes de pensament es posin en marxa: procediments heurístics, estructures sintàctiques per practicar i internalitzar. Quan són capaços d'escriure i de pensar, aleshores els podem enfrontar amb una situació particular

d'escriptura: els problemes que planteja cada situació es tracten com a problemes d'anàlisi d'audiència: identificar les idiosincràsies dels lectors per poder-les tractar de forma persuasiva. Això no altera, però, el contingut de l'escrit, que es basa en l'estructura subjacent del pensament i del llenguatge¹⁹.

Com a contrast, en el model "outer-directed" es considera que les estructures universals i fonamentals no es poden ensenyar independentment del context social que les condiona.

Fig 3: Model "outer-directed" (Bizzell, 1982)



En aquest model les capacitats innates no tenen expressió fora de les comunitats de discurs. La societat està formada completament per les comunitats

¹⁹ Per a més informació sobre aquest model i la crítica subsegüent, vegeu Lauer, Montague, Lundsford i Emig (1981)

de discurs, i l'individu té un accés desigual a les diferents comunitats²⁰. L'ensenyament basat en les premisses d'aquest model s'ha de regir per l'anàlisi de les convencions de les comunitats de discurs específiques per desmitificar les convencions del discurs acadèmic. L'anàlisi del discurs va més enllà de l'anàlisi de l'audiència, perquè el que és significatiu són les expectatives que els escriptors comparteixen pel fet de pertànyer a aquella comunitat específica, inserides en les convencions discursives pròpies d'aquella comunitat i condicionades en mateix temps per l'activitat de la comunitat²¹.

Segons Bizzell, els estudis sobre composició s'han de basar tant en un model com en l'altre, establint una relació estreta entre els factors cognitius i els factors socials. Els models proposats per la psicologia cognitiva separen intencionalment el procés d'escriptura del context d'una comunitat discursiva. El model de Flower i Hayes, concretament, descriu la forma del procés, però no contempla la relació intrínseca entre pensament i llenguatge, que, d'acord amb les teories de Vigotski, la divulgació de les quals en el món occidental coincideix amb la dècada dels 70, no existeix de manera dissociada, sinó absolutament interrelacionada i, a més a més, condicionada pel context social. En canvi, segons Bizzell, és aquesta idea de dissociació la que es desprèn del model de Flower i Hayes, i dels models cognitius en general, a partir de la proposta de separació entre planificació i textualització. Bizzell defensa que escriure sempre vol dir escriure amb alguna intenció, que només pot ser entesa en el context de la comunitat. En el model de Flower i Hayes, contràriament, per "generar idees" i "organitzar-les" només cal l'accés a les estructures universals i invariants de la cognició humana²².

Bizzell es basa en les aportacions de la sociolingüística (Labov, 1969), de la crítica literària (Fish, 1970, 1976), de la filosofia (Kuhn, 1970; Rorty, 1979) per a la seva defensa de la noció de "comunitat discursiva". Els estudis sobre composició, segons ella, haurien de centrar-se en la pràctica a l'interior de les comunitats

²⁰ La posició teòrica de Bizzell té molts punts de contacte amb la línia de pensament de l'escola de Londres, amb M.A.K. Halliday i el seu concepte de llenguatge com a semiòtica social, seguint la tradició sociolingüística de Malinowski i Firth. Les teories de Halliday tindran una repercussió directa en el context escolar, sobretot a Anglaterra i a Austràlia. Les publicacions de la col·lecció Language Education Series, de l'OUP, a iniciativa del departament de lingüística de la universitat de Sidney, segueixen la línia de pensament de Halliday.

²¹ Els plantejaments exposats en aquest model són a l'origen del moviment Writing Across the Curriculum (WAC), que proposa l'anàlisi de les convencions de cada comunitat de discurs per familiaritzar els estudiants amb les exigències pròpies de les disciplines (Ackerman, 1992; Russell, 1991).

²² Una revisió d'aquest article feta per l'autora deu anys després rebaixa considerablement el to crític inicial: "Jo volia crear un espai per a la recerca que focalitzés en els elements del context social que influeixen l'escrit, com és ara les convencions socials de les comunitats de discurs, que jo suggeriria que havien de ser estudiades a partir de tècniques més humanistes". Respecte de la insistència en el concepte de comunitat discursiva, diu: "el concepte de comunitat de discurs era usat per anomenar una àrea de recerca i trencar el moment del treball cognitiu" (91). Reconeix també la contribució de Flower i Hayes a la creació del concepte.

interpretatives, i analitzar com funcionen les convencions i com es transmeten. La convergència de les disciplines al·ludides en els estudis sobre composició podria propiciar una nova síntesi que revivifiqués la retòrica com a disciplina central. Amb aquests plantejaments tan multidisciplinars, Bizzell creu que fer dels estudis de composició un projecte científic des d'una sola perspectiva sembla obsolet.

Les crítiques al cognitivisme aporten a l'àmbit de recerca la idea de la multidisciplinarietat necessària en la investigació sobre composició escrita i la interrelació amb els plantejaments i les metodologies de les ciències socials²³. El focus es desplaça dels processos individuals, entesos, però, com a generals i unitaris, a la diversificació de perspectives sobre les situacions discursives que es poden trobar en cada comunitat. L'individu apareix immers en contextos que reclamen les seves convencions. Cal tenir coneixement dels diferents contextos i de com aquests contextos incideixen en el desenvolupament de la competència en composició de l'individu. Es configura la recerca de la composició escrita des del desenvolupament d'aquesta competència com a procés d'aprenentatge i de socialització.

La idea que el camp de la recerca en composició s'ha d'obrir a altres perspectives, més enllà de la visió cognitiva, és exposada també des de posicions lligades als estudis sobre retòrica (Berlin, 1982, 1988; Knoblauch i Brannon, 1984; Knoblauch, 1988). Aquests autors analitzen les diverses tradicions retòriques que expliquen la relació entre llenguatge, coneixement i discurs. Berlin identifica les bases teòriques que fonamenten els models cognitius del procés de composició amb la retòrica cognitiva, que pren l'individu com a punt de partida i considera la ment com un conjunt d'estructures que es poden estudiar de manera racional. Hi oposa la retòrica socioepistèmica, que defensa la idea que "la retòrica és un acte polític que implica una interacció dialèctica entre l'escriptor material, l'escriptor social i l'escriptor individual, amb el llenguatge com instrument de mediació" (Berlin, 1988:488). Es planteja també, des de la retòrica, la dicotomia entre "cognitiu" i "social".

L'objectiu d'aquestes anàlisis des de la perspectiva retòrica, tanmateix, segons el treball de Nystrand, Greene i Wiemelt, no és tant la crítica a les posicions cognitivistes en la recerca sobre la composició escrita, sinó la consolidació dels estudis sobre composició i la professionalització de l'ensenyament de la composició escrita a la universitat, com a resposta a la necessitat de formació que es

²³ Bartholomae (1985) és un altre dels crítics de la posició cognitivista del model de Flower i Hayes. Denuncia el fet que el model no dona compte dels contextos socials ni dels contextos polítics del llenguatge escrit. Aquestes crítiques precipiten els debats entre cognitivistes i socioconstructivistes a finals dels anys 80.

reclama per als estudiants que accedeixen a la universitat amb una base poc sòlida en escriptura, com a conseqüència de la política de liberalització en els requisits d'admissió (Nystrand et al., 1993:268).

Diversificació de la recerca

En els anys 80, la posició unitària sobre el procés de composició i, en certa manera, sobre el llenguatge i sobre el procés de desenvolupament i aprenentatge del llenguatge es fragmenta en diverses línies interrelacionades, en les quals la noció de context hi juga un paper preponderant. Cal admetre, tanmateix, que la noció de context no és unitària, i que pot concretar-se en accepcions del terme no sempre coincidents en els àmbits de recerca que el tenen com a punt de referència, des del context estricte de la tasca, variable per a cada tasca -i des de la doble visió o bé de la comunicació emissor-destinatari o bé de l'ensenyament i aprenentatge-, al context entès com a conjunt de normes i comportaments en relació a l'escrit propi d'una comunitat o grup sociocultural concret, condicionant les conductes d'escriptors i lectors en l'elaboració i la interpretació dels discursos que s'hi produeixen, i incloent com a comunitat discursiva el context propi de l'escola i de l'aula en què es produeix l'aprenentatge de la composició.

Les diferents direccions que pren la recerca sobre composició en relació al context escolar es poden resumir en les següents:

- Diferències entre experts i aprenents des de la perspectiva d'un procés únic per a totes les situacions d'escriptura.
- Desenvolupament de la competència en composició en el context escolar, i específicament desenvolupament de la consciència d'escriure per a una audiència i adaptació a aquesta audiència en el procés i en el text.
- Estudi de la incidència del context sociocultural -les comunitats de discurs- en el procés i en l'aprenentatge de la composició escrita.
- Estudi del procés de composició des de la perspectiva de l'ensenyament i l'aprenentatge: condicions per al tractament de la composició escrita a l'aula.

1.1.4. El dialogisme en els estudis de composició

Nystrand i al. (1993), en el seu intent de justificar les arrels intel·lectuals de la recerca en composició escrita, assenyalen la incidència de les idees de Bakhtin referides al llenguatge i a la seva dimensió social sobre els estudis de composició escrita com a factor determinant per superar la dicotomia latent entre "cognitiu" i "social". Nystrand presenta Bakhtin com a superació del formalisme -"el significat és en el text"- i també del constructivisme -"el significat és en el parlant"-, posicions que Nystrand reuneix amb l'etiqueta d'"estructuralisme":

"Per a Bakhtin, i per als contemporanis estudiosos del llenguatge, és la relació entre la psique individual i les forces de la ideologia social i les convencions interpretatives el que focalitza els nostres esforços per caracteritzar el significat en el discurs. Analitzats per separat, cada un dels pols del marc estructuralista és inadequat. La fal·làcia principal del subjectivisme individualista (que més recentment s'anomena constructivisme), afirma Bakhtin, és el seu fracàs a reconèixer el caràcter dels enuncisats lingüístics com a fenomen social, mentre que la principal ommissió de l'objectivisme abstracte (que més recentment és anomenat constructivisme social [Nystrand, 1990]) és el seu rebuig de "l'acte de parla -l'enunciat- com a individual" (Voloshinov, 1973:82). En contrast amb aquestes posicions, Bakhtin considerava el discurs com un fòrum on les forces de la cognició individual, d'una banda, i la convenció i la ideologia social, de l'altra "s'interpenetren dialècticament" (Voloshinov, 1973:41), on "la veritat no s'ha de trobar en el bell mig i no és una qüestió de compromís entre tesi i antítesi, sinó que es troba per sobre i més enllà d'ambdues posicions, i constitueix una negació tant de la tesi com de l'antítesi, és a dir, constitueix una *síntesi dialèctica*" (Voloshinov, 1973:82). En altres paraules, l'individual i el social no ofereixen perspectives ni contraposades ni alternatives al significat del discurs; més aviat el context i la cognició operen sempre i exclusivament en una relació que s'interpenetra i es coconstitueix". (Nystrand i al., 1993:295).

Les idees de Bakhtin sobre el discurs preconitzen moltes de les posicions defensades per estudiosos en diversos camps de les ciències del llenguatge que han influenciat en la recerca sobre composició escrita a partir dels anys 80. Nystrand i al. (1993) assenyalen la influència de Bakhtin sobre Fish i la seva visió de la interpretació i comprensió literària com un *procés de negociació entre conversadors en contextos particulars* (Fish, 1980: 315); també consideren Bakhtin com un precursor de l'escola de lingüística de Londres i la teoria sistèmicofuncional i sociosemiòtica del llenguatge, representada per Halliday (1978, 1985) i Halliday i Hasan (1985). Per a Halliday,

"un "diàleg intertextual" dinàmic caracteritza l'ús del llenguatge, i es fa evident "l'essencial indeterminació del concepte de "text"... Un text, en el curs normal dels fets, no és una cosa que tingui un començament i un final. L'intercanvi de significats és un procés continu... No està desestructurat, però no té marges, i tot el que es pot

observar és una mena de periodicitat en què alternen puntes de màxima textura amb moments esfilagarsats”(Halliday, 1978:136).

Halliday, doncs, segons Nystrand,

“demostra com el llenguatge serveix de mediador en la relació dialèctica entre context i cognició. En la perspectiva de Halliday, utilitzem el llenguatge i altres sistemes semiòtics per organitzar la nostra experiència del món i per comunicar-la o compartir-la amb els altres. D’aquesta manera, per exemple, el “discurs del mestre” convencional no només reflecteix el context de l’escola com a institució social, amb totes les relacions de poder, un programa sociocultural i altres conseqüències que aquest fet comporta, sinó que funciona per recrear i mantenir en el nostre pensament la integritat de l’escola com a institució social. Halliday mostra com el llenguatge funciona semiòticament per mediar entre context i cognició. Al mateix temps que el context és un constructe de la cognició individual, dinàmic i contingent, el context fonamentalment permet la cognició i com a conseqüència les nostres experiències particulars sobre el món” (Nystrand et al, 1993:298).

Seguint les concepcions de Bakhtin i de Halliday, Nystrand (1986, 1989) proposa un model sociointeractiu de composició escrita. Per a ell, és en la relació entre escriptor i lector on rau el significat del text:

“El problema de l’escriptor és ser explícit, és a dir, no dir-ho tot -una recepta segura per ser avorrit. En realitat, el problema de l’escriptor és saber exactament quins punts s’han de tractar i quins es poden considerar assumits. Això també depèn del que els lectors ja saben, o, més específicament, del que escriptor i lector comparteixen” (Nystrand et al., 1993:299).

En la mateixa línia es situa Brandt (1992) en el seu estudi sobre els protocols del que diuen els estudiants universitaris pensant en veu alta mentre escriuen. Per a ella:

“Escriure no és simplement un acte privat d’expressió, ni tan sols un intercanvi semiprivat entre un escriptor i un lector particulars. Més exactament, escriure és també una expressió de solidaritat, una manera d’alinear-se no només amb els lectors sinó amb algun grup d’altres persones significatives, per exemple, els col·legues i els professors del departament d’anglès. En aquest sentit, el context d’escriptura no és d’alguna manera exterior a l’escriptor sinó que més aviat es crea i es justifica mentre s’està escrivint” (Nystrand et al., 1993:299).

El dialogisme, conseqüentment, representa un intent de superar les posicions “cognitiva” i “social”, i presentar una visió del context com un marc on es construeix el significat i el pensament. Apareix, doncs, la idea del context de

producció com un marc dinàmic que condiona i incideix en el procés de composició i en el text que s'elabora²⁴.

En les seves conclusions sobre la història intel·lectual dels estudis de composició, els autors defensen que els conceptes de formalisme, estructuralisme i dialogisme són més bàsics que no pas les categories de "text", "cognitiu" i "social", que en realitat no són estables i evolucionen amb les teories que les utilitzen com a conceptes clau. El terme "social", per exemple, s'ha sobreutilitzat i es fa servir indistintament per referir-se a concepcions fonamentalment diferents de la composició escrita, del text i del significat.

"No tots els models socials són postestructuralistes; moltes de les teories socials podrien ser titllades de "neoestructuralistes", i en canvi d'altres s'adscriuen clarament al dialogisme. Els models cognitius de composició que conceben els textos com a "traduccions" del pensament són estructuralistes en la mesura que relacionen l'origen d'un fet real, com l'escriptura, amb una representació mental abstracta, subjacent. Igualment ho són els models socioconstructivistes d'interpretació literària, com el concepte de Fish sobre la resposta del lector, que per donar compte de la interpretació dels textos pressuposa en un primer moment una competència literària subjacent (Fish, 1970) i més endavant una comunitat interpretativa abstracta (Fish, 1980). Clarament hi ha diferències profundes entre el constructivisme social de Fish i el dialogisme de Bakhtin" (304).

El quadre següent (fig. 4) mostra esquemàticament les diferències que aquests autors destaquen entre les perspectives d'estudi i de concepció sobre la composició escrita, confrontades a partir de diversos paràmetres relatius a l'objecte d'anàlisi, al marc teòric de referència i als conceptes clau que caracteritzen cada una de les escoles implicades en la recerca.

