

*RECHERCHES EN DIDACTIQUE  
DES LANGUES ÉTRANGÈRES*

# THÈMES MAJEURS

*Organisateurs*

MARIA LÚCIA JACOB D. DE BARROS

MÁRCIO VENÍCIO BARBOSA

CHRISTIANNE BENATTI ROCHEBOIS

FALE/UFMG

*RECHERCHES EN DIDACTIQUE  
DES LANGUES ÉTRANGÈRES*

**THÈMES  
MAJEURS  
TEMAS  
GRANDES**

*DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS  
PESQUISAS EM DIDÁTICAS*

*Organisateurs*

MARIA LÚCIA JACOB D. DE BARROS  
MÁRCIO VENÍCIO BARBOSA  
CHRISTIANNE BENATTI ROCHEBOIS

**FALE/UFMG**

© FALE/UFMG, 2013  
© Les Organismes, 2013

*Révision générale*  
Guilherme da Cruz e Zica

*Conception graphique*  
Priscila Justina | Pi Laboratório Editorial

---

R297      Recherches en didactique des langues étrangères – Thèmes majeurs  
= Pesquisas em didática de línguas estrangeiras – Grandes temas /  
Maria Lúcia Jacob D. de Barros, Márcio Venício Barbosa, Christianne  
Benatti Rochebois, organizadores. – Ed. Bilingue. – Belo Horizonte :  
Faculdade de Letras/UFMG, 2013.  
292 p. : il., color.

ISBN: 978-85-7758-218-1  
978-85-7758-229-7 (*on-line*)

Textos em francês e português.

1. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 2. Aquisição da segunda  
língua. 3. Didática. I. Barros, Maria Lúcia Jacob. D. de II. Barbosa,  
Márcio Venício. III. Rochebois, Christianne Benatti. IV. Pesquisas em  
didática de línguas estrangeiras – grandes temas.

CDD: 407

---

Fiche catalographique élaborée par les bibliothécaires de la Bibliothèque  
FALE/UFMG.

Composée Jura et Amble sur *offset* 90 g/m<sup>2</sup> en décembre 2013 par  
les Presses Universitaires de l'UFMG.

## *Remerciements*

À chacun des auteurs, pour leur contribution, et à nos collègues traducteurs, pour leur travail très attentif,

À Cristina Casadei Pietraróia, Marcos Rogério Cordeiro, Michel Brault, Simone Garófalo, Cristina Bustamante et Beatriz Vaz Leão, pour leur aide dans les différentes étapes de ce travail,

À la Direction de la Faculté des Lettres de l'UFMG et au Centre d'Extension de Langue Française (CELIF) de l'UFV, pour l'appui institutionnel.

Les Organisateur

# SOMMAIRE

- 7 PRÉSENTATION
- 9 PRÉFACE  
Jean-Louis CHISS
- 13 LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS ENTRE  
CONCEPTUALISATION ET CONTEXTUALISATION  
Jean-Louis CHISS
- 27 SCIENCES DU LANGAGE ET DIDACTIQUE DES  
LANGUES  
Jean-Pierre CUQ
- 33 L'ANALYSE DES INTERACTIONS POUR  
COMPRENDRE LA CLASSE DE LANGUE  
Francine CICUREL
- 63 LES PORTFOLIOS EUROPÉENS DES LANGUES :  
DES OUTILS PLURILINGUES POUR UNE CULTURE  
ÉDUCATIVE PARTAGÉE  
Véronique CASTELLOTTI  
Danièle MOORE
- 95 LE STÉRÉOTYPE EN CLASSE ET DANS LES  
MANUELS DE LANGUES : UN OUTIL DE  
RÉFLEXION POUR LA DIDACTIQUE  
Nathalie AUGER

111    MONDIALISATION, LANGUES ET POLITIQUES  
LINGUISTIQUES : LE VERSANT LINGUISTIQUE DE  
LA MONDIALISATION

Louis-Jean CALVET

129    MONDIALISATION, DIVERSITÉ CULTURELLE,  
DÉMOCRATIE

Dominique WOLTON



# PRÉSENTATION

A l'origine de cet ouvrage, il y a le désir d'ouvrir un ample espace de dialogue entre les chercheurs qui se consacrent à la didactique des langues étrangères au Brésil. On observe souvent, en effet, que les professeurs spécialistes de l'enseignement-apprentissage de telle ou telle langue se réunissent et se constituent en groupe d'études qui, poussé sans doute par les exigences du travail quotidien, se dédie de manière approfondie aux études métalinguistiques et didactiques produites dans la langue et pour la langue qu'ils enseignent. Cette focalisation a, certes, des effets favorables : elle permet une formation spécifique à un univers linguistique et culturel. Cependant, elle a aussi pour conséquence naturelle, de ne pas inciter au dialogue entre les spécialistes des différents domaines de la didactique des langues. On court ainsi le risque d'une fermeture dans des limites assurément confortables, sans prêter suffisamment attention à la pluralité qui caractérise ce domaine du savoir. Avec la publication de ce livre, notre intention est de faire connaître au public brésilien des textes qui ont contribué, à différents moments, au débat récent autour de la didactique des langues et des cultures dans l'univers francophone, où l'on travaille, par exemple, en observant une distinction très nette entre la didactique des langues et des cultures et la linguistique appliquée. Nous espérons ainsi contribuer au renforcement des échanges et des recherches dans un domaine que nous jugeons fondamental pour répondre au désir d'internationalisation de l'enseignement au Brésil.

Les Organisateur





# PRÉFACE

Jean-Louis CHISS<sup>1</sup>

Le présent ouvrage que mes trois chers et chères collègues et ami(e)s ont eu l'heureuse initiative de concevoir, rassembler et traduire du français en portugais donnera une idée des thématiques qui nourrissent le domaine de la recherche en France sur les langues et les cultures dans une optique majoritairement didactique.

La conception du champ de la didactique des langues, partagé entre les exigences de la conceptualisation et de la contextualisation, continue à être explorée à travers ses questions vives et ses chantiers, qu'il s'agisse des relations entre acquisition et didactique, entre langues et cultures, entre enseignement *d'une* langue et enseignement *dans une* langue, entre pratiques et représentations. La question des méthodologies à mettre en œuvre, du lien entre didactique des langues et sciences du langage à repenser constituent d'autres points du débat. Dans la situation universitaire française, la didactique des langues (DDL) et spécifiquement du français langue étrangère et seconde (DFLES) entretient des rapports plus au moins étroits avec les sciences du langage dont la linguistique au sens restreint et/ou les sciences de l'éducation voire l'anthropologie culturelle (voir les contributions de Chiss et Cuq).

1 Professeur des universités en Sciences du langage, directeur de l'UFR Littérature, Linguistique et Didactique de l'Université Sorbonne Nouvelle Paris 3.

Parmi les recherches qui se développent à la croisée de plusieurs de ces champs théoriques figurent les travaux sur les interactions didactiques et leurs spécificités au sein des interactions verbales explorées par la pragmatique et l'ethnographie de la communication. Il y a là un enjeu d'importance pour la compréhension des modalités d'action des professeurs et de réaction des apprenants (voir la contribution de Cicurel).

Dans le contexte de la politique des langues à l'échelle européenne et des orientations impulsées par le Cadre européen commun de référence (CECR), les remises en question de « l'idéal du natif monolingue » ont argumenté des notions comme la « compétence plurilingue et pluriculturelle » et les « répertoires plurilingues » et débouché sur la production d'outils comme les portfolios (voir la contribution de Castellotti et Moore).

Enfin, pour le domaine proprement didactique, la réflexion engagée sur les stéréotypes, qu'ils relèvent du bilinguisme ou de l'interculturel, menée à l'aide de l'analyse de discours, doit permettre une plus grande lucidité des enseignants dans le maniement des représentations en général (voir la contribution d'Auger).

On voit bien que les questions des théories de référence, de la diversité des publics (enseignement primaire et secondaire, université, formation des jeunes migrants...), de l'instrumentation (corpus, manuels, portfolios avec les « biographies langagières ») traversent ces contributions qui, sans prétendre à aucune exhaustivité, illustrent certains des aspects marquants des travaux français en DDL et DFLES.

Mais le panorama ne saurait être suffisamment représentatif s'il ne prenait pas en compte la diversité des contextes, le statut des langues et les politiques linguistiques, la « mondialisation » et ses différentes acceptions. La nécessité d'assumer l' « inégalité des langues » dans les réalités du marché linguistique doit conduire à apporter des réponses appropriées qui concernent tant la francophonie que la lusophonie (voir la contribution de Calvet).

L'autre versant de la mondialisation, celui de la/des culture(s), à situer de manière nuancée face au versant linguistique, pose la redoutable question de la construction des identités dans une problématique de la « diversité culturelle » qui est l'occasion de redéfinir les modalités et enjeux de la communication, non réductible aux technologies de l'information (voir la contribution de Wolton).

Nous sommes plusieurs des contributeurs de ce volume redevables à nos collègues brésiliens des coopérations intellectuelles et scientifiques qui se sont nouées depuis longtemps dans ce domaine des études sur les langues, les cultures et leur enseignement-apprentissage. Qu'ils nous fassent l'honneur de porter à la connaissance des universitaires et enseignants de leur pays dans leur langue quelques-uns de nos travaux contribue à la poursuite de cette fructueuse relation.



# LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS ENTRE CONCEPTUALISATION ET CONTEXTUALISATION<sup>1</sup>

Jean-Louis CHISS  
Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle (DILTEC)

On sait qu'il est difficile d'échapper dans le traitement de couples notionnels à la dissertation académique, que la thèse « diversité » sera équilibrée par l'antithèse « unicité » ou l'inverse pour trouver finalement les voies plus ou moins ingénieuses de la synthèse réconciliatrice. L'implicite des professeurs de français lançant le « défi de la diversité » c'est la vision d'un monde uniformisé où la mondialisation aurait raboté les différences... Cette représentation a ses partisans – nombreux – auxquels d'autres opposent, lucidement tout autant, la perception d'un univers de plus en plus divers, conflictuel et immaîtrisable, y compris par la puissance réputée toute puissante... Si l'une des deux visions s'installe comme idéologie dominante, le balancier repartira dans l'autre sens : si le plurilinguisme est appréhendé d'un point de vue irénique, les résistances qu'opposent les

1 Ce texte est issu d'une conférence donnée en 2004 à Atlanta dans le cadre du Congrès mondial des professeurs de français, dont le thème était « Le défi de la diversité ». Dans un congrès destiné à montrer la diversité des situations linguistiques, éducatives, culturelles où s'inscrit l'enseignement/apprentissage du français, il semblait opportun de redire les exigences de généralité et de conceptualisation constitutives de la didactique tout autant que de fournir des éclairages susceptibles de dépasser le simple constat du divers. C'est d'ailleurs cette dialectique de l'unicité et de la diversité/pluralité qui a traversé les travaux préparatoires au congrès (*Synergies Amérique du Nord* n° 1, 2004).

langues « maternelles »<sup>2</sup> à laisser la place à d'autres découpages du monde portées par d'autres langues seront à juste titre soulignées ; si l'accent est mis de manière trop exclusive, dans une perspective radicale de relativisme culturel, sur les incommensurabilités linguistiques-culturelles, il conviendra de rappeler les dimensions de la circulation, du contact, de la traductibilité entre les langues. La didactique des langues n'échappe pas à ce mouvement pendulaire par son objet et par sa nature (sa culture) disciplinaire.

### *1. Une conception de la discipline*

Parce qu'elle est indissociablement une discipline de réflexion et d'action, la didactique des langues – et ici spécifiquement la didactique du français – doit concilier les exigences de généralité propre à toute théorie et la prise en compte des particularités de chaque contexte linguistique, culturel et éducatif. S'agissant du français, l'étiquetage des situations pour appréhender la diversité – FLM, FLE, FLS – s'est révélé à la fois nécessaire et insuffisant : c'est désormais la spécificité de chaque situation qu'il faut chercher à travers la multiplicité des fonctions que remplit ou ne remplit pas le français : statut institutionnel ou informel, langue de communication, langue de culture, langue administrative, langue de première socialisation, langue de scolarisation... Mais il ne suffira encore pas de décrire au plus juste les dimensions sociolinguistiques et psycholinguistiques. Il appartient à la didactique des langues aujourd'hui

2 Je renvoie pour une discussion autour de la notion de langue maternelle à la définition que j'en ai donnée dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq éd, 2003) et à mon article issu du colloque de Liège (Chiss, 2003).

d'intégrer à sa dynamique propre la conceptualisation de sa relation aux contextes dont il s'agit de penser la multiplicité mais surtout la complexité.

Les notions, les concepts, les cadres de la théorisation en didactique des langues ne sont pas réductibles à la triangulation enseignant/apprenant/objet, elle-même entourée d'un cercle figurant la situation et les variables qui la composent. D'abord, on le sait, une didactique disciplinaire n'est pas constituée par le cumul d'une théorie de l'enseignant + une théorie de l'apprenant + une théorie de l'objet d'enseignement/apprentissage. Si c'était le cas, la didactique des langues serait un conglomérat improbable de connaissances issues des sciences de l'éducation, de la psychologie (en particulier développementale) et des sciences du langage. Il est sans doute plus pertinent de noter que notre discipline s'occupe non des trois pôles du triangle didactique mais des relations entre chacun de ces pôles : la question du rapport des enseignants avec les savoirs et les pratiques des langues, la question du rapport des apprenants avec ces savoirs et pratiques, la question des relations entre enseignants et apprenants telle qu'elle est médiatisée par ces mêmes savoirs et pratiques. Il faut ensuite souligner que chacune de ces relations est conditionnée par des caractéristiques situationnelles : la complexité des « cultures du langage » dans chaque contexte historico-géographique qui travaillent la langue française et la discipline « français » ; la complexité des cultures éducatives qui affectent les rôles



de l'enseignant et de l'apprenant de français et, au-delà, les dimensions plus généralement anthropologiques<sup>3</sup>.

Qu'il s'agisse des cultures éducatives ou linguistiques, la tension est permanente entre généralisation et spécification. Les institutions, pratiques et politiques éducatives, elles-mêmes corrélées à des philosophies, varient historiquement et culturellement mais on peut dire, du point de vue du didacticien, qu'elles offrent des cadres différents pour traiter de questions rémanentes, celles des interactions enseignant/apprenant, des modèles d'enseignement, des styles de gestion de classe et d'évaluation... A partir de là, la tentation est forte d'insister sur un aspect réputé spécifique du comportement dans les interactions didactiques de telle catégorie d'apprenants, par exemple la « réserve » extrême-orientale, au risque d'ailleurs de voir le stéréotype remis en question par le réel de nouvelles vagues d'immigrants non conformes aux représentations dominantes ; mais la correction universaliste n'en est pas moins tentante : ne peut-on, en effet, objecter, à l'aide de l'anthropologie goffmanienne, que la « réserve » observée s'inscrit, à sa manière, dans la stratégie de « protection de la face » comme comportement constitutif de l'humain (cf. Cicurel, 2003) ?

Si l'examen des cultures linguistiques/langagières apparaît tout aussi incontournable dans le procès de constitution de la didactique des langues, c'est qu'on ne peut présupposer par une pétition de principe la compacité,

3 On se reportera aux Actes du colloque « La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives » organisé à Paris, Sorbonne, par J.C. Beacco, J.L. Chiss, F. Cicurel, D. Véronique, 12-14 décembre 2002, publiés dans la revue électronique *Marges linguistiques* (2004) [www.marges-linguistiques.com](http://www.marges-linguistiques.com).

l'homogénéité, l'unicité de l'objet « langue(s) », passible de savoirs de toute nature : savoirs savants organisés dans des traditions de recherche ou réputés novateurs, savoirs ordinaires diffractés en « représentations », idéologies linguistiques à la lisière du scientifique, savoirs scolaires dont il faut précisément mesurer l'autonomie relative ou la consistance propre. C'est en prenant en compte la dimension de l'histoire des langues, de leur grammatisation et de leur institutionnalisation qu'on peut savoir ce dont il est question avec une langue, le français par exemple, pour penser les relations entre unité et diversité, oralité et scripturalité (complexité des littératies). La didactique des langues révèle qu'il n'y a pas de démarcation nette entre les traitements scientifiques et les représentations courantes mais circulation ininterrompue – des typologies savantes des textes aux classifications « populaires » des genres, des analyses savantes des échanges conversationnels ordinaires à l'histoire culturelle de la conversation, des grammaires « scientifiques » du français aux grammaires « pédagogiques » tributaires de la variété des habitus scolaires en France, en francophonie et ailleurs.

Ces cultures éducatives et linguistiques (qui concernent les langues, les textes, les discours, les littératures) conditionnent les *cultures didactiques* dont l'épicentre est la classe où se déroulent les activités et se produisent les interactions, où se déploient les progressions d'enseignement et les processus d'appropriation, là où se trouve concrètement posé le problème des méthodologies et des démarches. C'est pourquoi la revendication d'une *didactique ascendante* doit venir compléter pour le moins toutes les variantes de la *didactique descendante*. Il est déjà excellent que les

problématiques applicationnistes aient reculé devant des stratégies plus fines de transposition, d'adaptation, d'implémentation ; dans un deuxième temps, l'intégration des variables contextuelles dans la conceptualisation de la didactique des langues a amené à réexaminer des instruments classiques comme le contrat didactique et même la transposition didactique et à proposer de nouvelles entrées comme la disciplinarisation, la didactisation, l'effet en retour du didactique sur les théories et les pratiques dites de référence<sup>4</sup>.

Mais ce mouvement doit encore être accompagné par un autre si l'on veut aboutir à une conception interactive de la didactique. Les recherches spécifiquement didactiques ont besoin de partir aussi de l'examen détaillé des fonctionnements de la classe de langue, de ses instruments de travail, des discours de ses acteurs pour mettre au jour la réalité de ces cultures éducatives et linguistiques : de ce point de vue, il faut bien dire que la méthodologie adoptée par de nombreux travaux universitaires (mémoires, thèses) reste trop prisonnière d'une démarche allant du macro au micro (quand elle y parvient) comme si l'examen préliminaire du contexte linguistique et éducatif tenait lieu en fait de théorisation didactique. Mais le modèle ascendant en didactique des langues – et c'est sans doute ce qui fait sa difficulté de mise en œuvre – n'est évidemment pas réductible à la mythologie du « terrain » et aux incantations sur le primat des pratiques. Il faut pouvoir formuler des problèmes authentiquement didactiques, ce qui requiert précisément un effort de réflexion, de mise à distance, et non pas se contenter du

4 Voir, pour une synthèse abrupte du point de vue que je défends, Chiss (2001b) et, pour l'ensemble de ces débats épistémologiques, le volume qui contient cette contribution (Marquillo Larruy éd, 2001) ainsi que les synthèses présentées dans Bronckart et Chiss, 2002.

constat de l'état des choses, le plus souvent en termes de lacunes, de déficiences qu'un appel aux théories viendrait combler. C'est à partir de cette problématisation de l'empirique qu'on peut discuter de dichotomies trop facilement acceptées : entre la communication et la grammaire<sup>5</sup>, entre le décodage et la compréhension en lecture, entre l'imitation des modèles et la créativité en expression écrite... La capacité de questionnement didactique, indispensable dans la formation des enseignants, est un élément essentiel de la recherche en didactique des langues.

## 2. Des questions vives et des chantiers

C'est ce double mouvement d'investigation (ascendant/descendant et retour) que l'on propose de retrouver à travers la mention de quelques questions et chantiers dont on peut penser qu'ils reflètent des intérêts de connaissance relativement partagés par la communauté des didacticiens du français et des langues. Au titre des problèmes qui me semblent aujourd'hui conserver ou acquérir une certaine « vivacité », je retiendrai :

- » *les représentations du français et des langues en présence*. Ces représentations font l'objet de catégorisations intellectuelle ( la « clarté », la « difficulté »), esthétique (la « beauté »), pragmatique (l' « utilité ») ; elles peuvent s'organiser historiquement en véritables idéologies linguistiques (le

5 S'il s'agit sur cette question comme sur d'autres de comprendre les invariants et les variations, on se demandera pourquoi dans tel contexte se manifeste à tel moment un attrait pour les dimensions communicatives et dans le même contexte ou un autre, à un autre moment, une « demande » de grammaire, d'apprentissage explicitement métalinguistique.

« génie de la langue française ») qui ne doivent pas seulement être considérées comme des rêveries ou des mystifications mais qui affectent l'image du français dans le monde et ne sont pas sans influence sur la linguistique savante elle-même<sup>6</sup>. Le choix des langues dans les systèmes éducatifs et dans les stratégies personnelles des apprenants, les politiques linguistiques et scolaires plus généralement, les conceptions de l'apprentissage des langues premières et secondes, du bilinguisme, varient aussi en fonction de ces conceptions courantes dont l'analyse se poursuit dans des directions différentes ( cf. par exemple, Boutan et Chiss, 1998 ; Moore, 2001 ; Beacco, 2004) ;

- » *les relations entre langues et cultures*. Le consensus très ancien selon lequel le professeur de langue maternelle ou étrangère est aussi (ou d'abord) un enseignant de « culture » est constamment en cours de réévaluation. D'une part, il s'agit de s'entendre sur les acceptions diverses de la « culture » : histoire et civilisation du pays ou des pays dont on apprend la langue avec le statut à accorder aux littératures, réalités sociétales connues à travers la multiplicité des textes, discours et supports sémiotiques, habitus langagiers et communicatifs à l'oral et à l'écrit, visions du monde impliquées par les langues ; d'autre part, il importe de rester attentifs, au-delà du refus de principe de « séparer » langue et culture, à tous les décalages constitutifs

6 La thématique de la « crise du français » fournit un autre exemple d'idéologie linguistique aux métamorphoses diverses dont le passage de la crise de la langue à la crise de l'enseignement de la langue (cf. Chiss et Puech, 2004).

de cette relation : langue en partage et cultures différentes, langues différentes et habitus culturels proches sinon communs. Dans cette mesure, les perspectives culturelles – interculturelles ou co-culturelles (selon l’acception de Puren, 2003) – sont un élément fondamental de l’enseignement/apprentissage des langues et, pour ce qui nous occupe ici, de l’école « francophone » dans des environnements pluriculturels ;

- » *la refondation des méthodologies*. La tentation a existé de considérer que l’approche communicative marquait en quelque sorte la « fin de l’histoire » et que les finalités et les cadres qu’elle dessinait ne pouvaient au mieux que s’accommoder de correctifs empruntés à d’autres méthodologies ; il semblerait à la lecture du *Cadre européen commun* (Conseil de l’Europe, 2001) qu’un autre paradigme dit « actionnel » soit en passe de supplanter une approche où – à tort ou à raison – la communication apparaissait comme une fin en soi (cf. pour des éléments de discussion, Coste, 2001 ; Puren, 2003, Chiss, 2005). La critique de la notion d’acte de parole doit sûrement impliquer une redéfinition des contenus à enseigner, en particulier une réflexion sur la part accordée à la structuration linguistique face aux dimensions de l’interaction, question à laquelle l’approche communicative, dans la réalisation empirique des « méthodes » se réclamant d’elle, n’avait pas apporté de réponse satisfaisante. Force est de constater pour l’instant que

l'opérationnalisation didactique du « nouveau » paradigme est faible ;

- » *les relations entre acquisition et didactique.* Longtemps séparées par des différences d'objectifs et de fondements épistémologiques, les recherches sur l'acquisition des langues étrangères et la didactique des langues ont explicité récemment des sources d'interrogations communes. Le didacticien ne peut pas se passer de connaissances sur le développement langagier de l'apprenant, sur la nature et la genèse de ses erreurs et la question de savoir dans quelle mesure convergent et divergent processus d'appropriation en milieu naturel (c'est-à-dire culturel) et processus d'apprentissage en contexte scolaire hante les esprits de tous les enseignants de langues ; le linguiste de l'acquisition, s'il s'inscrit tant soit peu dans une perspective interactionniste, ne peut négliger les données issues de l'apprentissage formel, non seulement pour des raisons empiriques (recueil de données) mais pour des raisons théoriques liées à la construction de son objet qui ne saurait être abstrait de la scolarisation universelle et, en tout cas, des contextes culturels que nous avons évoqués (cf. pour une recension de ces débats Véronique, 2000).
- » *les contacts des didactiques de langues.* Il est évident que le mouvement même de cet article « entre conceptualisation et contextualisation » implique de prendre en compte les projets qui manifestent l'impossibilité d'une didactique du français

indifférente à la diversité et à la complexité des situations linguistiques et éducatives. Ce n'est pas d'aujourd'hui que datent les revendications de rapprochements méthodologiques, terminologiques, conceptuels entre les didactiques constituées (ou en voie de constitution des langues) en contact scolaire : sous les dénominations de « didactique intégrée », de « didactique commune », d'« interdidacticité » voire de « pédagogie convergente » (dans les contextes africains par exemple), des travaux se poursuivent, au milieu de toutes sortes de difficultés institutionnelles, politiques et théoriques, pour ancrer la didactique du français langue maternelle, seconde et étrangère dans une relation la plus forte, la plus « intégrative » possible avec les autres didactiques de langues sans mésestimer les inégalités de développement mais avec le souci au bout du compte d'un bénéfice cognitif et culturel pour l'apprenant (cf. valant exemple et non exemplarité, la recherche action menée au Brésil sous l'intitulé « Bivalence », Chiss, 2001a).

- » *le français à l'école et langue de l'école*. Encore une fois, la diversité des situations éducatives, des cursus scolaires dans lesquels le français remplit tout ou partie le rôle de langue de scolarisation, d'apprentissage, d'enseignement doit conduire certes à une analyse comparative la plus différenciée possible des contextes multilingues en particulier ceux que recouvre l'étiquette de « français langue seconde » (cf. Lallement, Martinez, Spaëth, 2005) ; mais une réflexion d'ensemble n'en est pas



moins requise sur les caractéristiques générales des discours disciplinaires en français, de leur structuration linguistique et rhétorique à l'oral comme à l'écrit. Il s'agit, en effet, de comprendre les difficultés liées à la scolarisation en français, à l'appropriation des savoirs dans une « langue » qui, même supposée maternelle, à plus forte raison seconde ou étrangère, n'est pas celle des interactions sociales quotidiennes pas plus d'ailleurs qu'elle n'est celle des textes littéraires. Apprendre *en* français, c'est accéder à une forme spécifique de culture cognitive- scolaire que la formation des enseignants *de* français et d'autres disciplines se doit de prendre en charge.

On l'aura compris : la diversité linguistique, éducative, culturelle, didactique est, à l'évidence, une richesse ; il s'agit désormais d'en faire un problème.

### Références bibliographiques

BEACCO, J.-C. éd (2004) « Représentations métalinguistiques ordinaires et discours », *Langages* n° 154. Paris : Larousse.