²⁴ Aquests plantejaments que defensen la creació dinàmica del text i del discurs a partir de la interacció entre els participants és a l'origen de la teoria del "genre", defensada per Halliday i els seus seguidors, Kress entre d'altres. La seva aplicació a l'ensenyament ha generat una intensa polèmica a partir de les propostes dels seguidors de Halliday a Austràlia (Cope i Kalantzis, 1993). El moviment del "genre-based approach" sorgeix també en part a partir de les crítiques a l'aplicació del "process-approach", centrades en la idea que aquesta última perspectiva prima excessivament l'escriptura expressiva i personal (I-writing) i oblida els usos de l'escrit considerats més funcionals, tant en els estudis acadèmics com en la societat (Freedman, 1990; Freedman & Medway, 1994; Hall, 1997)

Fig 4: Formalisme, Constructivisme, Socioconstructivisme, Dialogisme (Nystrand i al., 1993)

	Formalisme	Constructivisme	Socioconstructivisme	Dialogisme
Unitat d'anàlisi	Text com a objecte	Acte individual d'escriure o llegir	Canon, comunitat	Text com a discurs
Concepte de text	Materialització autònoma del significat, més explícita que l'enunciat oral	Traducció dels plans, objectius, pensaments de l'escriptor	Conjunt de convencions discursives	Mediació semiòtica (entre escriptor i lector, entre interlocutors)
Concepte d'escriptor	Transmissor de significat	Solucionador d'un problema retòric	Membre socialitzat d'una comunitat de discurs	Interlocutor
Concepte de lector	Receptor de significat	Intèrpret actiu, intencionat	Membre socialitzat d'una comunitat interpretativa, reïficat	Interlocutor
Principi bàsic	Imitació	Racionalitat, intencionalitat individual	Consens	Reciprocitat
Caracterització del discurs típic	(Inexistent)	Governat per regles, estratègic, intencionat	D'acord amb les normes	Heteroglòssic
Paraules clau	Autònom, explícit	Intenció; orientat a un objectiu; estratègic, representació mental; competència; sincrònic	Constructe social, reflexió; comunitat	Mutu, dialògic, intertextual
Localització del significat	Text	Usuari individual: escriptor, lector, parlant	Normes de la comunitat interpretativa	Interacció entre escriptors i lectors, interlocutors
Model de producció del llenguatge	Transmissió	Traducció del pensament en text, construcció de pensament	Construcció de consens	Negociació, interacció
Model de desenvolupament del llenguatge	Socialització pedagògica	De l'individual al social; adquisició, nativisme (Chomsky)	Socialització institucional, disciplinària; iniciació en la comunitat	Del social a l'individual: sociohistòric
Mètode filosòfic	Empiricisme	Estructuralisme	Estructuralisme	Dialogisme (cf. Holquist, 1990)
Direcció d'anàlisi	Dels elements formals del llenguatge a textos complets	Del pensament al llenguatge	Del grup a l'individu	Dialèctica
Nivell d'anàlisi social	(No hi ha anàlisi social)	Processos cognitius situats	Cultura, comunitat	Díada

La lectura horitzontal de cada una de les caselles ens informa esquemàticament de l'evolució epistemològica dels punts de referència per a la composició escrita. Així, per exemple, si observem els conceptes d'escriptor i lector, veiem que passen d'un paper totalment passiu -i independent de l'element que els

reuneix i els atorga el rol d'escriptor i lector- als papers progressivament més actius i implicats que els enfronten a la resolució de problemes (Flower, 1980), al coneixement i aplicació de les convencions de les comunitats de discurs (Bizzell, 1982), i a la construcció dinàmica del significat en col·laboració mútua (Nystrand, 1986; Flower, 1994).

Al llarg de l'evolució intel·lectual a través del formalisme, l'estructuralisme i el dialogisme, que caracteritza els canvis en lingüística, en teoria literària i també en els estudis sobre composició escrita, es produeix, segons els autors, un progressiu eixamplament de l'objecte d'anàlisi. Des de mitjan segle XX, en literatura s'ha passat de l'estudi d'un nombre reduït de textos canònics a la integració d'altres literatures -feminisme, multiculturalisme, cultura popular- i, com a conseqüència, a la discussió sobre el concepte mateix de cànon. En lingüística, l'evolució ha estat constant, des del formalisme de Bloomfield al concepte de competència de Chomsky i als estudis del discurs real, a la pragmàtica i a l'anàlisi de la conversa. En composició escrita, sobretot centrada en un primer moment en la producció de textos acadèmics, s'ha eixamplat l'objecte de recerca cap als nivells de preescolar i cap al món del treball i de la producció d'escrits no acadèmics -discursos quotidians-, incloent també els aspectes gràfics al costat dels aspectes lingüístics.

"La literatura, la composició i la lingüística han desplaçat el focus d'interès lluny de les formes textuais d'èlit cap a gèneres més indeterminats, associats cada vegada més amb la cultura popular i el món de cada dia. Fins i tot la distinció clara i tallant entre els àmbits cognitiu i social, així com la distinció entre oral i escrit, ha esdevingut difícil de defensar. El context, abans menystingut pels formalistes, s'ha convertit en un factor essencial que condiciona l'operació d'escriure per als investigadors sociocognitius; els investigadors dialògics i funcionalistes defensen que el context es construeix durant l'operació d'escriure. I, finalment, el text ha estat "destronat" com a contenidor del significat, i substituït pels lectors informats coneixedors del mètodes crítics (resposta del lector i socioconstructivisme), i, més recentment, per les interaccions quotidianes entre escriptors i lectors (dialogisme)" (Nystrand i al.,1993:305).

Pel que fa a les concepcions sobre l'escrit, els canvis remarcats per Nystrand, Greene i Wiemelt fan referència a tres aspectes:

a) el pas de la prescripció, imposant normes sobre com han de ser els textos, a la descripció formal del text com a representant únic de l'escrit, el text acadèmic i autònom, oposat a l'oral, depenent sempre del context (Olson, 1977).

b) el pas de la visió cognitiva a la social en els estudis sobre composició, sorgit des de posicions inicialment cognitives (Flower, 1989) i ampliades a partir del concepte de *situated cognition*²⁵, com a conseqüència de les pressions del dialogisme i el funcionalisme. Entendre els problemes que els escriptors es plantegen implica investigar també els contextos en què els escriptors elaboren l'escrit. "Els estudiants han de negociar "camins intel·ligents, difícils i problemàtics" enmig de les demandes d'escriptura, sovint conflictives, que es produeixen en la cultura de l'escola i de l'àmbit disciplinar" (Nystrand i al., 1993:307).

La influència de Vigotski es deixa sentir en els ponts que la recerca en composició estableix entre "cognitiu" i "social", i promou nous plantejaments pedagògics dirigits a intervenir en la zona de desenvolupament proper a partir de la interacció amb el mestre o amb els companys.

També es planteja la qüestió de la pressió del context escolar en el desenvolupament de la competència en comunicació escrita, i l'origen del fracàs escolar en relació a les diferències entre les experiències socioculturals dels alumnes i el context de l'escola.

El concepte d'avaluació de la competència en escriptura també es modifica com a conseqüència d'aquest pas cap a la qüestió "social": l'avaluació dels textos s'estén, d'una banda, a l'avaluació dels processos, i, de l'altra, a l'avaluació de textos diferents com a producció diversificada d'un mateix escriptor (portfolio)²⁶.

c) ampliació cap al socioconstructivisme

El concepte de "gènere" com a acció social, i no com a forma o substància del discurs promou una línia d'estudis sobre el paper del context com a organitzador de les convencions en una comunitat de discurs i com a repte per a l'escriptor que pertany a aquesta comunitat. Seguint Bakhtin, els treballs de Bazerman (1986) i Myers (1985, 1990) sobre sociologia del coneixement, assenyalen que la construcció de coneixement es fonamenta en la relació dialèctica entre una comunitat i els seus membres, una dialèctica mediada pel llenguatge i influenciada per la història de l'àmbit de coneixement en què s'insereix. Els escriptors d'una comunitat acadèmica són part d'una tradició de discurs, i els textos que produeixen participen de la natura social, històrica i intertextual que conforma l'àmbit disciplinari.

25 El concepte de *situated cognition* fa referència al coneixement com a producte de l'activitat, del context i de la cultura en què s'utilitza i es desenvolupa. Per a més informació, vegeu Brown, Collins i Duguid, (1989)

26 El sistema d'avaluació basat en l'observació de totes les produccions d'un alumne al llarg d'un període relativament llarg de temps es coneix amb el nom de *portfolio assessment*.

La història intel·lectual dels estudis de composició escrita, i dels participants en la seva elaboració, es sintetitza, en l'estudi de Nystrand, Greene i Wiemelt, en les següents paraules:

"En els anys 70, observacions clau sobre les característiques de l'escriptura sorgeixen amb molta freqüència de l'obra de professionals de l'ensenyament reflexius i intuïtius (insightful), especialment Britton, Emig, Moffett, Murray i Shaughnessy. En els mateixos anys, tanmateix, les característiques de l'àmbit comencen a canviar amb les aportacions sobre la composició escrita provinents de la recerca sistemàtica, diferenciada del context d'ensenyament, amb els treballs de psicologia de Flower i Hayes i Bereiter i Scardamalia; els treballs en lingüística de Chafe, Halliday i Tannen; i els treballs en antropologia de Heath i Cook-Gumperz. Totes les ciències cognitives s'interessen en el discurs i en els processos de llenguatge "en temps real". Durant els anys 80, l'interès pel caràcter social de l'escrit sorgeix no solament a partir de l'experiència pedagògica de bons professionals de l'ensenyament que treballen amb grups de resposta, sinó també com a reacció directa a l'hegemonia de la recerca cognitiva de començaments dels 80. L'interès per amalgamar les orientacions cognitiva i social en perspectives o bé dialògiques o bé sociocognitives sembla derivar-se gairebé per complet de les respostes als marcs teòrics i als programes de recerca que no pas obeeixen a les necessitats de l'ensenyament. En resum, un discurs nou ha emergit durant les darreres dues dècades i ha fet que el context d'idees sobre la composició escrita -l'espai per als projectes d'actuació- sigui avui tant una comunitat interdisciplinària de recerca com un fòrum d'ensenyament sobre l'escrit" (314).

1.2. Altres perspectives sobre la història de la recerca en composició escrita.

Altres estudis sobre l'evolució de la recerca en composició escrita s'han portat a terme al llarg d'aquests darrers vint-i-cinc anys. La majoria consisteixen a donar compte sistemàticament dels treballs publicats a diverses revistes i a d'altres publicacions especialitzades -el recull de DAI (Dissertation Abstracts International) i les publicacions de ERIC (Education Resources Information Center)²⁷.

Alguns treballs sintetitzen aquests reculls de recerca i serveixen de punt de referència per situar l'evolució de la recerca en composició escrita a partir de finals dels anys 70. Em referiré concretament als articles de Russell Durst sobre el període 1984 a 1989 -el període de diversificació de la recerca- (Durst, 1990) i sobre els premis de recerca atorgats per NCTE en el període 1970 a 1989 (Durst, 1992), i a

²⁷ A la revista *Research in the Teaching of English* es publiquen bianualment les bibliografies de recerca comentades, on es recull, sobretot, recerca empírica, és a dir, observació de determinats fenòmens, i recollida, anàlisi i interpretació de les dades que s'hi refereixen. La revista *College Composition i Communication* també ha publicat periòdicament resums bibliogràfics de treballs sobre composició i sobre retòrica.

l'article de Herrington sobre els vint primers anys de la revista *Research in the Teaching of English* (Herrington, 1989).

Ambdós autors coincideixen a afirmar que el desenvolupament de la recerca no es caracteritza per moviments pendulars d'un punt oposat a l'altre, sinó per l'ampliació de l'àmbit amb la descoberta gradual de noves àrees d'interès, i la seva anàlisi i exploració a partir de diverses perspectives, sense oblidar, però, el focus ni el plantejament metodològic dels inicis de la recerca²⁸. En paraules de Herrington (1989:118):

"El que ens revelen les pàgines de RTE és una comunitat que es constitueix, caracteritzada al començament per un únic paradigma de recerca: els estudis "científics" quantitius. Al llarg dels anys hem eixamplat la definició tant del que volem estudiar com de com volem estudiar-ho, fins a incloure recerca de tipus qualitatiu i una gran varietat de temes teòrics fonamentals. Tanmateix, el canvi ha estat lent, i el paradigma fundador encara domina. RTE ha contribuït tant a mantenir el paradigma dominant com a crear un fòrum per als canvis, específicament per als canvis o innovacions metodològiques en la recerca, al costat del paradigma dominant. Finalment RTE ha servit d'enllaç entre la comunitat d'investigadors en composició escrita, recordant-nos el que Dwight Burton (1973) anomenava "la incomoditat permanent"²⁹ que molts sentim a propòsit del paper de la recerca empírica -particularment els estudis experimentals/quantitatius- en els estudis sobre composició i ensenyament".

Des d'un punt de vista més quantitatiu, Durst (1990), com a compilador d'aquests resums de recerca al llarg dels últims cinc anys de la dècada dels 80, ens ofereix algunes consideracions sobre la distribució temàtica dels treballs d'investigació en un moment especialment rellevant del seu desenvolupament:

- Prop de dos terços dels treballs de recerca analitzats -1557 en total- fan referència a recerca sobre composició escrita, un 62%³⁰. Aquesta dada es complementa amb una altra, també numèrica, la dels premis de recerca de NCTE, Promising Research Awards, atorgats en un 78,5% a treballs sobre la composició escrita de 1980 a 1989 (Durst, 1992). Ambdues dades col·loquen la recerca en

28 Phillips, Greenberg i Gibson (1993), parlant de la *Conference on College Composition and Communication* coincideixen amb Herrington en aquest punt. Afirment que l'àmbit dels estudis sobre composició ha passat de ser el títol d'una assignatura a representar un paradigma conceptual d'un camp emergent, tot i que aquest camp encara no està considerat plenament com a àmbit d'estudi ni té una metodologia de recerca pròpia. Es permeten i s'accepten innovacions, però "el privilegi d'innovar està reservat als que tenen unes credencials tradicionals impecables" (p. 461)

29 D. Burton, en un article en què informa d'un seminari de NCTE sobre la recerca en l'ensenyament de l'anglès (de la llengua), parla d'un "somni", que defineix com "l'esperança en allò que la recerca pot fer per l'ensenyament de la llengua", i que concreta en més estudis longitudinals i més estudis de cas. Reclama, també, que s'inclouï l'observació del context en els estudis experimentals, perquè hi hagi "més dades sobre la vida de l'aula durant l'experimentació", basant-se en la idea que "la recollida sistemàtica de dades, dia rera dia, sobre el comportament de l'ensenyant i dels alumnes ha de donar pautes vàlides per al problema dels plantejaments d'ensenyament" (Herrington, 1989:123)

30 Com a contrast, només un 4% fan referència a la formació d'ensenyants, i un 9% a literatura.

composició en el centre dels interessos de recerca en ciències del llenguatge en el moment en què apareixen línies que divergeixen de les posicions cognitivistes. La divisió del volum de treballs en subcategories dóna com a resultat que la majoria de treballs -un 90%- es concentren en les cinc categories següents: temes d'ensenyament de la composició escrita, processos d'escriptura, anàlisi de l'estructura textual, contextos d'escriptura i avaluació. Aquestes categories no són, però excloents, sinó que molts estudis combinen més d'una categoria, per exemple, estudis sobre ensenyament basats en processos de composició, o en l'observació del context de l'aula.

- Els estudis sobre l'ensenyament de la composició escrita observen, sobretot, els efectes d'una determinada metodologia d'ensenyament, o les actituds envers l'ensenyament de mestres i alumnes. Gairebé un terç dels treballs estan dedicats a l'anàlisi dels efectes de la metodologia d'ensenyament que fa atenció al procés -process-approach-, en els resultats dels alumnes i en la seva actitud. Gairebé tots conclouen que hi ha guanys considerables si es dedica temps a planificar, a revisar i a compartir els textos que s'estan escrivint.

Des d'una altra perspectiva, gairebé la meitat dels estudis es centren en els nivells universitaris -college- i la resta es dedica sobretot als nivells de l'escola primària. Sembla clar que és necessari insistir en estudis centrats en els nivells de secundària i preuniversitaris.

- Els estudis sobre els processos d'escriptura es centren també en les mateixes franges d'edat -només un 16% dels estudis analitza els processos d'escriptors del nivell de primària. El pes de la recerca en composició centrada en escriptors preuniversitaris o dels primers cursos a la universitat estableix una certa desproporció a favor d'aquests nivells, que són els que presenten problemes que cal resoldre de manera urgent. Aquests estudis, però, segueixen la línia ja iniciada als primers vuitanta per Emig, Bridwell, Sommers, Perl, i altres per als estudiants de secundària i universitat, i la recerca de Graves per als estudiants de primària. Aquests estudis havien posat en relleu la diferència entre experts i aprenents i la possible incidència del context escolar en la caracterització d'aquestes diferències -exigències del mestre, de la tasca, del context de l'aula com a context de producció. S'inicia una línia nova en aquest grup -un 11% dels treballs de recerca sobre el procés de composició-, centrada en la consciència d'audiència i en les estratègies d'adaptació als destinataris. Part d'aquests treballs de recerca segueixen els plantejaments piagetians (Kroll, 1985), i d'altres treballs enceten el camí d'observar com els escriptors construeixen el seu concepte d'audiència i com aquest concepte varia en funció de diferents tasques d'escriptura i en funció de

diferents situacions discursives (Black, 1989; Park, 1986; Roth, 1987). Aquests treballs obren la possibilitat d'analitzar diferències en el procés i en els textos produïts a partir de diferències en els destinataris, per exemple, a partir de considerar l'ensenyant com a destinatari dels textos o d'escriure per a un destinatari diferent del mestre.

- Els estudis sobre el text com a producte no són tan nombrosos com els que focalitzen en el procés, probablement com a reacció contra l'interès únic en el producte que ha dominat l'ensenyament tradicionalment. Moltes de les recerques portades a terme sobre el text es limiten únicament a aplicar un model d'anàlisi, com el de Halliday i Hasan sobre la cohesió textual, o el de Labov sobre l'explicació d'anècdotes orals, sense tenir en compte els fonaments teòrics o metodològics de les seves anàlisis ni contrastar-los amb els dels models, o sense atendre als objectius que es pretenen amb la recerca. Durst reclama més estudis sobre el text com a producte referits a tipus d'escrits o gèneres discursius diferents, a estudis que observin també les estructures dels textos produïts per escriptors de diferents contextos socioculturals, i també dels textos d'estudiants considerats candidats al fracàs escolar perquè no arriben als estàndards exigits per l'escola.