BOUTAN, P ; CHISS, J.-L. éd (1998) « La langue et ses représentations », *Le Français aujourd'hui* n° 124. Paris : AFEF

BRONCKART, J.-P ; CHISS, J.-L. ; (2002) : Articles « Didactique », « Didactique des disciplines », « Didactique de la langue maternelle », in *Encyclopaedia Universalis*, Paris.

CHISS, J.-L. éd, (2001a) : « Didactique intégrée des langues maternelles et étrangères. L'exemple de la Bivalence au Brésil », *Études de Linguistique Appliquée*, n°121. Paris : Didier Érudition.

CHISS, J.-L. (2001b) : « Didactique des langues et disciplinarisation », pp. 159-163 in M. Marquillo Larruy éd.

CHISS, J.-L. (2003) : « Langue maternelle, langue naturelle, langue apprise » in J.M. Defays et alii, *Didactique du français*, Cortil-Wodon (Belgique) : Editions Modulaires Européennes, pp. 19-29.

CHISS, J.-L. (2003) : Articles « Littératie » et « Langue maternelle » in *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, J.P Cuq éd, Paris : CLE international.

CHISS, J.-L. ; PUECH, C. (2004) : Réédition de Charles Bally: *La crise du français*, précédé de « Genève : 1930. Charles Bally et *La crise du français* : exemple et exemplarité » pp. 7-11 et suivi de « De l'usage de la crise en matière linguistique » pp. 95-116, Genève : Droz.

CHISS, J.-L. (2005, à paraître) : « Réflexions à partir de la notion de tâche : langage, action et didactique des langues » in Barbot, M.J. ; Castellotti, V et alii *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*. Lyon, ENS Editions.

CICUREL, F (2003) : « Figures de maîtres », *Le français dans le monde* n° 326, Paris : CLE international.

CORTES, J.-P. ; PIRIOU, J.-P. ; MOUSLI BENNETT, B. éd(s) (2004) : « Le défi de la diversité. Congrès mondial de la FIPF d'Atlanta », *Synergies Amérique du Nord* n° 1, GERFLINT.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.

COSTE, D. (2002). « Des usages pragmatiques à l'action et de l'acquisition à l'appropriation » in Cicurel, F et Véronique, D. *Discours, action et appropriation des langues*, pp. 273-279. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

LALLEMENT, F ; MARTINEZ, P ; SPAËTH, V. éd(s) (2005). « Français langue d'enseignement : vers une didactique comparative », *Le français dans le monde, Recherches et applications*.

MARQUILLO LARRUY, M. éd. (2001) : *Questions d'épistémologie en didactique du français*. Poitiers : Cahiers FORELL. MSHS.

MOORE, D. éd (2001) : *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Collection CREDIF- Essais. Paris : Didier.

PUREN, C. (2003) : « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle », *Synergies Brésil* n° 4, GERFLINT, pp. 92-107.

VERONIQUE, D. éd (2000) : « Didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition », *Etudes de Linguistique Appliquée* n° 120. Paris : Didier Erudition.

## SCIENCES DU LANGAGE ET DIDACTIQUE DES LANGUES

Jean-Pierre CUQ  
Université de Nice-Sophia Antipolis

Pour moi, la question du rapport de la didactique des langues et des sciences du langage enferme derrière un horizon réducteur. En fait, la question de base, celle qui a toujours hanté les didacticiens et surtout leurs détracteurs, est celle de l'autonomie de la discipline et donc de son degré de « scientificité ». Je note tout d'abord qu'on demande rarement aux autres sciences humaines de se justifier autant qu'à la nôtre. En quoi pourtant la linguistique, la psychologie, et j'en passe, sont-elles plus ou moins scientifiques que la didactique des langues ?

C'est en réalité une question qui définit au sein des universités des enjeux pratiques et symboliques dont ce n'est pas le lieu ici de discuter mais qui sont centraux. Cette question définit aussi le cadre et l'ambition de la recherche et des enseignements. Du coup, il faudrait donner des gages, se montrer plus royaliste que le roi, en somme. A ce jeu, la tentation de la mathématisation (à la Milner) est très grande. Il n'y aurait de véritable science (c'est-à-dire ne l'oublions pas de production d'un savoir fiable à un moment donné de l'histoire des connaissances) que quantifiable. Or

en sciences humaines, c'est pour moi une sorte de fantôme parfois un peu pathétique de reconnaissance par les autres disciplines. Je crois au contraire qu'il y a de multiples façons d'établir le savoir. Parmi elles, la confrontation des discours et la réflexion, pour peu qu'elle soit étayée par la mise à l'épreuve du réel.

Mais la tentation de la mathématisation est aussi pour notre discipline un danger quasi totalitaire : celui de chercher à produire un ensemble ordonné de règles et de prescriptions valables partout et en tout temps. C'est la tentation d'une méthodologie d'enseignement universelle, qui marque pour moi une grande confusion des niveaux de la recherche. Car si le niveau de la réflexion abstraite, de la conceptualisation doit être universel, les deux autres niveaux de la didactique, celui de la méthodologie, et le niveau technique, doivent, eux, être contextualisés.

La revendication d'une place dans le champ scientifique nécessite bien entendu de répondre à quelques obligations de base. Il s'agit tout d'abord de conditions éthiques car la didactique des langues est non seulement une discipline réflexive mais aussi une action sur la réalité linguistique et humaine. La légitimité de l'enseignement d'une langue à des étrangers n'est pas évidente a priori et les limites de cette intervention doivent être envisagées par chaque acteur qui doit réfléchir aux enjeux de son positionnement (voir Weber et sa distinction entre éthique de la conviction et éthique de la responsabilité).

Il s'agit ensuite de définir l'objet de la discipline. Pour moi, il s'agit de l'étude des conditions et des modalités d'enseignement et d'apprentissage des langues (en l'occurrence

le français) en milieu non naturel. Par modalité d'enseignement j'entends toutes les connaissances diachroniques et synchroniques qui peuvent être établies par les conditions, les méthodologies et les techniques de guidage. Par modalités d'apprentissage, j'entends toutes les connaissances diachroniques et synchroniques qui peuvent être établies par les conditions, les méthodologies et les techniques d'appropriation sous guidage.

Comme dans les autres sciences humaines la didactique des langues doit mettre au point des procédures méthodologiques, dont certaines, comme la conceptualisation et l'objectivation sont partagées et classiquement admises. D'autres lui sont propres. Il s'agit en particulier de la procédure de compression, qui est une procédure de réduction de l'objet d'enseignement sous contraintes de temps, de lieux et de matériaux, et de l'expansion, qui permet, inversement, à l'apprenant de faire des savoirs didactiques des savoir-faire non didactiques. Ces deux procédures assurent le passage de la société à la classe et de la classe à la société. Du coup, la question de l'appartenance à un champ plus vaste devient secondaire. Et les sciences du langage ne sont pas les seules concernées.

Il y a par exemple les sciences de l'éducation, qui en France ont longtemps été négligées par les didacticiens, moi y compris. Mais il se trouve que je fais aujourd'hui partie d'une UMR de didactique comparée essentiellement composée de chercheurs en sciences de l'éducation qui ont manifesté un désir de collaboration avec un didacticien issu de la linguistique, alors qu'on trouve peu d'UMR de sciences du langage qui s'intéressent fondamentalement à

la didactique des langues. Une des exceptions notables et à saluer, est celle à laquelle appartient à Paris 3 Jean-Louis Chiss, dont le discours ne peut par conséquent qu'être un peu différent du mien sur ce point. J'y découvre une série de concepts, dont certains sont tout à fait opératoires et utilisables pour notre discipline. Comme les sciences du langage, les sciences de l'éducation entretiennent, sous un angle certes différent, des relations fortes avec la sociologie et avec la psychologie. Notons qu'elles n'ont pas meilleure presse que la didactique des langues dans l'université française alors qu'elles sont tout à fait reconnues, me semble-t-il, dans beaucoup d'autres pays qui n'ont rien à nous envier du point de vue universitaire.

J'ai souvent eu l'occasion d'aborder le sujet des rapports de la didactique des langues avec les sciences du langage, notamment dans le livre que j'ai écrit avec Isabelle Gruca, *Le Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (2002, p. 451). Je n'y reviendrai donc pas dans les détails et je renvoie à cet ouvrage.

Mais je dirai quelques mots d'une étude que j'ai menée en 2005 qui évoquait trente ans d'évolution de la didactique des langues par la comparaison entre le dictionnaire de Galisson et Coste, paru en 1976 et celui que j'ai dirigé pour le compte de l'ASDIFLE en 2004. On y voit une grande montée en puissance de la didactique comme science autonome et non pas la disparition de la linguistique en didactique des langues mais une très grande diminution de son influence dans la réflexion. Si en 1976, la didactique des langues était bien une linguistique appliquée (qui aurait pu être le titre du dictionnaire de Galisson et Coste, aux dires même des

auteurs dans la préface), ce n'est en tout cas plus le cas au début de notre siècle.

Il n'est certes pas question d'ignorer les fondamentaux de la linguistique (phonétique, morphologie, syntaxe, sémantique), et je dirais même que des branches nouvelles de la linguistique sont pour les didacticiens de première importance : l'analyse conversationnelle, l'étude des interactions par exemple. Mais la perspective ne saurait aujourd'hui être applicationnelle. Elle est référentielle, ni plus ni moins que c'est le cas avec d'autres disciplines.

Dans didactique des langues, il y a langues et par conséquent langage. Je conclurai donc que l'appartenance de la didactique des langues aux sciences du langage est pour moi évidente. Mais il faut alors admettre que la linguistique n'est qu'une branche des sciences du langage, une branche cousine de la nôtre avec laquelle il s'agit d'entretenir des relations fructueuses et dépassionnées (ce n'est pas toujours facile dans les familles!). Mais en aucun cas des relations d'inclusion ou de soumission.

### Références bibliographiques

CUQ, J.-P., GRUCA, L. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG. (2005. 2e édition revue et augmentée, p. 504).

CUQ, J.-P (dir). 2004. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE international, p. 303.



CUQ, J.-P. 2005. « Trente ans d'évolution de la didactique des langues étrangères et secondes en France vues à travers deux dictionnaires ». In : Bouffard P et Knoerre H., *La Revue de l'AQEFLS*, volume 25, n<sup>o</sup>2, Montréal, p. 45-61.

GALISSON, R. et COSTE, D. 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

# L'ANALYSE DES INTERACTIONS POUR COMPRENDRE LA CLASSE DE LANGUE

Francine CICUREL  
Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 (DILTEC)

Dans le domaine de la didactique des langues l'intérêt pour la classe comme lieu privilégié de l'enseignement et de l'apprentissage est ancien et légitime, car c'est bien là que s'effectue la rencontre entre le pôle enseignant, le pôle apprenant et la matière à apprendre. Si aujourd'hui la pratique de terrain propre aux analystes de la conversation a rendu familières les consignations des événements de la classe grâce aux enregistrements et aux transcriptions, le regard que l'on porte sur ce lieu d'enseignement/apprentissage et sur ce qu'on attend de lui s'est modifié : les attentes, les représentations, le rôle que l'on fait jouer à la classe ne sont plus les mêmes. Nous voulons montrer dans ce texte que la classe est le lieu d'émergence d'interactions complexes et spécifiques par lesquelles l'apprentissage prend forme et qui se découvrent en grande partie par l'observation des interactions qui s'y déploient.

## 1. Un peu d'histoire à propos du rôle de la classe en didactique

### *La classe comme lieu de réalisation d'une méthodologie « idéale »*

Dans les années 60-70, les classes deviennent, dans certains contextes, des lieux de réalisation de méthodologies nouvelles, supposées performantes. On a introduit aux États-Unis la méthode audio-linguale et en France les méthodes structuro-globales audiovisuelles, méthodes qui veulent développer en priorité les compétences orales : la classe devient alors un lieu d'actualisation d'une méthodologie dominante. Les « moments de la classe » des méthodes audiovisuelles constituent des étapes obligées. Cette époque est marquée par la conviction de pouvoir valider scientifiquement la mise en place d'une méthode d'enseignement universellement adéquate mais elle est suivie, dix ou quinze ans plus tard, par un certain scepticisme. Le *Pennsylvania Project* (Smith, 1970) qui compare trois méthodes différentes d'enseignement du français et de l'allemand à des élèves de niveau débutant et intermédiaire, démontre que les résultats ne permettent pas qu'une méthodologie puisse être considérée comme meilleure qu'une autre. En France, dès 1974, un article de Moirand à propos du type de communication généré par les méthodes audiovisuelles évoque un « désenchantement » et marque le début d'une déconstruction de l'hégémonie méthodologique.

### *La classe de langue comme lieu de formation*

Assister à des classes fait partie de la plupart, sinon de la totalité, des programmes de formation pédagogique.

Afin de ne pas laisser place à des attitudes subjectives, des observations systématiques ayant recours à des grilles, qui permettent de noter les événements de la classe, sont mis en usage. Ainsi, la célèbre grille de Flanders (1960) a pour objet d'évaluer le comportement d'un professeur, sa directivité ou son autoritarisme, selon qu'il laisse plus ou moins place à l'initiative de l'apprenant, qu'il l'encourage, qu'il le félicite, etc. Il s'agit d'un incontestable tournant : la classe devient le lieu d'une certaine *interaction* entre professeur et apprenants plutôt que la réalisation d'une méthodologie idéale. En France dans les années 80, les filières *français langue étrangère* intègrent systématiquement dans leur cursus l'apprentissage d'une langue nouvelle accompagnée de la rédaction d'un journal d'apprentissage (voir Cadet, 2004). Ce dernier permet aux étudiants de constituer des données rétrospectives sur les conditions d'appropriation d'une langue éloignée de leur langue maternelle, et sur la façon dont cette appropriation est vécue. L'observable – différé, passant par le filtre de la mémoire de l'étudiant en formation – n'est pas seulement la vie immédiate de la classe, mais relève aussi d'une approche réflexive.

### *La classe, lieu d'une interaction sociale originale*

Le développement des recherches sur la conversation dans le domaine de la pragmatique interactionnelle pousse à considérer la classe, à partir des années 90, comme un lieu socialisé, où s'établit un échange actif entre des partenaires ayant leur *place* dans l'interaction. Les interactants ont des buts partiellement convergents (à visée didactique), préexistant à l'interaction et la légitimant (programmes, objectifs à

atteindre, résultats), mais cette planification n'élimine pas pour autant l'existence de dispositifs communicationnels complexes. Constamment, l'action planifiée du professeur rencontre des « événements » pouvant survenir dans le déroulement de l'interaction et la modifier. Le regard de l'analyste se porte alors sur les stratégies mises en place par les interactants – aussi bien le participant-expert (dont la place exige qu'il fasse appel à des stratégies discursives pour se faire comprendre, pour favoriser l'apprentissage, pour attirer l'attention sur les problèmes langagiers, etc.) que les participants-apprenants co-produisant le discours avec l'enseignant.

La constitution de *corpus* à partir de transcriptions d'interactions en classe de langue permet de mieux cerner un certain nombre de points qui vont permettre d'introduire en didactique des langues la notion *d'interaction didactique* (Moirand et Cicurel, 1986) dans l'enseignement des langues étrangères, interaction qui a des traits spécifiques se retrouvant dans toute situation d'apprentissage des langues.

## *2. Les paramètres d'une situation d'enseignement vue sous l'angle interactionnel*

Il suffit d'entrer dans une classe pour constater, au vu de la disposition de l'espace ou en observant le déroulement interactionnel et la présence de routines, qu'apprendre une langue en classe possède des traits spécifiques bien identifiables et que cette situation ne ressemble nullement à une appropriation langagière en milieu naturel. Enseigner ou apprendre une langue dans une situation de classe peut être représenté par le schéma suivant :

L1 (locuteur compétent)	doit/veut transmettre	à Ls (locuteurs moins compétents)
des connaissances, un savoir-faire/savoir-dire		
selon des méthodes et moyens		
X		
pour accélérer les processus acquisitionnels		
par la médiation d'objets (souvent scripturaux : textes, livres, outils, inscriptions au tableau)		
→ influence du contexte, géographique, institutionnel, de l'hors classe (statut de la langue apprise, possibilités d'entendre la langue, de la parler, etc.)		
→ contrat didactique : accepter de part et d'autre de se plier à certaines activités langagières dans un but d'appropriation de savoirs		

On distingue généralement deux grands types d'interaction (voir Vion, 1992) : l'interaction à *finalité externe* (possédant un but préexistant à l'interaction) ou celle à *finalité interne* (le but ne préexiste pas à l'échange). Enseigner/ apprendre une langue dans un contexte institutionnel donne lieu à une interaction à finalité externe (vouloir transmettre un savoir ou un savoir-dire), à l'opposé de ce qui se passe dans une conversation « ordinaire »<sup>1</sup> où il n'est pas besoin d'avoir des buts spécifiques pour amorcer une conversation avec un ami ou un proche. La communication didactique en classe, elle, doit permettre la réalisation de buts, et ce point ne doit jamais être oublié par l'analyste.

1 Le terme de conversation est ambigu car il peut signifier tout type d'échanges entre des individus (c'est ainsi qu'il est entendu dans l'analyse conversationnelle) ou renvoyer au sens ordinaire de conversation, c'est-à-dire un échange informel entre des participants.

L'interaction en classe possède donc une finalité: faire acquérir un savoir, qui dans notre cas, est un ensemble de compétences langagières. Dans l'apprentissage d'une langue, la question est de savoir ce que l'on considère comme étant « la langue » : s'agit-il des contenus langagiers, des progressions, des discours sur la langue, de l'usage de cette langue par les participants, par les natifs ? Du déploiement d'activités didactiques appropriées ? Sans doute peut-on répondre par l'affirmative à ces questions.