La possibilitat d'escriure una varietat de textos diferents dels narratius per part d'estudiants de primer i segon curs de primària es contempla com a rellevant per al desenvolupament de la competència en composició escrita, que té a veure amb el context de producció: la recerca de Newkirk (1987) posa en relleu que si s'ofereixen possibilitats d'escriure i un marc adequat d'ensenyament, els escriptors aprenents són capaços de produir textos amb estructures organitzatives variades, més enllà de l'estructura narrativa omnipresent en aquests primers nivells³¹.

- Els estudis sobre els contextos de l'escriptor, és a dir sobre els contextos en què l'escriptor escriu i aprèn d'escriure -i sobre la relació d'aquests contextos amb el seu desenvolupament com a escriptors competents- són molt populars en aquest període, tot i que numèricament no superin els estudis sobre el procés de composició. La majoria d'estudis d'aquest grup utilitzen una metodologia de recerca pròpia de l'etnografia, rebutgen la idea que "existeix una 'veritat independent' que es pot captar a partir d'un estudi controlat, en favor d'una visió més fenomenològica basada en la idea que el context i la situació juguen un paper integral en la determinació del significat" (Durst, 1990:401). Aquests primers estudis contextuals suposen un canvi en els contextos estudiats en relació a les altres categories: en un 60% focalitzen en contextos escolars de primària i

31 En aquesta línia, Martin (1985) i Graves (1989) ofereixen vies d'actuació als mestres per treballar una més gran varietat d'escrits a l'escola.

d'infantil. Dyson (1986, 1988) i Heath (1983) són les representants d'aquesta línia de recerca que no té continuació fins als anys 90 amb les recerques dutes a terme al NCSWL. El treball de Dyson és revelador per entendre la complexitat del context de l'aula i el tipus de dificultats amb què s'enfronten els primers escriptors; el treball de Heath s'estén més enllà de l'aula als contextos de casa i de la comunitat cultural dels estudiants.

- Els estudis sobre avaluació ocupen només un 8% del total. Durst dóna compte de la importància numèrica dels treballs centrats en el que s'anomena "holistic scoring" o avaluació global de l'escrit, tot i assenyalant les crítiques que aquest mètode d'avaluació genera. Parla també d'una nova línia en avaluació que té en compte el procés i el context en què l'escriptor realitza els diversos textos al llarg d'un període acadèmic, el procediment conegut com "portfolio assessment", que consisteix a recollir i avaluar tots els treballs d'un estudiant al llarg d'un temps llarg -un trimestre, un curs. Aquest procediment reclama més recerca empírica per ser considerat un procediment efectiu. També es considera necessària la investigació sobre el procés d'avaluació, no només sobre els resultats de l'avaluació, i sobre les actituds dels estudiants respecte a l'avaluació dels seus escrits. L'àrea referida a l'avaluació és un espai poc estudiat encara, que obre noves i interessants perspectives de treball.

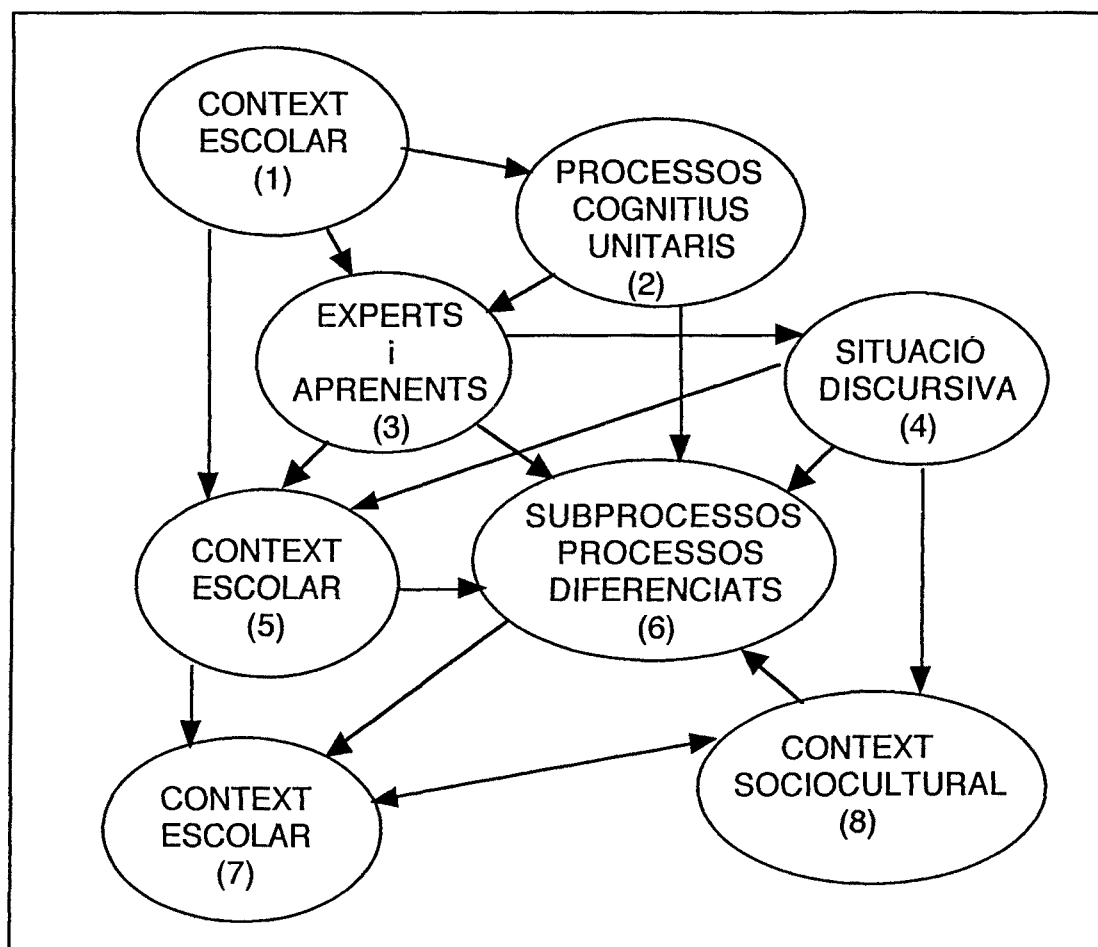
1.3. La consideració del context a partir de la diversificació de la recerca en els anys 80

A partir d'aquest recorregut necessàriament sintètic pel desenvolupament dels estudis sobre composició escrita i de la seva relació amb els corrents de pensament en les diferents àrees científiques que s'hi interrelacionen, per raons d'ordre epistemològic o d'ordre professional, es pot observar la presència del context escolar com a rerafons de la trajectòria de recerca. En el quadre següent (fig. 5) es mostren les relacions dels diferents moments de la recerca en composició escrita amb el context d'ensenyament.

Les demandes del context escolar (1), descontent dels resultats de l'ensenyament en composició escrita, promouen la focalització en el procés d'escriptura i l'elaboració d'un model teòric del procés cognitiu de composició, individual i general a la vegada (2), que posteriorment es contrasta aplicant-lo a experts i a aprenents (3). El resultat d'aquesta aplicació remet, d'una banda, al context de la situació discursiva com a element determinant del procés (4), i, de l'altra, al context escolar per contraposar-lo a les situacions reals d'ús de la

composició escrita (5). La comparació entre experts i aprenents, situats respectivament en contextos d'ús real i en contextos escolars, obliga a aprofundir en el model unitari del procés i a proposar la diferenciació de sub processos i fins i tot a proposar processos diferenciats, en funció tant de la condició d'expert o aprenent com de la situació discursiva que promou el procés de composició (6). La incidència d'aquest gir de la recerca en el context escolar és notable: genera canvis en els plantejaments de l'ensenyament, referits tant a l'organització del procés com a la diferenciació de les tasques d'escriptura (7). La focalització en el context escolar durant el procés de composició revela altres factors que incideixen en el procés, com la importància del context sociocultural dels aprenents en relació al context sociocultural de l'escola (8).

Fig. 5: Evolució de la recerca en composició escrita



Les diferents orientacions per a la investigació en composició escrita sorgides arran de les crítiques al models cognitius i a la concepció unitària sobre la competència en composició que els caracteritza, tot i que sovint plantejades des de posicions epistemològiques allunyades del món específic de l'ensenyament, conflueixen amb les demandes d'aquest àmbit. Observarem, a continuació, algunes

de les línies esbossades anteriorment com a resultat de la diversificació de la recerca.

1.3.1. Models cognitius d'experts i aprenents

L'interès per afinar i precisar les característiques del model cognitiu genera nous estudis en la mateixa línia sobre el procés de composició. Una d'aquestes línies és la recerca sobre el procés de composició en diferents situacions i en escriptors diferents, sobretot en escriptors experts i escriptors aprenents. Bereiter i Scardamalia (1987) contribueixen a la recerca sobre el desenvolupament de la composició escrita amb els models processuals de "dir el coneixement" i "transformar el coneixement", atribuïts respectivament a escriptors aprenents i a escriptors experts. Aquests models determinen la importància de la situació retòrica per a la qual s'escriu, que desencadena processos d'alt rendiment -de via alta- en els escriptors experts com a conseqüència del repte que els planteja el context de recepció del text que elaboren i la seva intenció com a escriptors. Hi ha certs punts de contacte entre aquests models i els conceptes de "prosa d'escriptor" i "prosa de lector", que Flower (1979) relaciona amb aprenents i experts, respectivament.

Malgrat els intents de precisar les característiques del model per a diferents tipus d'escriptors, tanmateix, la idea de la generalització dels processos cognitius es manté, lligada a les concepcions unívocues del llenguatge i del significat; el context s'entén únicament com a situació retòrica externa, i no s'analitza. La constatació de les diferències entre experts i aprenents, posada de manifest des de les investigacions de la psicologia cognitiva, consolida la necessitat de més recerques centrades en el procés i en les variacions que poden manifestar els diferents subprocessos en funció dels canvis en els paràmetres que hi intervenen (Bartlett, 1982; Cooper i Matsuhashi, 1983; Hayes i Flower, 1980; Matsuhashi, 1987).

Des del context de l'ensenyament, altres recerques complementen el coneixement de les diferències entre experts i aprenents, tot i que aquestes diferències, observades o bé des de la perspectiva de l'escriptor individual, o bé des de les característiques dels textos produïts, poden ser degudes en part a la influència del context escolar i a la representació que els estudiants se'n fan.

Algunes aportacions sobre el procés de revisió assenyalen diferències entre experts i aprenents. Les observacions de Bridwell (1980) i Sommers (1980) apunten la idea que els aprenents revisen sobretot a nivell de paraula -fan canvis

en la forma-, i els experts fan canvis a nivell de discurs -fan canvis en el significat. Rose (1980) exposa que els processos de revisió reclamen flexibilitat per part de l'escriptor, i els escriptors aprenents tenen tendència a aplicar regles inflexibles i plans rígids d'actuació. Altres investigadors assenyalen que molts escriptors aprenents apliquen una gramàtica intermèdia entre l'oral i l'escrit en les seves produccions escrites (Shaughnessy, 1977, Hull, 1987). Aquesta rigidesa i aquest desconeixement de la gramàtica de l'escrit poden ser el resultat de les exigències imposades per l'escola, o, també, resultat de la diferència entre el context de l'escola, i la representació que els estudiants en tenen, i el seu context sociocultural -la comunitat de discurs³².

1.3.2. Relació entre escriptor i lector: el concepte d'audiència

La relació escriptor-lector, posada en relleu pels estudis de teoria literària i també pels estudis de retòrica, i la seva incidència en el procés de composició és una de les línies destacades de recerca en aquests camps (Enos, 1990; Phelps, 1990), i es relaciona també amb la línia lligada al desenvolupament i a l'aprenentatge de la competència en composició escrita. Ambdues línies fan referència clara al paper del context, i especialment al paper del context d'ensenyament com a marc on es desenvolupa la competència en escriptura i es capacita els estudiants per actuar de forma adequada a les convencions socials de l'escrit.

Es fa difícil situar en una mateixa perspectiva les recerques empíriques sobre el desenvolupament del concepte d'audiència en els escriptors. Moltes d'aquestes recerques parteixen d'assumpcions teòriques diferents sobre el desenvolupament de l'individu i sobre el mateix concepte de competència en composició escrita; i tampoc no es pot obviar les diferents concepcions sobre l'ensenyament i l'aprenentatge que impregnen i condicionen les observacions dels investigadors. Kirsch i Roen (1990), en una revisió dels estudis sobre el paper de l'audiència en la comunicació escrita, hi distingeixen quatre camps o àmbits d'estudi: els estudis històrics sobre el paper de l'audiència en la retòrica clàssica; els estudis sobre la consciència d'audiència per part de l'escriptor durant el procés; els estudis sobre la relació entre la consciència del destinatari i les estructures sintàctiques i lèxiques; i els estudis sobre audiència com a comunitat de discurs. Queden exclosos d'aquesta classificació els estudis sobre el desenvolupament de la consciència d'audiència en

³² Una recerca posterior (Yapelski, 1995) relaciona les estratègies de revisió amb el context específic de l'aula i les concepcions i representacions del mestre sobre l'escriptura.

els escriptors aprenents, que, tanmateix, ofereixen informacions molt vàlides per a l'ensenyament.

El fet de tenir en compte la figura del destinatari en els treballs sobre el desenvolupament de la competència en composició escrita a l'escola ha estat objecte de diversos estudis. Calkins (1979, 1980) la identifica amb el desig de fer els textos legibles i "correctes" des del punt de vista normatiu en els primers anys de primària (1st grade-4th grade). Britton et al. (1975) demostren que els estudiants que observen tenen un sentit creixent de l'audiència dels 11 als 18 anys, però que les tasques escolars tendeixen a no promoure aquesta evolució: fan, sobretot, textos informatius en què no informen realment sinó que demostren que han après alguna cosa. Applebee (1981) arriba a les mateixes conclusions en estudiar les tasques d'escriptura a les escoles americanes³³.

Altres estudis experimentals sobre la consciència d'audiència en el procés a partir de la variació en els destinataris de les tasques d'escriptura parteixen en un primer moment de posicions relacionades amb el marc de recerca de la psicologia. Atlas (1979) compara el procés de composició d'alumnes de college que actuen de manera diferent quan s'estableix una comunicació directa i prèvia amb un destinatari; Crowhurst & Piché (1979) i Rubin i Piché (1979) analitzen els efectes de la consciència de destinatari en la complexitat sintàctica dels textos produïts per alumnes d'edats diferents: els resultats mostren una major atenció a l'audiència en els de més edat i en els adults. Kroll (1978), des de la perspectiva piagetiana de la psicologia del desenvolupament, analitza el concepte de descentració com a indicador de la consciència d'audiència. Compara alumnes de 4th grade en llengua oral i en llengua escrita -mesures de complexitat sintàctica i adaptació al destinatari-, i corrobora la hipòtesi que l'habilitat per descentrar-se en l'escrit està menys desenvolupada que l'habilitat per descentrar-se en l'oral. Scardamalia, Bereiter i McDonald (1977) experimenten amb alumnes de diverses edats en l'escriptura d'un joc d'instruccions per descobrir possibles diferències atribuïbles a l'edat, sense resultats destacables en aquest sentit. Berkenkotter (1981) investiga com els escriptors adults tenen en compte l'audiència, contraposant professors de retòrica i professors d'altres disciplines com a escriptors en tasques d'escriptura diferents. Com a resultat d'aquest estudi, es posa en relleu que no hi ha diferència entre els escriptors en relació a la seva història professional, sinó que és la tasca el que determina les diferències en el procés: l'atenció als destinataris es fa molt més

³³ Medway (1986), des d'una perspectiva més àmplia que la de l'atenció al destinatari, es qüestiona sobre els beneficis cognitius dels programes de composició escrita, organitzats únicament en funció d'un millorament de l'escriptura com a aplicació de la normativa i la correcció d'un punt de vista estrictament lingüístic.

patent en el procés de composició de textos persuasius que no en el de textos narratius o informatius.

La recerca sobre la consciència d'audiència s'allunya de la perspectiva del desenvolupament individual proposada per la psicologia cognitiva i integra els plantejaments de la posició socioconstructivista en composició a partir dels anys 80 (Bruffee, 1986). El sentit del context social a què pertanyen els destinataris -l'audiència- no s'ha tingut en compte en els primers estudis, en què s'ha considerat l'audiència en el sentit de persones físiques, que s'analitzen en funció de factors com: nivell sociocultural, nivell econòmic, classe social i lloc de residència. Segons Kirsch i Roen (1990) "falta un sentit del context social en què tenen lloc la producció i la dispersió dels textos, un sentit dels fòrums (publicacions, xerrades, conferències) que conformen l'audiència, i un sentit de la dinàmica canviant de les comunitats de discurs" (14). La noció d'audiència esdevé complexa i genera discussions i debats, no només sobre el concepte mateix d'audiència, sinó sobre la metodologia de recerca adequada per estudiar la consciència d'audiència i les seves formes de manifestar-se³⁴. Park (1982) diu:

"Els significats d'"audiència"... tendeixen a divergir en dues grans direccions: una en direcció a la gent real externa al text, l'audiència a què l'escriptor s'ha d'adequar; l'altra en direcció al text mateix i a l'audiència implicada en el text, un conjunt d'actituds suggerides o evocades, d'interessos, de reaccions, de condicionants del coneixement que poden o no poden adaptar-se a les qualitats dels lectors o dels oients reals" (p. 249)

Pel que fa als resultats de recerques a l'aula sobre la incidència del coneixement de l'audiència en el procés i en els escrits dels alumnes des d'una perspectiva sociocognitiva (Black, 1989; Kroll, 1984; Rafoth, 1985; Schriver, 1992, entre altres), Sperling (1996) cita els següents punts:

- Les tasques que especifiquen audiències reals afecten la composició dels escriptors molt més que les tasques que especifiquen audiències imaginades o que no n'especifiquen cap.
- El mestre com a receptor té molta menys incidència en l'escriptura que no altres audiències que no són el mestre.