Ainsi l'interaction didactique se déploie entre contraintes, liées aux buts et à la situation d'enseignement et possibilités de choix de la part des acteurs (de l'institution, publics) ou encore styles professoraux. Les contraintes se déclinent différemment selon les contextes et les objectifs mais elles incluent toujours :

- » que les participants soient réunis dans un espace clos ou délimité pendant un temps, connu à l'avance, se découpant de façon plutôt régulière (d'où le canonique « emploi du temps » que l'on remet aux élèves en début d'année) ;
- » qu'il y ait interaction d'un interactant expert dans la matière enseignée avec des interactants-apprenants qui ont besoin de sa collaboration pour parvenir aux résultats escomptés ;
- » que l'interaction ait une visée cognitive : il s'agit d'enseigner/apprendre un savoir ou un savoir-faire. Ce but se réalise sous la forme d'activités, de tâches à accomplir en vue de permettre l'appropriation des savoirs ;

- » que des résultats de nature diverse soient obtenus, ce qui est parfois manifeste dans l'interaction elle-même (*feed-back* correctif par exemple) ;
- » que l'interaction soit insérée dans un *programme* qui a ses exigences ;
- » que la connaissance intériorisée par chacun des participants d'un *scénario* concernant les habitudes et les comportements, constitue comme une pré-connaissance du cadre-classe qui permet aux participants de suivre le déroulement interactionnel<sup>2</sup> ;
- » enfin, que cette transmission se fasse sous une forme dialoguée qui se construit collectivement, mettant en oeuvre un système d'alternance de la parole dont on peut dire que c'est l'interactant expert qui en a la maîtrise.

Ajoutons à ce rappel des conditions dans lesquelles se déroule une interaction en classe que les séquences s'organisent sous la forme d'activités didactiques annoncées par l'enseignant : l'observation des débuts de transaction montre la manière dont elles sont explicitées. La reconnaissance de l'activité didactique constitue un fil directeur quasi indispensable pour s'orienter dans le dédale des prises de parole et des digressions qui ne manquent pas de se produire.

Les situations d'enseignement/apprentissage, pour être multiples et variées, comportent toujours *l'intention* d'un

2 Ces règles communicatives sont intériorisées et varient selon les cultures et les contextes d'enseignement.



locuteur savant d'énoncer un discours pour donner au récipiendaire la possibilité d'apprendre. Un « rôle enseignant », un « rôle apprenant », une intention de tenir un discours donnant la possibilité d'apprendre, sont des éléments qui traversent toutes les situations d'enseignement.

### 3. *Qu'est ce qui est observable et comment ? Quelques aspects méthodologiques*

Comment connaître la classe, comment en faire l'approche ? De quels outils dispose-t-on pour parvenir à des conclusions sur le fonctionnement effectif de l'enseignement des langues en milieu institutionnel ? Les travaux qui ont permis une conceptualisation des pratiques langagières se sont effectués à partir de l'observation de l'interaction et mettent au jour la spécificité d'un *travail* en classe, effectué non seulement par les apprenants mais par les professeurs, dans des situations particulières et dans des cultures éducatives *situées* qui ont un pouvoir déterminant sur les conduites interactionnelles. C'est à la fois la variété des terrains observés, une pratique d'analyse attachée aux récurrences langagières, une filiation scientifique ancrée dans la linguistique de l'interaction, dans les études sur la communication exolingue ou encore dans l'analyse du discours didactique qui ont permis à ces recherches de parvenir à un savoir renouvelé sur les processus interactionnels qui ont cours pendant la classe.

Pour exemplifier la méthode de travail à partir de transcriptions de classe, prêtons attention à ce début de cours pendant lequel E (l'enseignante) introduit le sujet du jour. Remarquons que cette transaction se fait sur 20 tours de

parole. La stratégie du professeur consiste à demander à ses apprenants de se souvenir du thème annoncé, ce n'est qu'au tour 54 que, faute d'entendre ses élèves le dire, elle annonce qu'il va s'agir d'un travail sur la médecine des plantes.

*Exemple de transcription de séquence de classe de langue (corpus Corny : cours de français à des femmes étrangères travailleuses en France)<sup>3</sup>*

039	E	donc aujourd'hui + j'avais dit qu'on parl'rait de quoi vous vous souvenez
040	Af	de de la de pi ta XXX
041	E	oui presque + quoi
042	Linh	les prépositions comment s'appelle les prépositions
043	E	ah non non non ça c'était autre chose
044	Linh	euh comment on appelle ça + les
045	E	le partitif + <u>c'est ça</u>
046	Linh	<u>ah le partitif</u>
047	E	oui: non + non j'avais dit qu'il y avait un autre sujet ( <i>regarde Savonn et la désigne du doigt pour la solliciter</i> )
048	Savonn	non je me rappelle plus

- 3 Les extraits sont issus de transcriptions du groupe de recherches IDAP du centre de recherches DILTEC, université Paris III Sorbonne nouvelle.  
Code de transcription :  
E ou P = professeur  
+ ou/ ou // = pause.  
MAJUSCULE = mot ou syllabe accentué.  
: = allongement syllabique.  
↑ ou ? = intonation montante. X-X-X = syllabation.  
mots soulignés = chevauchement.  
XXX = séquence inaudible.  
\*\*\* langue autre que le français.

049	E	vous ne savez plus quoi XXX
050	Linh	remplacer les pronoms hein
051	E	non c'est pas de la grammaire
052	Af	(rire)
053	Linh	c'est XXX + appliquer ( <i>gestes de la main</i> ) après le verbe là XXX
054	E	non on quitte la phrase là + on a quitté la phrase ( <i>gestes des bras, geste de conclusion – rires des apprenants</i> ) ++ on est resté + deux séances là on quitte + non c'était par rapport à la + vous savez à la médecine des plantes
055	Linh	ah oui <u>c'est vrai</u>
056	Savonn	<u>ah voilà</u> c'est ça
057	E	hein + la phyto phyto thérapie ++ d'accord + et je vous avais dit ( <i>elle écrit le mot phytothérapie au tableau</i> ) ça va j'avais dit en fait que ça ( <i>elle souligne phyto au tableau</i> ) c'était plante et thérapie ( <i>elle souligne thérapie au tableau</i> ) c'était soigner: guéri:r + d'accord donc c'est soigner par les plantes voilà
058	Elavarasi	homéopathie

Ce que l'on constate c'est que l'enseignant ne donne pas directement le thème du travail du jour mais s'efforce de faire participer les apprenants à cette recherche . Elle procède donc par interaction avec les participants.

### *Comment arrive t-on à une transcription ?*

Le travail sur les interactions est une observation détaillée qui débouche sur une transcription des paroles échangées. La démarche consiste à se rendre sur le terrain et à

décrire les échanges qui se produisent en classe à partir d'observations et d'enregistrements puis de transcriptions, c'est-à-dire une transformation de l'oral en écrit. À partir de cet « écrit fabriqué », le chercheur essaie de comprendre comment s'opèrent les processus de transmission, comment les acteurs co-organisent les activités verbales et non verbales dans le but d'enseigner-apprendre.

La démarche est proche des pratiques des anthropologues dans le sens où il faut se déplacer sur le terrain, prendre contact avec les acteurs sociaux – professeurs en charge de classes de français ou de langues étrangères, responsables d'institutions, élèves –, obtenir d'assister aux cours pendant un temps variable, ce qui donne lieu à négociation et n'est pas sans réserver des surprises, enregistrer ou filmer les classes, les transcrire afin de les transformer en données analysables et d'en assurer la permanence. C'est à partir de données qui sont des transcriptions de ce qui s'est passé que l'analyste parvient à mettre en évidence tel ou tel phénomène.

Ainsi l'observation réitérée d'échanges en classe a permis de mettre au jour qu'il existe un *type* d'interaction que l'on a nommé « interaction didactique » (Cicurel, 1986) et qui diffère d'une autre interaction sociale. L'interaction didactique a ses règles propres de fonctionnement, différentes de celles de la conversation familière ou amicale ou de la négociation commerciale par exemple. Sa spécificité est constituée par :

- » L'existence de *places interactionnelles* (expert/non expert) déterminées en fonction du savoir des interactants ; dans l'extrait donné plus haut, le lecteur

perçoit que E est celui qui pose les questions et mène l'interaction. Les places sont, bien entendu, attribuées par l'institution, mais il est important de signaler qu'il s'agit de places en fonction des savoirs respectifs.

- » Une visée cognitive se manifestant par la présence *d'activités didactiques* formalisées dont le but est de favoriser l'apprentissage notamment dans le cas d'une classe de langue ; le cours de langue n'est pas une conversation à bâtons rompus. L'apprentissage de certains aspects de la langue se fait certes grâce à des échanges (ce qui peut donner l'illusion que c'est une conversation ordinaire) mais ces échanges se font selon un scénario d'activités didactiques en général reconnu des protagonistes ;
- » Une *planification* de la part de l'enseignant qui est en quelque sorte mise à l'épreuve au moment du cours et de la rencontre avec une force de coopération ou de résistance émanant de la part des apprenants ; un enseignant arrive dans son cours avec un projet pré établi qui se traduit par un objectif et des moyens pour y parvenir. Cette planification se déroule en fonction de l'interaction avec les apprenants. Dans l'extrait ci-dessus, l'enseignante est en train de mettre en place le plan de travail et le thème. Elle ne peut guère prévoir si les participants vont se souvenir ou non de ce qui avait été annoncé lors de la séance précédente.
- » Une manipulation de « la communication en L2 en vue de maximiser les processus acquisitionnels de

l'apprenant » selon les termes de Bange (1992, p. 69) qui souligne les conditions particulières de l'apprentissage *en classe* par rapport à l'appropriation en *milieu naturel* ; cela signifie que le dialogue de la classe est construit pour permettre l'apprentissage. On observe aisément que l'usage de la langue n'est pas celui d'une conversation quotidienne mais c'est le fonctionnement de la langue qui est primordial

- » Un régime discursif particulier : la classe de langue est *un univers de langage* où l'attention porte sur les mots, les expressions, la grammaire etc., d'où une dimension métalinguistique importante ; on y voit la production d'un discours sur les règles grammaticales, sur les mots, sur leur prononciation, mais aussi, et bien que cela soit moins souvent décrit, sur l'usage des mots. On observe ce travail sur la langue dans le tour de parole 057 où l'enseignant décompose le mot « phytothérapie », après avoir préparé son usage puisqu'il s'agit du thème dont il va être question.

Le monde de la classe se donne ainsi partiellement par le biais de l'observation fine des interactions qui s'y déroulent. S'il n'y avait ce travail sur *le détail*<sup>4</sup> des interactions et des tours de parole, on n'aurait pas connaissance de ce qui s'y passe, en tout cas pas de cette manière. C'est l'arrêt sur image, l'attention à des phénomènes infimes, des occurrences, des récurrences qui permettent de mettre au jour ces aspects. C'est grâce aux recherches sur la classe de langue

4 Mondada (2000) souligne l'intérêt à porter attention à ce qui est "détail" : ces détails ne peuvent pas être *imaginés* mais seulement observés *in situ* (p. 113).

que l'on peut isoler les phénomènes discursifs et interactionnels, les nommer et tenter de donner une signification à des événements qui paraissent à première vue banals.

#### *4. L'enseignant médiateur*

Dans une situation de classe de langue, il est exigé des participants d'accomplir une suite d'actions verbales, dans un certain ordre, et selon une certaine méthode. L'occurrence d'activités didactiques distingue radicalement l'appropriation en milieu guidé de l'acquisition en milieu naturel<sup>5</sup>. C'est l'enseignant, médiateur du processus d'apprentissage, qui met en place l'activité didactique, que l'on peut définir comme une activité langagière se déroulant selon un certain protocole, proposé par le manuel ou par l'instructeur, et demandant aux usagers de fournir un notable effort cognitif. Le schéma d'une activité didactique est « reconnu » des participants, à défaut, l'enseignant en rappelle le fonctionnement, en donne la légitimité, et expose la manière de le réaliser, un peu comme on exposerait les règles d'un jeu. Voyons comment, dans la séquence ci-après, l'enseignant initie une activité de lecture, annonçant le travail à faire, précisant la localisation de l'exercice sur le livre et désignant l'exécutant (corpus Rivière 2006) :

P // nous allons travailler sur le premier exercice/petites annonces/d'accord ?/ qui est en HAUT/de la page/soixante douze/petites annonces/qui veut lire/la petite annonce numéro 1 ?//est-ce qu'il y a quelqu'un qui veut bien LIRE ? qui

5 Voir plus loin la spécificité du travail sur la langue qui s'accomplit dans le cadre d'une classe.

est-ce qui peut LIRE/ceci ? l'annonce/la petite annonce numéro un ? / Masako/vous voulez bien lire ? la petite annonce numéro un ? //s'il vous plait ?

L'apprentissage est formaté par l'activité didactique proposée. L'enseignant fournit les instructions nécessaires pour que les tâches puissent être réalisées. Aussi le discours de la classe est-il émaillé d'injonctions (*nous allons faire des exercices de révision, vous allez vous présenter devant le groupe...*) ou de questions poussant les apprenants à devenir des protagonistes de l'interaction didactique. L'activité didactique est le vecteur obligé de l'appropriation. La consigne, sous la forme d'un dire de faire, constitue un discours intermédiaire entre l'activité demandée et sa réalisation par les partenaires apprenants. L'appropriation en classe passe par l'effectuation de ces activités et par la compréhension de la tâche à accomplir.

La mise en place d'une activité requiert de la part de l'enseignant la coordination simultanée de plusieurs éléments. C'est particulièrement probant lors de la mise en train d'une activité pédagogique où l'enseignant se charge de désigner le locuteur, de décrire la tâche à accomplir, d'indiquer le support, l'item sur lequel on travaille. Dans l'extrait suivant, le professeur s'adresse à une étudiante japonaise débutante et lui donne une série d'injonctions et de conseils sur la manière dont il faut faire un exercice (corpus Rivière 2006).

P	alors Yukari la phrase un	désigne l'étudiante et pointe l'énoncé
Yukari	un	



P	la phrase un + on te donne vous + le verbe parler donc tu dois poser des questions	<i>décompose l'action à accomplir</i>
Yukari	mm	
P	avec la langue stan- dard d'accord:ça veut dire avec EST-ce que +	<i>donne indications métalinguistiques</i>
Yukari	mm mm	
P	et avec la phrase affirmative+mais xxx tu me montes la voix xxx une phrase interrogative:alors vas-y	<i>donne indications sur la forme et l'intonation</i>
Yukari	(rires)	
P	première phrase	<i>focalise sur l'élément sur lequel il faut travailler</i>
Yukari	xxx vous parlez en français	
P	vous parlez français	<i>corrige l'intonation</i>

On observe un véritable morcellement des actions à accomplir. Est indiqué à une étudiante de niveau débutant, à quelle phrase elle doit porter attention, ce qu'elle doit faire (poser une question), quelle forme elle doit utiliser, quel ton adopter.

Il convient d'explorer ce qui est exigé de l'apprenant en observant attentivement le lien entre les injonctions faites par l'enseignant et les réponses fournies. L'activité cognitive de l'apprenant est le plus souvent cachée à l'observateur,

d'abord parce que même lorsque la tâche pédagogique est proposée à la collectivité, elle n'est accomplie que par quelques-uns des participants, ensuite parce qu'elle ne s'accomplit que très partiellement de façon explicite. Entre la matière à apprendre, le maniement du support et l'appropriation, l'enseignant inscrit sa médiation, par la progression qu'il contrôle en partie, par l'évaluation qu'il exprime : il joue un rôle de régulateur de l'appropriation.

Mais si une attention particulière doit être accordée au *guidage* des opérations langagières, il ne faut pas que soient oubliés les moments – furtifs – où l'apprenant s'exprime à propos de son propre apprentissage. L'apprenant reste d'une certaine manière le maître de la façon d'apprendre et d'interagir qui lui convient. Inattention, ou attention à des événements fortuits, refus de participation ou retour à l'activité de classe sont des comportements qui font partie du quotidien d'un apprentissage en classe.

### *5. Un exemple de recherche : la découverte du lien de la classe avec son extérieur; la vie*

On a peut être trop tendance à décrire le monde de la classe comme un univers clos ayant ses propres régulations. Mais ce n'est pas tout à fait le cas car la référence à la vie sociale ou la vie personnelle des participants est fréquente. Il s'agit de faire partager une expérience *collective* aux participants de la classe. Ainsi dans le début de cours que nous découvrons ci-après, l'enseignante se réfère à un en-dehors de la classe. Le début de l'interaction ne donne pas tout de suite la tonalité d'une interaction à but principalement didactique car ce sont des échanges ritualisés d'entrée en

contact. Mais dès le tour de parole 020, le rôle-enseignant se manifeste dans le sens où est rappelé le cadre dans lequel on se trouve. On est en classe, et les échanges de politesse ne doivent pas masquer le fait qu'il faut parler pour apprendre. L'énoncé « *Il s'est passé quelque chose ce week-end quand même* » ne peut être correctement interprété que si on se souvient que, dans un cadre-classe, le protagoniste professeur a certaines obligations, notamment celle d'encourager la production de la parole du participant élève. Comment faire ? Quelles sont les stratégies dont il dispose ?

*Corpus Corny (cours de français à des femmes étrangères travaillant en entreprise)*

017	E	comment s'est passée cette semaine ++ bien
018	Hai Ngoc	bien
019	Af	bien
020	E	<b>bien ++ il s'est passé quelque chose ce week-end quand même</b>
021	Linh	ah bon
022	E	<u>oui</u>
023	Linh	<u>où</u> ( <i>rires</i> )
024	Hai Ngoc	<b>changer d'heure</b>
025	E	merci Hai Ngoc ( <i>geste approbateur du bras</i> ) ++ merci
026	Linh	oui c'est vrai ( <i>rire</i> )
027	Afs	( <i>rire général</i> )
028	Af	* * *

029	E	quand même + c'est difficile de <u>passer à côté</u>
030	Linh	<u>chan-ger</u> + d'heure ( <i>elle s'adresse à une autre apprenante qui visiblement n'a pas compris</i> )

Le but de l'enseignante est que soit évoqué le changement d'heure, événement que tous les participants ont en partage. Les apprenantes ne comprenant pas tout de suite à quel événement l'enseignante pense, lorsque Hai Ngoc (024) comprend la demande de l'enseignante, cette dernière manifeste sa satisfaction en la remerciant (025). On notera au passage l'usage de ce remerciement qui serait totalement hors de propos dans un contexte en-dehors de la classe.