³⁴ Per a una ampliació dels conceptes d'"invoked audience" i "addressed audience", vegeu Ede & Lundsford (1984). O'Keefe i Delia (1988) exposen els mètodes d'anàlisi sobre la interrelació escriptor-audiència-missatge durant el procés de comunicació. Rebutgen la posició que escriure és adaptar-se a l'audiència, i defensen que és la interacció de l'escriptor amb la tasca i amb els objectius de comunicació que l'escriptor es planteja la condició determinant per construir o adaptar-se a una audiència.

- Els estudiants que reben instruccions sobre com tenir en compte el receptor escriuen millor que no els que no en reben.
- L'escrit que revela adaptació a l'audiència es percep generalment com de més qualitat que l'escrit que no la té en compte.
- Els escriptors competents s'adapten molt més al receptor que els que no ho són.

Aquestes conclusions són paral·leles, en part, als resultats de la recerca cognitiva sobre experts i aprenents, en el sentit que és el repte que planteja el context de recepció el que constitueix un dels motors que desencadena les estratègies adequades durant el procés de composició. La relació entre les exigències del context de recepció i el procés de composició obre nous camps d'experimentació i de recerca en el context escolar: sobre la relació entre el coneixement de diferents audiències/comunitats interpretatives i les tasques del curriculum escolar, sobre el paper del mestre com a audiència, sobre el paper del lector com a interlocutor, sobre la interacció entre escriptors i lectors durant el procés. Es prefigura la importància de la relació entre el context de recepció i el context de producció i d'aprenentatge.

1.3.3. La influència de l'entorn sociocultural en el desenvolupament de la competència en composició escrita: el context de l'aula

El concepte -controvertit- d'audiència i l'adaptació als destinataris durant el procés de composició escrita té una relació directa amb el concepte de comunitat de discurs³⁵. En efecte, l'adaptació a l'audiència es pot considerar o bé com el resultat d'un procés cognitiu de construcció individual per part de l'escriptor, o bé es pot entendre com un procés de representació i adaptació a les convencions discursives pròpies d'una comunitat particular (Bizzell, 1982). Seguint aquesta segona opció, Rafoth (1988:140) apunta que la idea de "comunitat discursiva" és superior a la d'audiència, que presenta una imatge del lector passiu, en mans de l'escriptor i de la influència que exerceix sobre el lector a través del text. Fulkerson

³⁵ El concepte de comunitat de discurs és paral·lel al concepte de comunitat interpretativa proposat des dels estudis de retòrica literària per Fish (1976), i reivindicat en l'àmbit de la recerca en composició primer per Shaughnessy (1977) i després per Bizzell (1982, 1986) per explicar la falta de competència en escriptura d'alumnes no familiaritzats amb els escrits acadèmics. Altres investigadors, també des del camp de la composició escrita, teoritzen sobre la relació d'aquests conceptes amb el socioconstructivisme i l'estructuralisme (Nystrand et al., 1993:290-291)

(1990), en un repàs a deu anys de teoria sobre la composició escrita, concilia ambdues posicions tot reconeixent que "una bona anàlisi de l'audiència implica directament la concepció de la composició escrita com a acte social en una comunitat de discurs" (417).

D'altra banda, des de la perspectiva etnogràfica, a partir dels anys 80 s'investiga sobre la influència de l'entorn sociocultural dels alumnes en el desenvolupament de la seva competència en llengua escrita en el context escolar, i sobre el mateix context escolar com a comunitat de discurs. Un dels conceptes clau en aquesta recerca és el concepte de "literacy community", amb molts punts de contacte amb la noció de comunitat de parla de Gumperz (1971): l'aula és una comunitat d'alfabetització (literacy community) en la mesura que construeix les seves maneres d'usar i de parlar de la llengua escrita³⁶.

Una de les recerques pioneres en l'observació del context de l'aula és l'estudi de Florio i Clark (1982) sobre les funcions de l'escrit en dues aules de primària. Del seu estudi, que segueix els mètodes etnogràfics, es desprèn la idea que les perspectives de mestres i alumnes sobre l'escrit no es manifesten obertament, i estan lligades al context de l'aula i de l'escola. La incidència d'aquest currículum informal, no explícit però assumit pels participants, sobre l'adquisició de la competència en composició escrita posa en relleu la importància del context de l'aula, i la necessitat de fer aquest tipus de recerca contextualitzada per reflexionar sobre els aspectes socials de la composició escrita. Els mètodes de l'etnografia es presenten com aproximacions vàlides per observar i analitzar globalment situacions reals, i "construir teoria"³⁷ a partir d'aquestes observacions.

Un altre dels estudis bàsics sobre la influència del context sociocultural en el desenvolupament de la competència en escriptura és el de Heath (1983). A partir dels comportaments a l'aula en les tasques d'escriptura d'estudiants pertanyents a grups socioculturals diferents, i de la relació d'aquests comportaments amb les característiques socioculturals d'aquests grups i la seva relació i concepció de l'escrit, l'autora ofereix el panorama de la complexitat i variabilitat dels factors d'ordre contextual que entren en joc en les tasques d'escriptura i condicionen el desenvolupament de la competència en composició en el context escolar. La

36 Michaels i Cook-Gumperz (1979) en la línia metodològica de Gumperz, mostren les dificultats d'adequació de determinats estudiants negres a la conducta de narració oral proposada i esperada per l'escola. Altres investigadors han treballat en la mateixa línia (Cazden, 1988).

37 Bridwell (1981), Graves (1975), Nelson (1981), entre altres, defensen la validesa dels mètodes etnogràfics en els estudis sobre composició. Flower (1989) discuteix de manera aprofundida aquest mètode de recerca contraposant-lo als mètodes de recerca experimental.

validesa dels mètodes etnogràfics per a aquests tipus de treballs és especialment rellevant per a l'autora:

"A través de la seva [dels mestres] experiència per arribar a ser etnògrafs, i ajudar els alumnes a ser-ho, es veien a ells mateixos contribuint a desenvolupar les potencialitats i habilitats dels estudiants de Trackton, de Roadville, i de la ciutat³⁸. El seu paper principal era oferir a tots els grups alguns dels instruments i maneres tradicionals d'usar el llenguatge. Un component crucial del procés consistia a permetre que els alumnes poguessin articular el que sabien amb el que l'escola volia que aprenguessin. L'escola era un nou context on els nens de Roadville, de Trackton i de la ciutat havien de reformular a diferents nivells els seus hàbits familiars d'usar el coneixement i les seves maneres de parlar del coneixement. Havien d'integrar els nous continguts de l'escola en una estructura organitzativa reformulada. La natura estretament teixida entre llenguatge i context feia especialment necessari que els mestres separessin i posessin en relleu aspectes del llenguatge i del context propis dels àmbits de casa i de l'escola. Un aspecte bàsic de l'actitud d'aquests mestres era que els seus plantejaments no tenien res a veure amb un programa per a estudiants de recuperació o estudiants amb dificultats. Al contrari, es van adonar que l'atenció atorgada a les diferents maneres de parlar i de construir coneixement, i la manipulació de contextos i llenguatge beneficiava tots els estudiants". (Heath, 1983:354).

Tot i que l'etnografia de la comunicació és el desencadenant d'aquest tipus d'estudis, s'han de buscar els precedents en la sociolingüística (Labov, 1969), i en l'anàlisi sociològica de Bernstein (1971) sobre la imposició de la llengua i maneres d'usar-la pròpies de la institució escolar -codi elaborat, codi restringit. A Anglaterra, les reflexions de Stubbs (1976) sobre el tractament del llenguatge a l'escola són conseqüència directa d'aquestes prèvies; i també s'insereixen en la mateixa línia les investigacions de Wells (1986) sobre el fet que els hàbits lingüístics a casa condicionin l'èxit o el fracàs escolar. Referides específicament a l'aula, hi ha altres recerques que es poden considerar precedents, tot i que l'objectiu és més general i s'orienta a l'observació de l'aula com a sistema social creat conjuntament i interactivament a través de l'ús del llenguatge per part de mestres i alumnes (Barnes, Britton i Rosen, 1969; Barnes, 1975; Cazden, John i Hymes, 1972; Cazden, 1986, entre altres).

La importància de considerar els hàbits socioculturals propis de les comunitats a què els alumnes pertanyen en contrast amb els hàbits que l'escola imposa és una de les àrees de recerca amb més força actualment als Estats Units. En relació a l'escrit, Sperling (1996) cita estudis específics sobre les variacions entre escola i comunitat, en la línia de Heath: el de Fishman (1990) sobre els Amish, i el de

38 L'estudi es porta a terme a l'estat de Carolina durant la dècada dels 70. Roadville és una comunitat de famílies blanques que viuen de treballar en la indústria tèxtil; Trackton és una comunitat de famílies negres, tradicionalment pagesos, que ara treballen als molins tèxtils. Els mestres pertanyen al grup de la gent de la ciutat, un grup tradicionalment escolaritzat, que no s'identifica excessivament amb l'entorn sinó que més aviat forma part d'un nucli associatiu i institucional que s'estén per tota la regió (Heath, 1983: 1)

Farr (1993) sobre els Mexican American. No es pot generalitzar, però, en qüestió de diferències ètniques, sinó que s'ha de tenir en compte altres qüestions, com els factors socials i econòmics (Freedman, Dyson, Flower i Chafe, 1987:7). El CSWL porta a terme diverses recerques en aquesta línia, amb l'objectiu d'oferir als mestres de primària (Dyson: Diversity and Literacy Development in the Early Years), i de secundària (Ogbu i Simon: Cultural Models of Literacy) eines per entendre la lògica dels estudiants dels diferents grups -afroamericans, asiaticoamericans i mexicans-americanos. A nivells superiors també es porta a terme un projecte de recerca sobre la producció de textos argumentatius per part de grups socioculturals diferents (Flower: The Writing of Arguments across Diverse Contexts). Altres recerques del CSWL es centren en la composició escrita en contextos d'aula multiètnics i multiculturals (Valdés i Wong: The Writing of Non-English Background Students)³⁹

1.3.4. Factors condicionants del procés de composició en el context de la tasca

L'interrogant sobre com incideixen els factors contextuals, en el sentit immediat, assimilable al context de l'aula i de la tasca (Beach & Bridwell, 1984), és objecte d'altres recerques més específicament centrades en l'aula i focalitzades en tasques determinades. La majoria d'aquestes recerques parteixen d'una visió sociocognitiva del procés de desenvolupament del llenguatge i de l'aprenentatge, integrant les línies cognitiva i social desenvolupades en la recerca sobre la composició escrita. Moltes d'aquestes recerques s'han impulsat des del CSWL, que té com un dels principals objectius contribuir a les necessitats dels ensenyants. Tal com diuen Dyson i Freedman:

"Interrelacionant cognitiu i social, hem examinat com els escriptors -des els primers anys d'escola fins a l'edat adulta- construeixen relacions interactives amb els mestres i amb els companys que conformen el seu aprenentatge, que formen part del seu pensament individual -part del que escriuen, de com escriuen, d'on escriuen, de per a qui escriuen, de quan escriuen. Tal com diu Vigotski (1978), "l'aprenentatge humà pressuposa una natura específicament social i un procés mitjançant el qual el nen s'integren en la vida intel·lectual dels que els envolten"(p.88) (Dyson, Freedman, 1991:3).

En aquesta línia, els treballs més coneguts sobre el desenvolupament de la competència en composició a l'aula, en els primers nivells d'escolaritat, són els d'A.

³⁹ Per a una informació més detallada sobre els projectes del CSWL, vegeu Freedman, Flower, Hull i Hayes (1995)

Dyson (1982, 1983, 1984, 1987, 1989, 1990, 1993) en el marc del CSWL. Aquesta investigadora ha observat la interrelació dels diversos mitjans utilitzats pels nens a l'aula -parlar, escriure i dibuixar- i la seva influència en el desenvolupament del llenguatge en les activitats d'escriptura proposades, així com les variacions degudes a la influència sociocultural i també a diferències individuals i a diferències en el plantejament de la tasca. Destaca especialment el paper de les relacions socials que s'estableixen entre els alumnes durant el procés de realització de la tasca, i com la interacció oral acompanya i contribueix a la tasca i al desenvolupament de la competència com a escriptors.

La recerca específicament centrada en els nivells de primària i secundària, en el marc del "process-approach", és, també, nombrosa. Un dels estudis pioners és el de Graves (1983), que mostra l'eficàcia del mestre en el paper de facilitador en un context en què hi ha un nivell alt de comunicació entre mestre i alumnes.

Els termes "writing conference", "dialogue journal" i "peer interaction" són representatius de les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge basades en els pressupòsits sociocognitius, que promouen un clima d'intercanvi durant la tasca. Estudis sobre les "writing conferences" -converses entre mestres i alumnes al llarg del procés de composició-, sobretot a nivells de secundària, són, entre altres, els d'Applebee (1984), Freedman (1987b), Freedman i Sperling, (1985), Gere i Stevens (1985), Sperling (1990). Altres estudis sobre la interacció entre companys, "peer conference", són els ja citats de Dyson, els de Freedman i Bennett (1987), DiPardo i Freedman (1988) i els de Daiute (1989), Daiute i Dalton (1988), i Greenleaf (1990), que analitzen les converses dels estudiants interactuant mentre escriuen amb ajuda d'un ordinador⁴⁰. L'establiment d'aquestes converses per escrit correspon als "dialogue journals", entre mestres i alumnes (Staton, Shuy, Peyton i Reed, 1988), o a l'intercanvi epistolar entre estudiants de diferents escoles.

La conclusió més rellevant de tots aquests estudis, segons que apunta Sperling (1996) en una revisió sobre la relació entre oral i escrit en l'àmbit de recerca sobre l'escriptura, és el fet que la natura d'aquestes converses i l'impacte sobre el procés d'aprenentatge de la composició escrita depenen sobretot dels contextos d'ensenyament, de l'actitud del mestre i del tipus d'agrupacions entre els alumnes. Constitueix una línia de recerca oberta, que es revela especialment fructífera per investigar sobre les estratègies d'ensenyament i d'aprenentatge en contextos específics. Actualment és en plena eferescència en els diversos fòrums interessats en la recerca sobre els processos de composició escrita.

⁴⁰ Per a una visió global del paper de la interacció entre alumnes en el procés de composició, vegeu Gere i Abbott (1985)

1.4. La recerca sobre l'ensenyament de la composició escrita

La interrelació constant entre els estudis empírics de composició escrita i el context escolar fa difícil establir un apartat específic de recerca sobre l'ensenyament. No obstant això, en funció de l'adscripció disciplinar dels investigadors i dels objectius que es plantegen els diferents treballs de recerca, és possible de parlar d'un àmbit de recerca orientat a l'ensenyament de la composició, dirigit clarament a la investigació sobre l'ensenyament i l'aprenentatge en l'àmbit de l'escola, i implicant tant els actors de la relació d'ensenyament-aprenentatge com l'organització d'aquesta relació en un context definit.

Em centraré en tres projectes relatius a la recerca lligada a l'ensenyament, tot i que són projectes molt diferents: l'estudi de Hillocks sobre alguns dels factors que incideixen en l'ensenyament a partir de l'anàlisi de recerques efectuades sobre la composició escrita a l'escola; el moviment conegut amb el nom de National Writing Project, que implica la formació continuada dels mestres i els situa com a actors de la recerca, i l'actuació del National Center of Research on Writing and Literacy, que combina la formació continuada dels professionals de l'ensenyament i la recerca orientada a la didàctica de la composició escrita.

1.4.1. La meta-anàlisi de Hillocks

Hillocks (1986) planteja una revisió analítica de la recerca sobre ensenyament de la composició escrita publicada entre 1963 i 1983. La majoria de treballs analitzats pertanyen a un paradigma de recerca experimental, condició exigida per poder establir comparacions estadísticament significatives entre els treballs ressenyats, orientats a l'anàlisi de factors relatius a l'ensenyament de la composició escrita. Aquesta condició exclou, tanmateix, estudis sobre el context escolar i el plantejament de l'ensenyament de l'escrit que s'allunyen de la metodologia experimental, com el de Graves (1983), que tanta repercussió ha tingut en l'ensenyament, tot i que l'autor estableix relacions entre els resultats d'alguns d'aquests estudis i els de la metaanàlisi sobre la recerca experimental. El més rellevant del treball de Hillocks des de la perspectiva de l'ensenyament és l'establiment de diferents tipus o modalitats d'ensenyament, enteses com "el paper que assumeix l'ensenyant de l'aula, el tipus i l'organització de les activitats, i l'especificitat i la claredat dels objectius i de les tasques proposades" (1986: 113). Les quatre modalitats d'ensenyament que estableix a partir de l'anàlisi són: la

directiva, la natural, la constructiva i la individual⁴¹. De la seva anàlisi es desprèn que la modalitat constructiva (*environmental mode*) és la que ofereix més bons resultats. Es caracteritza per l'establiment d'objectius clars i la proposta de tasques operatives per assolir aquests objectius. Durant la realització de les tasques, no s'exclou la col·laboració del professor i /o dels companys⁴².

Una altra de les dimensions observades per Hillocks és el focus o contingut d'ensenyament. Dels estudis analitzats, els que ofereixen millors resultats són els que focalitzen l'ensenyament en continguts procedimentals, és a dir en el coneixement de com es fa. Específicament assenyala les orientacions sobre criteris d'avaluació i revisió dels escrits dels companys, i també les activitats orientades a desenvolupar estratègies per al tractament del contingut temàtic de l'escrit que es proposa (Hillocks, 1995:223).

El context escolar entès com a context de producció és, doncs, el focus del treball de Hillocks, que posa en relleu la importància de les estratègies d'ensenyament durant el procés d'aprenentatge. Tot i que altres recerques situen aquest context escolar com a factor determinant en l'aprenentatge (Emig, 1971, Graves, 1983, entre altres), el fet que un estudi rigorós, estadísticament rellevant, sobre una setantena de recerques, conclogui que el context de realització de la tasca és un element determinant per a l'obtenció de millors resultats, situa el context d'ensenyament i aprenentatge en el punt de mira de la investigació sobre l'ensenyament.

1.4.2. El National Writing Project (NWP)

Paral·lelament a la recerca sobre l'estat de la qüestió en l'ensenyament de la composició escrita generada pels informes decebedors de la Dartmouth Conference i de l'informe Braddock, sorgeix la necessitat de canviar les pràctiques d'ensenyament, per aturar el fracàs que representa l'ensenyament formal de l'escriptura. El NWP és un moviment que podríem qualificar de formació permanent. Intenta portar a la pràctica personal dels ensenyants la reflexió sobre el procés de composició i sobre els factors que hi incideixen. S'orienta als ensenyants amb la intenció d'ajudar-los primer a reflexionar sobre la composició escrita a partir de la seva pròpia experiència i pràctica com a escriptors, i a traslladar després aquesta reflexió a les seves pràctiques com a ensenyants d'escriptura. Consisteix a

41 Camps (1994a: 146 i ss.) exposa les modalitats d'ensenyament de la composició escrita que Hillocks descriu com a resultat de l'anàlisi de les recerques sobre composició escrita en el període ressenyat.

42 Una descripció detallada de l'*environmental mode* es pot trobar a Hillocks (1995).

promoure nuclis d'ensenyants que es troben per escriure, comparteixen escrits, processos, experiències, criteris, dubtes i necessitats sobre la composició escrita i el seu ensenyament. El contacte amb algun dels investigadors reconeguts sobre l'ensenyament de la composició escrita, o l'assistència a cursets complementaris, els serveix de suport i de contrast per iniciar les seves pròpies experiències a l'aula, i després analitzar-les i compartir-les. El grup d'ensenyants, generalment d'una mateixa zona, desenvolupa un projecte d'experimentació al llarg de dos o tres anys; generalment, també, s'edita una revista que recull i divulga les experiències concretes que es porten a terme durant el projecte.

Als Estats Units, el primer projecte es realitza al 1974 a Califòrnia, dirigit per Jim Gray. Es coneix amb el nom de Bay Area Writing Project. L'èxit obtingut per aquest primer projecte contribueix que s'estengui ràpidament la fórmula. A Nova York s'inicia l'any 1978, dirigit per Richard Sterling, i la xarxa s'estén ràpidament per altres estats i fins i tot a d'altres països. Al 1995, es calcula que més d'un milió d'ensenyants ha participat en un WP (Writing Project), i al mateix any 1995 es té constància de 163 projectes actius (Freedman, Flower, Hull i Hayes, 1995)

A Anglaterra, el moviment es coneix amb el nom de British National Writing Project. S'inicia al 1985, amb vint grups d'ensenyants de diferents zones d'Anglaterra i del País de Gal·les, patrocinat per l'organisme adjunt al departament d'educació, el School Curriculum Development Committee. L'organització és diferent dels WP dels Estats Units, tot i que l'objectiu és coincident: fer conscients els mestres de la seva pròpia capacitat d'innovar i fer que els alumnes millorin en la seva competència en composició escrita. El projecte proposa explícitament als ensenyants que s'impliquin en projectes de recerca-acció, específicament orientats a determinats aspectes, com, per exemple, la consciència d'audiència, la continuïtat en els plantejaments de l'escriptura en la transició de primària a secundària, el procés de composició, l'ús dels ordinadors, escriure per aprendre, diferències i influències recíproques en l'escriptura en primera llengua i en segona llengua, etc. En una publicació divulgativa del programa, es dibuixen les línies d'actuació:

"L'objectiu del projecte és desenvolupar i estendre, en el marc més ampli de les habilitats lingüístiques, la competència dels nens i els adolescents per escriure en funció d'intencions diverses i per a destinataris diversos, de manera que es potenciï el seu desenvolupament com a individus, el seu poder d'expressió, la seva habilitat com a comunicadors i les seves possibilitats com a aprenents.

Un objectiu d'aquestes característiques suggereix moltes preguntes. Desenvolupar alguna cosa implica saber a quin nivell s'ha arribat, i no tenim una visió clara del que els estudiants poden o no poden fer en composició escrita. Estendre alguna cosa implica decidir en quina direcció, i per fer això ens cal preguntar primer quines són les direccions adequades per seguir endavant. Una

tercera pregunta és el significat de la paraula escriure (writing). Ens referim a determinats tipus d'escrits? -narracions? poesia? formularis? A textos escrits i a processos d'elaboració d'aquests textos? Ens referim a escriure per als mestres, per als examinadors, per als mateixos escriptors?" (*About Writing, 1*, The SCDC National Writing Project Newsletter, 1985)

En l'organització d'aquests projectes, WP, es veu clarament que es persegueix la implicació dels ensenyants com a agents actius en el context de les seves aules. Des d'aquest plantejament es constitueix, doncs, una altra perspectiva del paper del context en la recerca sobre l'ensenyament de la composició escrita, referida a la metodologia de recerca, i lligada també a les recerques etnogràfiques sobre el context de l'aula i de la tasca. La divulgació d'aquest tipus de recerca, però, ha tingut un abast limitat, sovint restringit a l'àrea en què el WP s'ha dut a terme. Tanmateix, ha contribuït de manera efectiva a modificar les pràctiques d'ensenyament de la composició escrita, sobretot entre els ensenyants que hi han participat⁴³.

1.4.3. El National Center for the Study of Writing and Literacy (NCSWL)

El National Center for the Study of Writing and Literacy neix als Estats Units el 1985, finançat pel National Institute of Education, amb el projecte d'establir una relació més estreta entre la recerca sobre composició escrita i l'ensenyament de la composició. La proposta de creació del centre es basa, d'una banda, en l'aparició del context com a focus d'atenció de la recerca en composició escrita⁴⁴, i, de l'altra, en la preocupació per l'ensenyament de la composició escrita, manifestada a través de veus diverses que reclamen una reforma educativa en aquesta àrea (Commission of Excellence, 1983). Freedman, Dyson, Flower, Chafe (1987), autors de l'informe de sol·licitud, *A Proposal to Establish a Center for Study of Writing*, en nom de la universitat de Berkeley i de la universitat de Carnegie Mellon, proposen una línia de recerca que integri la recerca sobre el context social amb la recerca sobre cognició:

⁴³ Janet White ha portat a terme, paral·lelament al desenvolupament del BNWP, una investigació sobre els canvis en els plantejaments i la concepció de la composició escrita en els mestres que hi han participat. Els resultats d'aquest treball apareixen a White (1991)

⁴⁴ Els autors estableixen una línia d'evolució de la recerca en composició escrita que s'inicia en estudis sobre el producte -fins als anys 70-, per passar a l'anàlisi del procés de composició -durant la dècada dels 70s-, i que s'amplia a la preocupació pel context a partir dels 80s. Entenen context com l'espai social on s'aprèn a escriure en interacció amb els altres -a casa, a l'aula, a la feina-, un espai que es diversifica des del punt de vista sociocultural i des del punt de vista de la funció de l'escrit.

"Bastir la teoria integrada sociocognitiva de la composició escrita que proposem vol dir anar més enllà de qualsevol paradigma de recerca i de qualsevol sistema educatiu existents. Vol dir tenir en compte les connexions entre les forces poderoses de la cognició, del context i del llenguatge. Aquesta teoria ha de començar amb el reconeixement que tot aprenentatge està basat en els factors socials: ensenyar és en últim terme un procés interactiu, la cognició està influenciada pel context i l'objectiu tant del mestre com de l'alumne és millorar els resultats, sigui com sigui que es defineixin. Una teoria d'aquestes característiques reclama, d'una banda, un programa ampli de recerca que segueixi els treballs actuals en educació, antropologia, psicologia, retòrica, lingüística i altres disciplines. Per altra banda, aquesta teoria es construirà només si prenem decisions intel·ligents sobre les connexions que tinguin veritable incidència en la composició escrita i en el seu aprenentatge" (p.2)

Les quatre línies d'actuació que es proposen en el moment de la creació del centre són les següents:

- Relacionar els processos cognitius amb els processos socials. Específicament proposen un "examen sistemàtic de la influència de les institucions, particularment de l'escola pública americana, sobre els processos cognitius durant el procés de composició i durant el procés d'aprenentatge de la composició escrita" (18).
- Establir punts de contacte entre el procés i el producte. La relació entre les estratègies dels escriptors durant el procés i el producte que en resulta permetrà considerar l'efectivitat de les estratègies.
- Analitzar la influència de la tecnologia en el procés de composició, atesa la importància creixent dels ordinadors com a eines cada vegada més utilitzades per escriure.
- Aprofundir en les diferències individuals entre escriptors. Si bé els primers esforços han estat dirigits a establir un model general del procés de composició, cal examinar les estratègies específiques d'escriptors diferents escrivint diferents tipus d'escrits en condicions diferents. L'objectiu és determinar característiques i factors generalitzables que tinguin implicacions clares per a l'ensenyament.

La implementació d'aquestes línies de recerca segueix el principi bàsic d'establir ponts de relació entre la recerca i l'ensenyament. El programa es concreta en les següents direccions:

- ¿Quines estratègies i quins coneixements aportats pels estudiants a l'escriptura els condueixen a experiències més o menys satisfactòries com a escriptors? La relació entre els contextos individuals i socioculturals dels

alumnes amb el context de l'escola i de l'aula segurament influeix en el desenvolupament de la seva competència com a escriptors. La interpretació de les pautes d'ensenyament des de la perspectiva de l'alumne porta a una representació de la tasca que guia la seva actuació en la realització de la tasca. Molt sovint, però, l'efecte poderós d'aquesta representació en el desenvolupament de la tasca és invisible.

- ¿Com incideix l'ensenyament en la competència en escriptura i en el seu aprenentatge per part dels estudiants? Els projectes iniciats en aquesta línia focalitzen en les habilitats cognitives que els ensenyants proposen o ensenyen i en el context sociocognitiu adequat per promoure aquestes habilitats. La recerca es centra a l'aula i observa les condicions de treball i els factors que hi intervenen durant el procés de composició.

- ¿Quines interaccions es produeixen entre llegir i escriure durant el procés de composició? ¿entre parlar i escriure? ¿entre l'escriptura i l'ús dels ordinadors? Llegir i escriure són processos recíprocs; es llegeix per poder escriure i construir coneixements, es llegeix -rellegeix- el text escrit durant el procés d'escriptura, i es porta a terme una certa operació de revisió sobre la marxa que pot portar a una eventual replanificació. Avançar en el coneixement de la relació entre lectura i escriptura en l'adquisició de la competència en llengua escrita pot oferir pautes d'actuació eficaça a l'escola. La relació entre parlar i escriure té una dimensió afegida des del punt de vista del desenvolupament ontogenètic i filogenètic que incideix directament en el paper de l'escola en l'adquisició de l'escrit. La descontextualització de l'escrit respecte de l'oral suposa la presa en consideració de les diferències entre ambdós canals i a la vegada l'establiment de lligams entre tots dos per mantenir la relació de comunicació entre interlocutors a través del canal escrit. La interacció entre aquestes habilitats i la incidència de l'ordinador en el procés d'escriptura poden tenir efectes destacables en el procés de composició i en el procés de desenvolupament de la competència en llengua escrita a l'escola; cal, per tant, investigar sobre aquests punts i tenir-los en compte des de l'ensenyament.

L'actuació del CSWL no només es centra en les línies de recerca exposades, sinó que es dirigeix també als ensenyants a partir de programes i seminaris de formació continuada, que, a la vegada, permeten desenvolupar una metodologia de recerca molt lligada a la realitat escolar i molt integrada a les preocupacions i reflexions dels mateixos actors de l'ensenyament. Una col·laboració estreta amb el

National Writing Project ha estat constant des dels inicis del centre. D'altra banda, els projectes de recerca-acció són part integrant del programa d'actuació i són també objecte d'investigació, en la mesura que un dels objectius del centre és analitzar i entendre les implicacions dels canvis en les estratègies d'ensenyament sobre els resultats (Dyson & Freedman, 1991:17)

Un informe de l'actuació del NCSWL en el moment de la seva desaparició, al cap de deu anys de funcionament, dona compte dels resultats del programa exposat. L'impacte de l'actuació del centre ha estat substancial no només per la seva influència sobre els mestres i les seves pràctiques d'ensenyament, sinó per la seva influència sobre els àmbits relacionats amb l'ensenyament de l'escrit a nivells institucionals -departament d'educació, comissió de desenvolupament curricular, associacions de directores de centres, d'ensenyants d'anglès com a primera i segona llengua, d'ensenyants de ciències socials, etc. L'interès del centre ha estat "finançar una "recerca relacionada amb la pràctica 'practice-sensitive research' per promoure a la vegada una "pràctica relacionada amb la recerca," 'research-sensitive practice'" (Freedman, Flower, Hull & Hayes, 1995:2)

Els àmbits de recerca explorats han estat diversos, fan referència a llocs diferents -contextos d'aula des d'infantil a la universitat, des de centres comunitaris i associacions de veïns a contextos de feina-, i també funcions diferents de l'escrit representades per situacions i gèneres textuais diversos, així com diferents tipus d'escriptors -d'aprenents dels primers nivells a estudiants guardonats i a estudiants repetidors, d'alumnes immigrants a treballadors immigrants. També s'han fet estudis comparatius entre contextos escolars a Anglaterra i a Estats Units, i s'ha investigat sobre l'avaluació dels escrits, des d'un punt de vista pràctic i des d'una perspectiva més general, com a anàlisi de l'establiment de nivells de qualitat dels escrits. Els investigadors implicats en els projectes provenen de disciplines diverses i s'han integrat en un treball interdisciplinari -lingüística, educació, llengua anglesa, història, antropologia i psicologia. La metodologia de recerca inclou les propostes de l'etnografia i altres formes de recerca descriptiva per a l'elaboració de teories sobre la composició escrita, però també aplica el mètode experimental per contrastar teories, i utilitza enquestes d'abast general per obtenir informació sobre l'estat de la qüestió.

Al llarg d'aquests deu anys, el NCSWL s'ha centrat en l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita a partir de la recerca orientada no al procés, ni al producte, ni al context, sinó orientada al fet d'ensenyar i aprendre, amb l'intent de respondre tres preguntes bàsiques:

1. ¿Quines demandes específiques sobre l'escrit es fan als aprenents en els contextos de l'escola, de la família, de la comunitat i de la feina?
2. ¿Com s'enfronten els aprenents a aquestes demandes?
3. ¿Com ajuden els ensenyants que els aprenents responguin a aquestes demandes? ¿Com es pot mesurar el progrés dels aprenents?

El balanç de l'actuació del NCSWL distingeix cinc grans àrees d'atenció preferent en què la composició escrita i la competència en composició són essencials: a) els grups d'ensenyants investigadors, en què escriptura i reflexió sobre l'escriptura poden contribuir a crear un grup professional amb força en l'àmbit de l'ensenyament; b) les comunitats multiculturals i multirracials, en què l'escriptura pot oferir la base per a la motivació dels aprenents; c) els contextos de parlants no nadius d'anglès; d) els contextos de feina altament competitius, en què els treballadors han de ser productius al màxim; e) els diversos contextos en què l'avaluació del llenguatge escrit és essencial (Freedman, Flower, Hull & Hayes, 1995)⁴⁵.

1.5. Síntesi del paper del context en els estudis sobre composició escrita a l'àrea anglòfona

Al llarg de l'evolució dels estudis sobre composició escrita, sobretot als Estats Units, amb repercussions sobre la seva creixent àrea d'influència als països de llengua anglesa, hem pogut veure la diversificació de línies d'investigació, de metodologies, d'objectius i d'investigadors que han contribuït a l'establiment de l'àmbit d'estudi. El desenvolupament d'aquest àmbit també ens ha mostrat l'interès progressiu pels factors que incideixen en el fenomen objecte d'investigació, sigui l'escrit com a producte, o l'aprenent d'escriptor, o els coneixements necessaris per aprendre a escriure. El marc en què s'insereix el fet d'escriure ha esdevingut en ell mateix objecte de recerca, des d'una visió inicial, acotada al procés intern de l'individu que escriu mentre escriu, a una visió que integra els diferents contextos que incideixen en l'acte d'escriure, que formen part del món sociocultural de l'escriptor però que també pertanyen al món de l'escrit, que són externs a l'escriptor en la mesura que preexisteixen al procés mateix de composició, però que a la vegada es construeixen durant el procés d'escriptura.

⁴⁵ Una descripció detallada dels projectes corresponents a les cinc àrees esmentades es pot trobar a Freedman, Flower, Hull i Hayes (1995).

La història de l'evolució de la recerca en composició, atenent als canvis que s'han produït en els objectes de recerca, es pot sintetitzar en els punts següents:

- De l'escrit com a objecte acabat a l'escrit com a objecte que un escriptor elabora al llarg d'un procés de realització,
- De l'individu (escriptor ideal) a grups o individus particulars en el seu context sociocultural.
- De l'escrit com a objecte unitari (anàlisi del producte des d'una perspectiva formal) a l'escrit arrelat en la situació discursiva.
- De l'escriptor de textos a l'interlocutor amb altres en un context, compartit o construït.
- De l'aprenent d'escriptor al context d'ensenyament (entenent ambdues entitats des d'un punt de vista indiferenciat).
- Del context d'ensenyament institucional a l'aula com a àmbit de trobada de diferències individuals i de mètodes i organitzacions d'ensenyament diversos.

.....

2. EL CONTEXT EN ELS TREBALLS DE RECERCA SOBRE L'ENSENYAMENT DE LA COMPOSICIÓ ESCRITA A L'ÀREA FRANCÒFONA

L'interès per la composició escrita a les àrees geogràfiques europees de parla francesa no sorgeix, com en el cas dels Estats Units, arran d'una preocupació per l'augment del fracàs escolar o per la poca competència en composició que manifesten els estudiants que accedeixen a nivells universitaris. Sense excloure el pes que el context de l'ensenyament i els canvis en la composició de la població escolar puguin tenir en el desenvolupament de la recerca en composició escrita, que es desenvolupa sobretot a França i a la Suïssa francesa en els últims quinze anys, l'interès per l'escrit com a procés de l'escriptor, com a producte inserit en unes coordenades socials, com a objecte d'anàlisi lingüísticotextual o com a objecte d'ensenyament i aprenentatge sorgeix com a resultat de canvis en el marc científic de les ciències del llenguatge i la pedagogia. El context d'ensenyament és l'espai on es reben i recullen les tendències i evolucions de l'esfera epistemològica; així, es converteix en una espècie de banc de proves que va assimilant i transformant els sabers, adaptant-los a les demandes que la societat fa a l'escola en matèria de competència en composició escrita.

En aquest capítol consideraré en primer lloc els canvis en el marc teòric que plantegen la presència del subjecte parlant -o que escriu- i la presència del context; en un segon moment analitzaré la repercussió d'aquests canvis en el context de l'ensenyament i com es concreten en el plantejament de l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua escrita.

2.1. La presència del subjecte parlant i del context d'ús lingüístic en les teories lingüístiques de referència

A finals de la dècada dels 60, a França, es produeix una reflexió epistemològica i històrica sobre les ciències humanes i socials, que porta a una reconsideració dels principis del marxisme i de l'estructuralisme que constitueixen el marc del pensament en la primera meitat del segle XX (Chiss & Puech, 1987). Com a conseqüència d'aquesta reflexió sorgeixen, d'una banda, noves lectures de Saussure (Foucault, Derrida), considerat el pare de l'estructuralisme i de la lingüística com a ciència, que contribueixen en una certa mesura a una reconsideració del vessant social en la concepció del llenguatge. D'altra banda, s'inicien estudis sobre les produccions lingüístiques com a productes d'un subjecte en un moment i en un context determinat. Les anàlisis dels discursos polítics de l'esquerra posen en relació les dades lingüístiques i la història, amb un debat de fons sobre les "condicions de producció". En el marc dels estudis literaris també es manifesta aquesta tendència cap a la consideració del marc històric i social que condiciona i informa la producció literària, tot i que al mateix temps també hi ha un acostament de la literatura a la lingüística formal.

La consideració del funcionament lingüístic com a objecte d'estudi des d'una perspectiva diferent de la de l'anàlisi de l'objecte llengua com a sistema és un fet que té múltiples manifestacions en la trajectòria de les diferents disciplines que integren el conjunt de les ciències del llenguatge. J.-C. Milner (1978) citat per J.-L. Chiss (1987a: 207) com a punt de partida per a una reflexió sobre la història de la lingüística, diu que "una antilingüística es desenvolupa incessantment, que s'interessa pel sentit que aporta el subjecte parlant responsable i per la societat on s'inscriu com a ciutadà". En l'anàlisi d'aquesta antilingüística, Chiss proposa d'examinar les configuracions teòriques en què el concepte de subjecte parlant apareix com a central, en relació a d'altres plantejaments en què funciona de manera ex-centrada (Saussure) o dominada (estructuralisme)¹, amb la intenció de constatar les imbricacions entre posicions i teories sovint considerades antagòniques des d'una perspectiva excessivament simplificadora. Alguns dels conceptes elaborats per Saussure han esdevingut efectivament tòpics, i han contribuït d'una banda a una esquematització abusiva i sovint esbiaixada del seu

¹ Els adjectius que Chiss atribueix a la consideració del subjecte parlant des de les posicions de Saussure i de l'estructuralisme corresponen al valor que s'atorga als aspectes socials des d'aquestes perspectives. Saussure no rebutja ni nega els aspectes socials, sinó que no en fa el centre dels seus estudis (ex-centrada); l'estructuralisme s'allunya del subjecte parlant en el sentit que refusa els aspectes psicològics i afectius de l'individu i busca l'autonomització de la llengua com a objecte d'estudi, entesa com a sistema de comunicació en una societat determinada (el subjecte parlant no és el centre, sinó que és l'usuari del sistema lingüístic que, en un cert sentit, se li imposa)

pensament i, de l'altra, han contribuït a l'establiment d'un sistema d'oposicions entre teories lingüístiques que tendeix a equilibrar buits en la història de la disciplina. Així, la dicotomia llengua-parla s'ha entès com un postulat que exclou el subjecte parlant de l'objecte d'estudi lingüístic; i l'estructuralisme es concep com una línia d'estudi sobre la llengua i les seves manifestacions sorgida de la idea saussuriana de sistema de valors i relacions entre els elements lingüístics, sistema que existeix fora del subjecte i que s'imposa als parlants com a model compartit.

Seguint la línia d'estudi del Grup de Recerca en Història de la Lingüística², una de les configuracions teòriques relacionades amb la idea del subjecte parlant es situa en el primer quart de segle, en un moment en què la psicologia i la sociologia giren entorn de les categories subjecte/individu i la lingüística emergeix com a disciplina autònoma. L'obra de Charles Bally apareix com a exponent d'aquesta lingüística del subjecte que s'oposa frontalment al caràcter objectiu dels plantejaments saussurians. És precisament el propòsit de constituir la lingüística com a ciència objectiva el fet que empeny Saussure a buscar, en el caràcter social de la llengua, no la diversitat dels fets de llengua des de la perspectiva del subjecte parlant i de les circumstàncies que l'envolten sinó el "conjunt de convencions necessàries adoptades pel cos social per permetre l'exercici de la facultat de llenguatge en els individus" (Saussure, 1983:74). En aquest sentit Saussure discrepa de les posicions de Bally, considerat pels seus contemporanis com el representant de la lingüística psicològica, que prima la subjectivitat i l'acció. El mateix Saussure el considera el campió de tot el que hi ha de "desigual", de "capriciós" i d'"impulsiu" en el llenguatge, mentre que Bally situa Saussure entre els científics interessats a "trobar allò que hi ha a totes les llengües, i en el llenguatge en general, de regular, de geomètric, d'arquitectònic". (Chiss, 1987a:209). Bally, tot i que és considerat per molts dels seus contemporanis com el lingüista de l'afectivitat, i per molts dels estudiosos posteriors com el representant de la lingüística psicològica, paradoxalment és el primer que parla d'una "teoria de l'enunciació", que es vol també objectiva en el sentit que pretén examinar les tendències internes d'una llengua, el francès, a partir de l'anàlisi de "totes les maneres com la llengua dóna forma al pensament que es comunica". Segons Chiss, la trajectòria de l'obra de Bally és el reflex de la tria entre dues orientacions globals quan es parla del concepte d'enunciació des d'un punt de vista teòric: l'enunciació com a acte de llengua realitzat per un individu en una situació donada, emmarcada en una teoria general dels actes de llenguatge i situada en l'àmbit de la "parole", de

² El GRHIL, format a l'entorn de l'any 1980, agrupa professors-investigadors de formació lingüística i filosòfica del Centre de Recherches Linguistiques, Universitat Paris X, i de l'UA 381 (CNRS). L'interès comú dels membres del grup és l'anàlisi històrica de les teories lingüístiques des del final del s. XIX fins avui a través de l'exploració de temes teòrics, com el de "subjecte parlant", línia de recerca recollida en l'obra de J.-L. Chiss i Ch. Puech (1987).

l'exterioritat; i l'enunciació com a procés de "semantització de la llengua", que contempla la subjectivitat com un aspecte formal del procés, però només com un aspecte d'aquest procés. La "teoria de l'enunciació" de Bally passa per aquests dos estadis i, en la culminació del seu procés de pensament, no reflecteix la dicotomia llengua/parla per focalitzar en la parla com a conjunt de fets individuals i únics, sinó que té la intenció d'ampliar el marc saussurià, d'integrar en el camp de la llengua tot allò que a priori sembla extra-sistemàtic, com els "signes situacionals" que fan referència al context i que, segons Bally, "es reflecteix[en] indirectament... en la sintaxi de la frase" (Chiss, 1987a:214). El vessant social, per a Bally i també per a Saussure, queda sublimat per la intenció d'objectivitat i pel desig de generalització d'ambdós lingüistes, sense que això pressuposi que Saussure, centrat en la llengua, i tampoc Bally, centrat en l'individu, no obviessin els aspectes socials.

Una segona configuració teòrica exponent de l'antilingüística de Milner i que situa el subjecte parlant i el context social com a centre d'interès dels estudis sobre el llenguatge, es desenvolupa a l'entorn dels anys 70, "amb la constitució d'una pragmàtica en sentit ample com a teoria dels actes de llenguatge que recull problemàtiques sociolingüístiques, psicolingüístiques, enunciatives -amb la noció d'interacció, que, més enllà del camp lingüístic, domina el camp de l'antropologia cultural (cf., per exemple, E. Goffman)" (Chiss, 1987a: 207). Es pot parlar, en termes de Benveniste, d'una lingüística de segona generació, que recull dues perspectives sobre el llenguatge: la llengua com a repertori de signes i sistema de combinacions d'aquests signes, i la llengua com a activitat que es manifesta en les instàncies de discurs. L'objectiu que persegueix aquesta lingüística és el pas d'una perspectiva a l'altra: "la conversió de la llengua en discurs" (Kerbrat-Orecchioni, 1980: 28)

En aquesta configuració teòrica que arriba fins avui i es manté, és interessant d'observar alguns plantejaments que tenen interès per al present treball: la lingüística de l'enunciació, l'anàlisi del discurs, la gramàtica textual i la psicologia del llenguatge.

2.1.1. Teories de l'enunciació

En el camp de la lingüística general, com a conseqüència de múltiples influències provinents d'altres àmbits, s'inicia un canvi de perspectiva que representa un acostament a la consideració de la llengua en el seu ús, oposada a la consideració de la llengua com a sistema existent fora del subjecte parlant. L'intent de Bally, d'integració d'ambdues perspectives, vist des de la distància històrica,

queda en un segon terme. Émile Benveniste, seguidor de Meillet i estudiós dels principis que informen l'estructuralisme de Saussure³, planteja els problemes de funcionament de la llengua en relació als interlocutors i al context en general en la seva obra *Problemas de lingüística general* (1966 i 1974). La seva anàlisi dels conceptes saussurians de "signe lingüístic" i de "nivells d'anàlisi" de les unitats lingüístiques el porten a postular dos dominis de la llengua: el del sistema formal, que té per unitat el signe lingüístic; i el del sistema de comunicació o de discurs, amb la frase com a unitat. Aquests dos dominis de la llengua s'organitzen en dos sistemes de significació, que Benveniste anomena *semiòtic* i *semàntic*. El mode semiòtic és propi del signe lingüístic com a component d'una estructura formal, abstracta, sense referents extralingüístics; el mode semàntic neix amb el discurs, i la seva unitat és el mot, portador de missatge, fortament arrelat al moment i a l'espai d'enunciació. Diu Bronckart (1977:302):

“L'anàlisi semàntica té per objecte interpretar globalment, en relació a un context situacional concret, els mots que formen un missatge. El domini de la semàntica s'identifica, doncs, amb l'univers del discurs en situació, és a dir amb l'enunciació”.

S'obre, així, un nou camp per a l'estudi lingüístic, que havia aprofundit en el domini semiòtic des de la perspectiva estructuralista: el de l'estudi del funcionament discursiu. L'objectiu d'aquest estudi és analitzar l'ús de la llengua lligat al conjunt de característiques de la situació de referència, no de distingir i descriure els signes lingüístics i les seves propietats formals. Construir un model d'aquest ús de la llengua és l'objectiu que es proposa Benveniste. El concepte d'enunciació és el concepte clau de la seva teoria. Ell el defineix com

"el fet de posar a funcionar la llengua per un acte individual d'utilització. Algú pot preguntar-se: el discurs que es produeix cada vegada que es parla, aquesta manifestació de l'enunciació, ¿no és senzillament "la parla"? S'ha de fer atenció a la condició específica de l'enunciació: és l'acte de produir un enunciat i no el text de l'enunciat el que constitueix el nostre objecte d'estudi" (Benveniste, 1977:83).

Hi ha tres aspectes que es poden considerar en aquesta relació del locutor amb la seva llengua: a) la realització vocal de la llengua; b) la transformació del sentit en paraules o el fenomen de semantització de la llengua, que demana una teoria del signe i de la significació, i també requereix l'elaboració d'una gramàtica transformacional i una teoria de la sintaxi universal; i c) l'anàlisi de l'enunciació

³ Cal remarcar la falta de consens entre els estudiosos de l'evolució de la lingüística al llarg del s.XX sobre l'existència d'un moviment estructuralista en la història de la lingüística francesa. La revisió històrica d'algunes figures considerades "estructuralistes" posa de relleu la dificultat d'establir una continuïtat entre Saussure, l'estructuralisme en lingüística a França i l'estructuralisme com a corrent de pensament propi del conjunt de les ciències humanes a partir dels anys 60. Vegeu *La linguistique française: le structuralisme introuvable*, cap. III de J-L. Chiss i Ch Puech (1987).

com a tal, que suposa l'anàlisi del marc formal en què s'actualitzen les operacions individuals del subjecte parlant. Aquest tercer aspecte és el que enceta el mateix Benveniste i que constitueix una introducció a l'estudi del discurs:

"Abans de l'enunciació, la llengua només és la possibilitat de la llengua. Després de l'enunciació, la llengua es realitza en una instància de discurs, que emana d'un locutor, una forma sonora que espera un auditor i que suscita una altra enunciació com a resposta" (Benveniste, 1977:84).

Si bé s'ha de considerar Benveniste com l'iniciador de l'estudi del discurs des d'una perspectiva lingüística, l'aparell teòric que desenvolupa resulta poc travat, sobretot perquè no és capaç d'integrar les nocions de context d'enunciació i d'interlocutor en línies de pensament que les facin objecte central de consideració i estudi (constructivisme, materialisme històric) i es situa en una perspectiva filosòfica idealista i clarament superada per les propostes teòriques de la psicologia contemporània (Bronckart, 1977: 308).

A. Culioli és l'artífex de la revolució copernicana que aquesta integració pressuposa en el camp de la lingüística, sense refusar cap dels problemes que l'estructuralisme remetia a la filosofia, a la sociologia o a la psicologia. Aborda el problema epistemològic de l'objecte de la lingüística de manera seriosa, començant per precisar la concepció del terme llenguatge i la manera com el lingüista s'hi ha d'interessar i per què. Per a Culioli, el que constitueix l'objecte de la lingüística és l'activitat discursiva del subjecte, amb totes les característiques i els factors que la controlen. L'activitat discursiva⁴ es produeix cada vegada que un locutor parla o escriu -s'expressa verbalment-, cada vegada que un receptor escolta i entén un interlocutor, cada vegada que un receptor llegeix un text.

Aquesta activitat deixa traces a la superfície, que pressuposen un sistema de regles i d'operacions subjacents. El subjecte, quan fa funcionar el sistema exercint la seva competència en sentit chomskià, efectua operacions lingüístiques i també epilingüístiques, és a dir que actua sobre el sistema de manera inconscient. Formalitzar aquestes activitats del subjecte exigeix tenir en compte tots els paràmetres que intervenen en l'activitat i que defineixen la situació de discurs: enunciats, sistema de regles de construcció d'aquests enunciats, situació d'enunciació, sentit o contingut relacionat amb els valors referencials extralingüístics, significacions elaborades en aquest context.

⁴ Culioli parla d'*activité langagière*. Es fa difícil de fer, en català, la distinció entre *activité linguistique* i *activité langagière*, donat que només existeix un terme equivalent en català: *activitat lingüística*. La diferència entre *linguistique* i *langagière* fa referència al major abast del terme *langagière*, que remet a *langage* o *llenguatge*, entès com a facultat d'ús de la llengua, i per tant, inclou l'activitat *linguistique*, referida al concepte *langue* o *llengua*, que es refereix al conjunt d'elements del sistema lingüístic, independentment del seu ús. Utilitzo *activitat discursiva* com a equivalent d'*activité langagière*, i *activitat lingüística* com a equivalent d'*activité linguistique*.

No es pot partir de la idea que el llenguatge és un codi formal que estableix el significat dels signes que l'integren. El sentit de l'enunciat es construeix en el locutor en el context de producció, i es reconstrueix en el context de recepció en el receptor. L'enunciat adquireix sentit a partir de les operacions del locutor i del receptor. Hi ha una constant "construcció interpretativa dels fenòmens de superfície (enunciats) per part dels enunciadors"⁵, i "la comunicació es fonamenta en aquest ajustament més o menys aconseguit, més o menys volgut, dels sistemes de referència dels dos enunciadors". Els enunciats no tenen cap significació intrínseca fora de la que adquireixen a partir de l'activitat dels enunciadors (Culioli, 1973:87). El llenguatge esdevé, doncs, un sistema obert que no es pot reduir a una normativitat implícita, i és en aquest sentit que Culioli proposa l'enunciat com a unitat d'anàlisi, i l'oposa al concepte de frase o de proposició. Planteja el problema metodològic de la lingüística: la falta d'instruments formals, lògics o matemàtics que permetin una descripció adequada de l'activitat discursiva, i es proposa la construcció d'un model formal dels sistemes d'operacions lingüístiques que es produeixen en l'activitat discursiva. Denuncia l'artificialitat de les anàlisis lingüístiques sobre enunciats que no són enunciats reals sinó que formen part d'una "llengua fortament censurada, darrera la màscara conceptual dels usos i dels registres, per apriorismes teòrics i prohibicions sociològiques" (Culioli, 1974:6).

La teoria de Culioli és un exemple de "lingüística total" en el sentit que constitueix un esforç d'elaborar de manera lúcida una representació formal del conjunt de les operacions lingüístiques del subjecte. Segons Bronckart, és un model extremadament ric, que integra diverses propostes provinents de camps diversos: de la lingüística -la noció d'"embrayeur" de Jakobson, l'aparell formal de l'enunciació de Benveniste, el model de gramàtica transformacional de Chomsky-; o de la psicologia, com les consideracions sobre el context extralingüístic provinents del behaviorisme. Constitueix també un instrument de treball vàlid per al psicolingüista en la mesura que intenta formalitzar les operacions del subjecte i, en aquest sentit, és un model que trenca les barreres entre lingüística i psicolingüística. (Bronckart, 1977:335).

Les propostes teòriques de la lingüística de l'enunciació iniciades per Bally i Benveniste i continuades per Culioli han generat un camp d'investigació molt fructífer, tant en l'elaboració de models teòrics com en el marc de l'anàlisi de situacions de discurs específiques, ja sigui sobre discursos escrits, literaris o periodístics (Ducrot, 1980, 1984; Maingueneau, 1984, 1990; Moirand, 1988), ja

⁵ Culioli anomena *enunciadors* els participants en una situació d'enunciació, sense distingir entre locutor i receptor, ja que tant l'un com l'altre participen de la doble activitat de producció/reconeixement en una situació de comunicació.

sigui sobre produccions orals (Charaudeau, 1984, 1992; Kerbrat-Orecchioni, 1980, 1990-94; Roulet, 1985;).

Kerbrat-Orecchioni (1990) distingeix dues etapes en l'evolució de la lingüística que pretén donar compte de l'ús comunicatiu del llenguatge. En un primer moment, en la dècada dels 70, tanmateix deixant de banda la línia de la intersubjectivitat remarcada per Benveniste⁶ i també per Culioli, l'interès de la lingüística de l'enunciació es decanta per l'enunciador. En un treball sobre l'enunciació (1980), subtítulat significativament amb el títol d'un article de Benveniste, *De la subjectivitat en el llenguatge*⁷, Kerbrat-Orecchioni parteix de l'anàlisi i la crítica de l'esquema de Jakobson sobre els factors de la comunicació verbal per bastir el seu esquema de producció i d'interpretació del discurs com una reformulació complexificada d'aquest esquema inicial, aprofundint en cada un dels factors i ampliant-ne el concepte des de l'observació reflexiva de l'ús de la llengua en situació. En aquest treball l'anàlisi i l'inventari de les unitats "subjectives" que apareixen en l'acte enunciatiu constitueix un repertori complet i detallat de la gramàtica enunciativa del punt de vista de l'enunciador locutor.

Un segon moment el constitueix l'allunyament d'aquesta vessant monologista que caracteritzava els primers treballs en enunciació⁸, que adopta noves denominacions en funció de l'objecte d'estudi. La lingüística de la interacció o "linguistique interactionniste"⁹ es constitueix a França al llarg dels anys 80, integrant algunes de les característiques de l'anàlisi del discurs i de la pragmàtica i adequant-los per formar part d'un aparell descriptiu que vol donar compte d'aquest fet: parlar és comunicar, i comunicar és interactuar (Kerbrat-Orecchioni, 1990:12).

En aquesta línia, eminentment transdisciplinària, han sorgit diversos corrents i grups dedicats a l'anàlisi de la interacció oral¹⁰. Cal fer esment del grup de la universitat de Ginebra, encapçalat per Eddy Roulet; dels estudis sobre la comunicació en l'ensenyament, sobretot en llengües estrangeres, centrat a Grenoble i a Neuchâtel (Bouchard, de Pietro, Porquier, Py); del grup de la

⁶ Benveniste (1971:187): "Moltes nocions de la lingüística, potser fins i tot de la psicologia, adquiriran una nova perspectiva si se les situa en el marc del discurs, que és la llengua en tant que assumida per l'home que parla, i en la condició d'intersubjectivitat, l'única que fa possible la comunicació lingüística".

⁷ L'article de Benveniste es va publicar al *Journal de Psychologie* al 1958. Ell hi fa referència a la seva obra *Problèmes de linguistique générale* (1971:179-187).

⁸ Kerbrat-Orecchioni fa una crítica -i també autocrítica- d'aquesta tendència monologista o "premissa egològica" present en els treballs en lingüística de l'enunciació i també en la pragmàtica del discurs d'Austin. Remet al comentari de Francis Jacques sobre la pragmàtica centrada en l'il·locutor, titllant-la d'"escàndol intel·lectual de la pragmàtica" (Kerbrat-Orecchioni, 1990: 10 i ss; cita F. Jacques, 1985:24)

⁹ Als Estats Units l'anàlisi de la interacció sorgeix en el marc de la sociologia. Rep el nom genèric d'"anàlisi de la conversa".

¹⁰ J-F. Halté (1993) ofereix una visió succinta d'aquesta transversalitat.

universitat de Paris (Charaudeau) i del GRIC (Groupe de Recherche sur l'Interaction Communicative) de la universitat de Lió, del qual Kerbrat-Orecchioni és un membre representatiu, que s'ocupa primordialment de l'anàlisi del discurs dialogat i de les relacions que s'estableixen entre els interlocutors a través dels processos de negociació en la construcció del discurs¹¹.

Com a síntesi del paper que s'atorga al context en les teories de l'enunciació, es pot concloure que el marc en què es produeix l'enunciat -el context de l'enunciació- és un element determinant per a l'elaboració de la seva significació de l'enunciat produït. Cal destacar també el sentit dinàmic que s'atorga al context, que no es concep com un marc determinat i estable, sinó que varia i evoluciona en funció dels participants en l'acte enunciatiu i en funció del desenvolupament de l'acte enunciatiu mateix. La relació de l'acte enunciatiu amb els actors de l'enunciació permet de parlar d'un marc en què interactuen dos contextos, el context de producció i el context de recepció, referits als co-enunciadors en els seus rols canviants d'emissor i de receptor dels enunciats que es produeixen.

2.1.2. L'anàlisi del discurs

La superació de la unitat "frase" com a objecte d'estudi de la lingüística estructural porta a la constitució de noves línies d'anàlisi i reflexió: l'anàlisi del discurs i la gramàtica textual. Ambdues disciplines s'ocupen de les unitats transfràstiques, però des de perspectives diferents. L'anàlisi del discurs adopta una perspectiva "enunciativa", en el sentit que té en compte el context situacional en què s'insereix el discurs, mentre que la gramàtica textual es circumscriu a l'anàlisi dels enunciats com a parts d'una unitat superior, el text, preservant, en un cert sentit, la característica d'objecte abstracte analitzable independentment de les condicions d'enunciació en què es produeix. J-M. Adam (1989:190-191) il·lustra la diferència de plantejament amb l'equació següent, corresponent a grans trets a l'objecte d'estudi de cada un dels enfocaments:

Discurs= Text+Context

Text= Discurs-Context.

El naixement de l'anàlisi del discurs a França sorgeix al tombant dels 70 a través de la publicació d'un número monogràfic a la revista *Langages* (1969). En aquesta publicació es posa en relleu la influència de l'estructuralisme americà de

¹¹ El grup de Paris aplica l'anàlisi del discurs als mitjans de comunicació -emissions radiofòniques i televisives (Charaudeau, 1991). El Cercle d'Anàlisi del Discurs, format per professors universitaris de diverses universitats catalanes, segueix la línia d'aplicar l'anàlisi del discurs als mitjans de comunicació (C.A.D., 1997).

Harris amb la focalització en el concepte d'enunciat, la dualitat enunciat-enunciació -que planteja des de la tradició francòfona la dificultat de distinció per a l'estudi entre producte de l'acció enunciativa i acte enunciatiu-, el gust i l'interès pels discursos polítics escrits i no-contemporanis, i l'arrelament dels fets lingüístics en el marc social.

Posades les bases de l'anàlisi del discurs, sorgeixen ràpidament estudis concrets en el marc dels discursos polítics sobretot, seguint l'orientació iniciada pels estudis de sociolingüística i de lexicologia (Guiraud, Marcellesi, Dubois, Slatka, Provost-Chaveau, Pêcheux), i també s'inicia l'anàlisi del discurs literari des dels plantejaments formalistes de l'escola russa i del Cercle lingüístic de Praga (Barthes, Greimas, Todorov, Kristeva) (Moirand, 1989:46). Els problemes teòrics i metodològics plantejats per aquests primers treballs sorgeixen de la dificultat de situar-los en un marc teòric clar. Sembla que l'únic punt comú entre ells sigui la coincidència sobre l'objecte d'estudi: el discurs, però sovint es fa difícil de saber si l'objectiu del treball correspon a l'estudi del discurs o a un altre àmbit com la literatura, la història o la sociologia:

"Dit d'altra manera, les anàlisis de material verbal, sigui quin sigui, proposen d'una manera o d'una altra hipòtesis d'ordre lingüístic, sovint no reconegudes com a tals. No obstant això, l'anàlisi dita intuïtiva d'un text, la seva reducció a resum, per exemple, suposa operacions lingüístiques probablement molt complexes, tot i que poc conscients. Això mateix -un dels punts de la reflexió lingüística *actual* sobre la qüestió del discurs- gairebé no es percep com a problema quan les hipòtesis explícites es proposen, a través del comportament verbal, i més enllà, la definició o la construcció de les estructures socioculturals d'una comunitat" (Provost-Chaveau, 1971:9).

Malgrat l'autocrítica que els primers representants de l'anàlisi del discurs fan dels seus propis plantejaments, és indiscutible que es produeix un eixamplament d'horitzons en els estudis sobre la llengua i el llenguatge en el sentit de tenir en compte el marc en què s'usa la llengua i les implicacions que es deriven de l'ús sobre el fet mateix d'usar la llengua i sobre la llengua mateixa.

Algunes de les qüestions pertinents que planteja l'anàlisi del discurs, que comparteix amb els plantejaments de la teoria de l'enunciació i de la teoria dels actes de llenguatge proposada per Austin, fan referència a l'anàlisi dels elements lingüístics lligats a l'acte d'enunciació: l'expressió del temps, l'expressió de la persona, els verbs de dir, l'expressió de la modalitat, la referència. Una altra de les preocupacions inicials es refereix a la tipologia dels discursos. Planteja molts problemes de base: sobre l'abast del terme discurs, sobre la perspectiva de tipologització i sobre el mètode d'anàlisi per establir-la, tant en el vessant dels

estudis sobre el discurs polític¹² com en el vessant dels estudis literaris¹³ (Guespin, 1976; Todorov, 1970).

La visió del context que es desprèn dels estudis de l'anàlisi del discurs ultrapassa el marc de l'acte específic del llenguatge objecte d'estudi de les teories de l'enunciació. No exclou l'acció d'uns enunciadors concrets, però el seu objectiu fa referència al marc sociohistoricocultural en què els actes de discurs es realitzen, amb l'objectiu de determinar-ne les estructures.

2.1.3. L'estudi del text

Des de la perspectiva interna, és a dir, des de l'anàlisi dels signes i la seva estructuració en un sistema, l'objecte "text" constitueix un objecte teòric diferent de l'objecte "discurs": és una unitat lingüística formal que supera les dimensions de la frase. A partir d'aquest punt de vista, es poden distingir dues línies d'observació, descripció i estudi: l'anàlisi de l'objecte text com a unitat i de les relacions entre els seus elements que contribueixen a aquesta unitat, i l'estudi sobre els tipus de text.

Seguint les propostes de van Dijk (1973, 1978) i de Slatka (1975), es planteja l'anàlisi dels elements lingüístics que asseguren la unitat interna del text. El concepte de *cohesió* designa aquesta unitat interna, per oposició al concepte de *coherència*, que fa referència a la relació del text amb l'acte discursiu en què s'insereix¹⁴. Una altra noció vàlida per establir la unitat del text és la de *progressió temàtica*, referent a l'estructura del contingut informatiu del text, relacionada amb els conceptes de *tema* i *rema*. M. Charolles (1978) sistematitza aquestes nocions en quatre meta-regles de coherència per garantir la unitat del text: regla de progressió, regla de repetició, regla de no-contradició i regla de relació, repeses i aprofundides per B. Combettes (1988: 66 i ss.) en una obra orientada a

¹² Diu Régine Robin (1973) " les condicions de producció (marc institucional, aparell ideològic en què s'inscriu, representacions que hi donen suport, coordenades polítiques, relació de forces, efectes estratègics buscats, etc) no són un simple context, unes "circumstàncies" que exigirien a la seva manera unes condicions sobre el discurs, sinó que aquestes condicions caracteritzen el discurs, el constitueixen, i, constituent lo, són observables a partir de l'anàlisi lingüística"

¹³ Todorov (1970: 8-9) proposa una classificació de discursos en funció de les categories enunciatives: l'accent sobre el locutor o l'al locutari donaria les categories de monòleg i de diàleg, l'accent sobre l'extralingüístic o l'implícit donaria les categories de discurs en situació i de discurs explícit o autònom, que després reprendrà Bronckart en la seva tipologia (Bronckart i al., 1985), l'accent sobre l'enunciadorel locutor i sobre el temps de l'enunciació obriria el pas a l'anàlisi de les perspectives narratives del text literari (Weinrich, 1973; Bakhtin, 1978)

¹⁴ Els termes *cohesió* i *coherència* cobreixen nocions que sovint es superposen o interfereixen en funció de l'abast que se'ls dona per part dels autors que els utilitzen. Van Dijk, per exemple, utilitza el terme *coherència* per referir-se al que hem qualificat de *cohesió*. Alguns autors parlen de *coherència co-textual* i *coherència contextual* (Aznar, Cros & Quintana, 1991:24). Hi ha també altres termes que s'usen per referir-se a les nocions establertes de coherència i cohesió: *adequació*, *connexió*

l'ensenyament amb la intenció explícita de superar la contradicció entre el marc de referència teòric i les pràctiques escolars.

Un altre punt de referència per a l'elaboració de conceptes operatius en l'estudi del text el constitueixen els conceptes de *macroestructura* i de *superestructura* de van Dijk (1978/1983). Donen compte del caràcter global de l'objecte text. La macroestructura fa referència a la unitat semàntica del text: "suposarem que existeixen estructures textuais especials de tipus global, és a dir, macroestructures, i que aquestes macroestructures són de natura semàntica. La macroestructura d'un text és per això mateix una representació abstracta de l'estructura global de significat d'un text" (van Dijk, 1983:55). La superestructura determina el tipus de text: "una superestructura és un tipus de *forma del text*, i el seu objecte, el tema, és a dir, la macroestructura, és el *contingut del text*" (van Dijk, 1983:142). L'existència de superestructures, tot i tractar-se d'entitats abstractes, té una base empírica que es fonamenta en el reconeixement per part dels parlants de determinades configuracions -superestructures- textuais convencionals, com la narració o l'argumentació. La posició de van Dijk en relació a l'existència d'uns determinats tipus textuais té molts punts de contacte amb les posicions de l'escola francesa de l'anàlisi del discurs, que relaciona l'existència d'uns tipus textuais amb els contextos socioculturals.

Tanmateix, les reserves sobre la provisionalitat d'una aproximació teòrica a la tipologia de textos que superi els límits de la lingüística formal per incorporar punts de vista o bé cognitius -referits al reconeixement, producció i interpretació de superestructures-, o bé pragmàtics -referits a les funcions socials-, es fan manifestes en la perspectiva de la lingüística del text. Torna a aparèixer, no obstant això, en una aproximació que es vol formal, el vessant extern o social, d'ús de la llengua en forma de tipus textuais propis de determinats contextos i situacions de discurs:

"... s'ha de subratllar que una diferenciació empírica dels tipus de text per part del parlant, i en conseqüència també una *tipologia teòrica dels textos*, no només es basa en les superestructures, sinó també en el contingut, és a dir, en la macroestructura, en estructures estilístiques i retòriques, en funcions pragmàtiques i funcions socials" (van Dijk, 1983:166)

Existeix, per altra banda, una certa desconfiança envers la idea mateixa d'establir unes categories o tipus de text. Els comentaris sobre els intents de classificació remetent gairebé sempre o bé a la vaguetat i poca representativitat de les classificacions proposades (Charolles, 1990; Molino, 1990), o a la inutilitat de les classificacions que pretenen ser exhaustives i rigoroses. Les formes de discurs

proposades per la tradició retòrica clàssica han constituït al llarg del temps el nucli o punt de partida de propostes de classificació en camps diversos, com la teoria literària o els manuals de composició. La hipòtesi de l'existència d'un nombre reduït de tipus textuais de base, amb valor universal, és represa per la psicologia cognitiva alhora que és plantejada per la lingüística textual. Es postula l'existència d'uns esquemes textuais prototípics, definits com a "representacions, progressivament elaborades pels subjectes al llarg del seu desenvolupament, de les propietats superestructurals dels textos canònics que la seva cultura reconeix i que, sovint, la seva llengua denomina" (Brassart 1990:300). Aquest nucli de categories textuais bàsiques, recollides en la classificació que en fa Werlich (1975) combinant-les amb els processos cognitius que s'hi impliquen, ha servit de base a nombroses investigacions sobre la comprensió, el tractament de la informació i l'adquisició de competències en estudis sobre la lectura i l'escriptura (Denhière, 1984; Espéret, 1984; Fayol, 1985; Schneuwly, 1988b); i també ha estat el punt de partida en l'elaboració de models teòrics sobre el funcionament del discurs (Adam, 1985, 1990, 1992; Bronckart i al., 1985).

En l'elaboració d'aquests models teòrics de tipus textuais es produeix una ampliació de les categories bàsiques com a resultat de la confrontació d'aquestes categories amb la realitat dels discursos quotidians. B. Schneuwly resumeix així els resultats del seu estudi sobre l'intent de categorització des textos anomenats "intermedis" i que hipotèticament omplirien els espais intersticials entre els tipus bàsics o arquetípics:

"Es podria substituir la imatge de l'espai delimitat per tres pols [els tres tipus discursius fonamentals: discurs en situació, discurs teòric, narració] per la d'un espai infinit estructurat per nuvolades d'astres o per galàxies més o menys denses de tipus de textos. Ni l'estructura dels núvols, ni la relació entre les diferents constel·lacions no són teòricament previsibles, en la mesura que són el resultat d'un procés històric complex. L'exploració de les galàxies és una tasca essencialment empírica" (Schneuwly, 1985:137).

La descoberta de l'obra de Bakhtin (Bakhtine i Voloshinov, 1977)¹⁵, situada entre la sociologia, la lingüística i la literatura, és fonamental per al replantejament de les teories sobre la tipologia de textos. Bakhtin parla de "tipus relativament estables d'enunciats" elaborats en cada esfera d'utilització de la llengua, i els anomena *gèneres de discurs*. Distingeix uns gèneres de discurs "primers" que apareixen tant en el discurs quotidià com en els gèneres literaris, que ell anomena "gèneres segons". J.-M. Adam es basa en aquesta proposta bakhtiniana per bastir la seva teoria sobre la distinció entre "seqüències textuais" i

15 La transliteració del nom d'aquest autor varia segons la llengua. En català, i en anglès, s'escriu Bakhtin, en francès, Bakhtine i en castellà Bajtín.

“configuracions discursives”, que delimiten dos camps d’estudi diferents, tot i que interrelacionats. Per a Adam, l’objecte “text” és un objecte abstracte construït per definició en el marc d’una teoria; s’oposa a la noció de “discurs”, que es concep com un “objecte *concret*, produït en una situació determinada per efecte d’una xarxa complexa de determinacions extralingüístiques (socials, ideològiques)” (Fuchs: 1985:22). La seva proposta consisteix a desenvolupar una teoria de l’heterogeneïtat de les produccions lingüístiques basant-se en la relació entre “enunciats”, entesos com a gèneres de discurs lligats a l’esfera d’activitat social on es produeixen, i “textos” o seqüències textuais com a composicions estables des del punt de vista lingüístic.

La visió del context des de l’estudi del text ens aporta el concepte de context com a espai intern del text¹⁶, espai on s’estableixen les relacions entre els elements textuais que fan possible l’enunciat -el text produït, el text com a objecte. D’altra banda, la delimitació d’aquest espai intern obliga a parlar d’un espai extern al text, que l’acompanya i en determina les característiques. Aquest concepte de context -extralingüístic o no-lingüístic- té molts punts en comú amb la idea de context proposada des de l’anàlisi del discurs en el sentit que explora el marc social en què s’insereix el text o el discurs. La perspectiva d’anàlisi no es centra, com en les teories de l’enunciació, en l’acte discursiu concret -i a la vegada representatiu de tots els actes possibles-, sinó en una perspectiva historicosocial.

La multiplicitat de tendències i perspectives que tot just s’han apuntat i que, essencialment a França i a Suïssa, ocupen una gran part de l’activitat científica referida a les ciències humanes a partir dels anys 60-70, dona compte de la línia “antilingüística” que assenyalava Milner, que insisteix en els aspectes extralingüístics o els aspectes corresponents a la parla saussuriana centrant-se en dos pols interrelacionats: el subjecte parlant i el context social en què usa la llengua.

2.1.4. Psicologia del llenguatge

Des de la perspectiva dels estudis del desenvolupament del llenguatge també es fa evident la consideració creixent, a partir dels anys 70, dels aspectes d’ús del llenguatge en situació com a oposició a l’observació del catàleg de formes i estructures adquirides pel subjecte al llarg del seu desenvolupament. En una síntesi de l’evolució de la disciplina, Espéret (1990) distingeix uns trets dominants

¹⁶ Alguns autors utilit/en un terme específic, co-text, per referir-se a aquest context lingüístic. Vegeu Rigau (1981) o Castellà (1992a) per a més informació sobre la distinció entre context i co-text.

que caracteritzen els treballs realitzats en aquesta àrea. Són els següents: 1) l'anàlisi dels aspectes pragmàtics del llenguatge; 2) la dimensió textual del llenguatge; 3) l'anàlisi dels processos cognitius implicats; i 4) la integració de les variants inter- i intraindividuals.

Com a síntesi dels treballs realitzats, apunta els següents principis:

- La necessitat de considerar l'adquisició com l'aprenentatge de les regles d'adequació entre les formes lingüístiques i els contextos específics.
- La presa de consciència que la dimensió textual del llenguatge implica l'existència de tipus de text diferents, caracteritzats per l'estructura i les marques lingüístiques.
- La noció de gestió del llenguatge, que requereix que es concretin els processos psicolingüístics o cognitius no específics implicats en cada tasca lingüística.
- La idea que no hi ha adquisició del llenguatge, sinó construcció d'un repertori de conductes discursives, que depenen de les diverses situacions en què cada individu es troba.

La noció de conducta discursiva s'insereix en la teoria de l'interaccionisme social, que es fonamenta en l'obra de Vigotski i Bakhtin i constitueix la base dels plantejaments de J.-P. Bronckart en l'elaboració d'un model de funcionament de la producció discursiva. L'objecte d'estudi d'aquesta teoria és l'activitat humana, que es desenvolupa en situacions col·lectives o individuals, i orienta el subjecte en el món dels objectes transformant aquesta realitat objectiva en una realitat subjectiva o mental (Bronckart i al., 1985:11):

"L'activitat discursiva es desenvolupa en zones de cooperació social determinades (que definirem més endavant com a "llocs socials") i es manifesta en accions *discursives*, és a dir, en conjunts de conductes verbals orientades per objectius comunicatius determinats".

Aquests conjunts de *conductes verbals* es realitzen en forma de discursos, o tipus discursius, definits pel mode d'ancratge socioenunciatiu; constitueixen el producte de la història sociocultural del grup i són al mateix temps objectes verbals concrets, textos en el sentit material del terme.

També des de la perspectiva d'una disciplina eminentment centrada en el subjecte veiem aparèixer la necessitat de considerar el marc en què aquest subjecte actua a través de la seva conducta discursiva. El context esdevé un element

determinant en els processos d'adquisició del llenguatge: el llenguatge s'adquireix com a conducta discursiva en situacions reals d'ús lingüístic, en situacions de relació amb els altres i amb l'entorn. El context determina l'ús i, a la vegada, ajuda a construir el coneixement del subjecte parlant sobre els usos discursius.

Es fa evident, a partir d'aquest breu repàs als plantejaments teòrics exposats, que en l'evolució de les ciències del llenguatge els aspectes socials -referits a l'ús de la llengua, individual o de grup; referits al lloc i al moment en què s'usa; referits a les condicions que influencien aquest ús- hi tenen una presència constant. Al costat de la progressiva importància que van adquirint, però, també cal remarcar l'intent de sistematització d'aquests aspectes en models formals, i la necessitat generalitzada de relacionar l'ús, representat pel discurs, amb el sistema lingüístic, representat pel text.

2.2. Repercussió en l'àmbit de l'ensenyament

Els textos i/o els discursos com a formes tipificades de les produccions discursives d'unes determinades comunitats esdevenen objecte d'estudi des de diverses perspectives: la lingüística del text, la psicologia del llenguatge i del desenvolupament, i també de la pragmàtica i la sociolingüística. Les repercussions d'aquest canvi en la concepció de la llengua com a objecte d'estudi no arribaran, però, a l'ensenyament fins a la dècada dels 80 (Moirand, 1994, Roulet, 1994). No obstant això, a mitjans dels 70, la repercussió d'aquests avenços teòrics es fa notar en algunes revistes dirigides al món de l'ensenyament, on apareixen els primers intents d'aplicació de les anàlisis de text a les pràctiques escolars, sobretot referides a la narració considerada com a text monològic, escrit i literari.

La concepció de l'ensenyament com un espai i com un acte de transmissió d'uns sabers elaborats en altres esferes comença a trontollar de manera generalitzada en la dècada dels 80 a partir del desplaçament del focus d'atenció centrat en el "saber" cap a la consideració de l'"aprendre", com a conseqüència de les aportacions de les ciències psicològiques sobre el desenvolupament i l'aprenentatge. L'aplicacionisme, que ha estat pràctica d'ensenyament usual en totes les matèries de manera indiscutible fins en aquest moment, deixa pas a un qüestionament de la teoria des de la pràctica (Bronckart, 1985a:105, 109).

En l'àmbit de l'ensenyament de la llengua cal parlar encara de la diversificació dels marcs de referència esbossats més amunt. Ja no és únicament la lingüística formal l'únic pol del "saber", sinó que aquest espai s'ha ampliat i ha

esdevingut complex i multiforme. La lingüística ha perdut l'hegemonia com a saber que s'ha de transmetre, tal com constata Adam:

“Si l'Escola encara sol·licita el lingüista, avui en dia -almenys en general- és sense il·lusions desmesurades, sense aquesta expectació fora de mida que va presidir els malentesos dels anys 1960-70. Sabem definitivament que la lingüística no revolucionarà l'ensenyament de les llengües maternes o estrangeres” (Adam, 1992:9)

Però no solament ha perdut l'hegemonia, sinó que en un cert sentit s'inicia un acostament entre la lingüística, formant grup amb el que s'anomena “ciències del llenguatge”, i les pràctiques d'ensenyament. Bronckart (1985a) fa una anàlisi lúcida sobre aquest canvi de plantejament:

"La lingüística ens permet, avui, sobretot d'identificar i de criticar les males solucions (com la gramàtica tradicional) i de formular correctament els principals problemes que planteja l'elaboració d'una teoria del llenguatge; però no hi ha cap model general ni satisfactori de referència que inspire la confiança que inspiren -amb raó- les teories matemàtiques. L'acceptació d'aquest fet no té necessàriament un caràcter negatiu; aquesta situació fa encara més legítima la inversió de les relacions entre les disciplines de referència i les disciplines pràctiques...; entre les propostes acceptables de les ciències del llenguatge contemporànies, el pedagog selecciona en funció dels seus objectius i en funció d'allò que sap sobre el desenvolupament discursiu dels alumnes; si cal, crea o adapta, per iniciativa pròpia, els instruments conceptuals o metodològics que necessita. Convé que abandonem definitivament la idea que hi ha un, o fins i tot més d'un, model a punt per aplicar en l'ensenyament de les llengües". (109)

Tot i que l'aplicacionisme és encara vigent en les pràctiques i en els plantejaments més globals sobre l'ensenyament de la llengua al llarg d'aquests darrers vint anys -instruccions oficials, programacions de curs, materials didàctics, formació d'ensenyants- , aquest acostament entre ciència i escola es fa molt evident en els països de parla francesa a través de dues manifestacions que sovint actuen de manera conjunta o interrelacionada: la publicació de revistes especialitzades en l'ensenyament de la llengua -sobretot a França- i la celebració de col·loquis organitzats per grups d'ensenyants de francès.

A través d'una breu revisió de la seva trajectòria, consideraré la presència del context social de l'escrit en l'ensenyament.

2.2.1. Publicacions periòdiques referides a l'ensenyament de la llengua

En l'àmbit francòfon, i especialment en la geografia francesa, apareixen al llarg dels darrers vint o vint-i-cinc anys una sèrie de publicacions que divulguen els resultats dels avenços, de les propostes i recerques teòriques de les ciències del llenguatge amb la intenció d'informar els plantejaments de l'ensenyament en aquest camp. Són revistes que tenen estatus diversos, des de les que assumeixen el paper de publicació institucional d'un organisme oficial, com *Repères* o *Recherches Pédagogiques*, que són editades per l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), a les publicacions d'una universitat o departament universitari, o les publicacions sorgides de col·lectius o associacions d'ensenyants, com *Pratiques*, *Recherches* o *Le Français Aujourd'hui*, i les revistes publicades per editors no institucionals, com *Langue Française* o *Études de Linguistique Appliquée*.

L'evolució que experimenten aquestes revistes al llarg d'aquests vint anys permet de veure el progressiu allunyament de les posicions aplicacionistes dels anys 60 i 70 i l'aparició tant de nous marcs de referència d'entre el conjunt de les ciències del llenguatge com dels plantejaments d'una nova disciplina denominada *didàctica de la llengua*.

Pel que fa a la presència de l'ensenyament de l'escrit en el conjunt dels articles publicats a les revistes en aquest període de 1974 a 1990 aproximadament, l'espai que s'hi dedica és considerable en relació al destinat a altres continguts d'ensenyament¹⁷. Es fa difícil sistematitzar el contingut de les publicacions en relació a la incidència dels aspectes socials de l'escrit; no obstant això, es poden assenyalar les següents característiques (Ropé, 1990 i 1994):

- Pas de la preocupació per l'expressió escrita, entesa sobretot com a creativitat, com a joc lliure, a l'interès per la producció escrita com a procés per aprendre, no només per aprendre les normes del codi escrit, sinó per aprendre els usos de l'escrit en relació a les situacions d'ús, i per aprendre a aprendre a usar la llengua escrita.

¹⁷ De 1970 a 1984 hi ha un augment progressiu dels articles dedicats a l'expressió escrita (del 19% al 35%) i de l'aprenentatge de textos i discursos (del 19% al 47%). En el període 1985-88 els percentatges són del 36% per a l'expressió escrita i del 40 % per a l'estudi de textos i discursos. Com a contrast, entre el 1970 i el 1988, els articles sobre gramàtica passen del 54% al 7%, sobre ortografia, del 11,4% al 5,4%, i sobre lectura, del 16% al 9,5% (Ropé, 1990: 144)

- Pas de l'anàlisi de textos i documents escrits, generalment sancionats com a models literaris, a l'anàlisi de textos variats i presents en la cultura quotidiana dels estudiants: els anomenats "funcionals" -documents de premsa, anuncis publicitaris-, i també els considerats de segon ordre -les "paraliteratures" i els documents multimèdia.
- Pas de les propostes d'escriptura individual, a partir de la imitació de models o del seguiment de regles fixades, a les propostes d'escriptura en grup, no imposades sinó negociades i sovint socialitzades, no a partir de la imitació de models sinó a partir de l'observació del funcionament de textos reals en els seus contextos particulars i de l'aplicació dels paràmetres observats a noves situacions de comunicació de forma conscient i raonada.
- Pas del tractament per separat dels continguts de la classe de llengua -lectura i escriptura, gramàtica, literatura- a la integració d'aquests coneixements i habilitats en propostes no compartimentades.

Hi ha diferències evidents entre les revistes i entre els articles publicats, en funció del nivell i el públic a què van destinats, de l'orientació de la publicació i del tipus d'article -informe de recerca, reflexió o divulgació teòrica, proposta d'actuació, descripció de pràctiques a l'aula. També hi ha diferències provinents de l'evolució de les ciències de referència, que es concreten, per al conjunt de publicacions, en el pas de la lingüística estructural a la sociolingüística i a la lingüística textual, per deixar pas, a finals des anys 80, a la psicologia cognitiva i als plantejaments socioconstructivistes de l'aprenentatge. Els canvis que provenen del context sociopolític i institucional relatiu al món de l'ensenyament també incideixen en les publicacions, amb la desaparició o el canvi d'orientació d'algunes d'aquestes revistes, com és el cas d'*Études de Linguistique Appliquée*, que s'allunya de la lingüística i segueix una línia clarament didàctica a partir de la meitat dels anys 80, malgrat el nom. L'emergència de grups d'ensenyants a l'entorn de la didàctica com a disciplina que els pot aglutinar i orientar fa que es dinamitzin les revistes publicades per les associacions: *Pratiques*, *Le Français Aujourd'hui* i *Recherches* en són un exemple.

Malgrat les diferències, tanmateix, l'evolució dels continguts publicats, exposada en els quatre punts anteriors, denota una presència creixent del context, entès com a context d'ús social de la llengua escrita, no només com a objecte d'estudi sinó també com a marc d'aprenentatge en la mesura que l'ús real de l'escrit s'integra en els plantejaments didàctics.