Dans cet autre extrait, la référence à « l'extérieur » est différente, mais relève du même mouvement : pour expliquer « abattage », l'enseignante S. fait appel à la connaissance partagée que les participants sont susceptibles d'avoir du phénomène de l'épidémie de la vache folle qui sévit alors.

### *Corpus Carlo*

S je vous reprends un autre exemple (*elle écrit*) on va rester dans les ARBRES (*elle écrit*) quand on coupe des arbres + si vous coupez des arbres + c'est l'ABATTAGE des arbres + en ce moment vous savez on est en train de tuer des moutons + des vaches + vous avez suivi + y a des EPIDEMIES de maladies avec les animaux + vous avez vu on tue + beaucoup d'animaux et on les fait BRULER + on parle DE L'ABATTAGE des animaux donc l'abattage ça peut marcher pour les arbres ça peut marcher pour les animaux les bêtes les moutons les vaches +

L'enseignante indique la sortie temporaire du cadre classe en annonçant qu'elle va donner un « autre exemple ». Le thème est explicitement donné à l'avance : il va s'agir d'abord de l'abattage des arbres. Le fait qu'il s'agit non pas d'une fiction mais d'une réalité est marqué par le déictique *en ce moment* suivi de *vous savez* et un peu plus loin de *vous avez vu*. C'est donc la connaissance partagée d'un événement comme l'épidémie et ses conséquences qui permet de comprendre le mot *abattage*. Ces décrochements contextuels sont fréquemment observés lorsqu'il est procédé à une explication. On peut dire que les publics sont ainsi transportés à l'extérieur du cadre-classe. Il semble que les publics ne soient pas désorientés par ces va-et-vient entre des cadres différents. On peut donc noter ce phénomène intéressant par lequel, en classe, les objectifs d'apprentissage et la vie réelle tissent des liens parfois inattendus.

### 6. Une fabrique collective

Nous le voyons, l'apprentissage s'établit par l'échange et la co-construction du discours. C'est la dimension du *dialogue* qui retient l'attention. Dès qu'on envisage la dimension dialogale, on entre dans l'étude de l'interaction pour laquelle se pose la question du système de l'alternance des tours de parole enseignant/apprenant.

On en vient naturellement à se demander s'il existe une interaction apprenant/apprenant qui ne soit pas médiatisée par l'enseignant.

Observons l'extrait suivant dans lequel on voit de quelles manière plusieurs apprenants participent à l'effort de réponse à la question posée :

P	qu'est-ce qu'on pourrait dire, être sans gê...
Vander	mal élevé ?
P	oui on dira plutôt ça comme synonyme...
Vander	ah!
P	il est mal élevé, il est impoli ... être sans gêne c'est une expression ! vous n'avez jamais vu de personne sans gêne dans le métro ?
Plus. A.	si oui bien sûr ( <i>rires</i> )
P	si bien sûr ( <i>rires</i> )... souvent ? par exemple ?
Moto	par exemple...mettre les pieds sur les... ( <i>inaudible</i> ) banque...
P	sur la ? ... sur la banquette oui ou encore ?

La fréquence d'un schéma d'alternance régulière de type Professeur/Apprenant/ Professeur/Apprenant tend à montrer que l'enseignant s'interpose presque systématiquement entre les paroles des élèves.

Mais c'est aussi l'occasion de la découverte de l'émergence d'une *énonciation collective* : un interactant commence ou propose un énoncé, l'un des partenaires continue ou modifie l'énoncé et on peut suivre<sup>6</sup> les étapes de cette étrange « fabrique collective » au cours de laquelle chacun y va de son bout de production d'énoncé pour parvenir à produire le segment attendu par l'enseignant.

6 Voir Cicurel dans les *Carnets du Cediscor* 4 par exemple.

Si l'interaction en classe ne ressemble pas à une conversation ordinaire, c'est en partie en raison de la constante reprise de la parole de l'autre et de la négociation du rôle fictionnel.

Ainsi, l'observation des transcriptions de classe met au jour une progression thématique apparemment extrêmement lente<sup>7</sup>. Le dialogue n'avance que sous la forme de « discours en écho » produits en série sous forme de répétitions et de reformulations (Blondel 1996 montre l'importance de cette opération discursive incontournable sans laquelle l'apprentissage ne peut se faire). Dans cette énonciation en écho, le dire de l'un est repris par le dire de l'autre. Mais qui répète qui ? Et qui répète quoi ? Il semble bien que chaque participant se répète et se pastiche l'un l'autre :

- » l'enseignant *reformule* la parole-élève, la transformant en parole-modèle ou parole pédagogique puisque, corrigée, elle devient modèle, image de la norme à atteindre ;
- » l'apprenant tente de *reprendre* la parole professorale ou l'énoncé d'origine en langue-cible pour se l'approprier ou donner des preuves de sa compréhension ou de sa participation à l'interaction ;
- » l'apprenant *reprend* aussi la parole d'un co-apprenant pour construire avec lui la réponse attendue en s'appuyant sur l'énoncé d'un pair, se servant de ce qui a été dit, triant, reprenant, complétant.

7 Contrairement à la conversation ordinaire où, selon Grice (1979), l'un des principes est celui de la quantité par lequel on ne donne pas plus d'informations que nécessaire.

De sorte qu'on peut facilement identifier sur une transcription de dialogue de classe ces zones où le discours se reprend lui-même. On peut alors parler d'*énonciation collective* comme dans l'extrait suivant au cours duquel six interactants co-construisent la réponse attendue, formulée finalement par l'enseignant :

P	encore une phrase complète/ je- ne-
A1	je n'aime pas faire la cuisine
P	oui ça c'est je N'AIME PAS/ c'est autre chose/ regardez là (montrant le
A2	je - ne - fais - pas
A5	toujours
A4	je ne fais [jamais
P	[je ne fais jamais
A2	cuisiner
A4	je ne fais jamais la cuisine
A3	la cuisine
P	je ne fais jamais la cuisine/ je ne fais jamais la cuisine est-ce que ça va ? je NE fais PAS TOUJOURS la cuisine ça va ?

L'énonciation semble ne plus appartenir à personne, elle n'a plus de propriétaire. Qui est le producteur de l'énoncé « je ne fais jamais la cuisine » ? La parole est courante, comme l'eau, s'en sert qui peut. Devant ce phénomène de « brouillage énonciatif », on peut se demander qui est l'auteur de la parole en classe ; l'auteur d'un manuel qui conçoit des exercices, des dialogues ? L'élève qui fait l'exercice et



qui l'actualise et en devient responsable ? L'enseignant qui aide à construire la réponse ?<sup>8</sup>

La question que cette observation du fonctionnement de l'interaction en classe soulève est celle de la dimension du *co-apprentissage*, phénomène qui me paraît devoir être davantage exploré. De quelle source langagière apprend-on effectivement ? De la « voix » de l'enseignant, de celle des supports proposés, de ce que les *autres* apprenants disent ou font ? Sans doute s'agit-il d'un mélange de ces différentes origines du savoir dans l'apprentissage par interaction.

Si la classe est envisagée comme un genre interactionnel spécifique avec ses modes constitutifs, ses contraintes, ses contextes, ses acteurs, si elle est considérée comme lieu social, elle devient alors le lieu de déploiement de stratégies, de méthodes, de modes interactionnels, dont l'approche permet de mieux saisir la pluralité des événements qui entourent, escortent l'appropriation d'une langue enseignée, ainsi que la manière dont les interactants s'y prennent pour arriver à leurs fins.

On peut espérer que le développement de recherches à partir de l'observation des classes de langue permettra de mieux pouvoir répondre à des questions que se pose tout enseignant ou tout usager de la classe : quels sont les acquis langagiers que n'avait pas tel apprenant et qu'il a maintenant grâce à un guidage instructionnel, grâce à la mise en place de tel programme et tels contenus, grâce aux types de discours, aux explications fournies, aux types d'interactions encouragés. Pour ce faire, il faut engranger, noter, inventorier des pratiques dans leur variété et leur

8 Voir Ducrot (1984) pour les trois instances énonciatives décrites dans son chapitre "La polyphonie".

multiplicité. L'analyste ou l'observateur ou encore le formateur parviendra, à travers l'engrangement des pratiques, à faire l'inventaire des répertoires, des pratiques discursives qui ont pour visée la transmission de savoir-dire ou de savoir-faire en langue étrangère.

Reste ensuite à imaginer comment améliorer la rencontre entre professeurs de langue, formateurs, théoriciens, de façon à travailler de concert à la signification de ces pratiques.

### *Appendice : huit éléments à observer pour une approche ethnographique d'une séquence de classe*

Dans le cadre d'une approche ethnographique de la classe, on prendra soin lors de l'observation d'une séquence de classe de noter les éléments liés au contexte institutionnel, de faire un schéma de la disposition des lieux, de relever autant que possible les documents sur lesquels la classe travaille. On notera la durée de l'enregistrement et celle de la séquence transcrite.

#### *1. Site de l'interaction et cadre temporel*

caractéristiques liées à l'institution (privé, public ?), à la salle de cours... disposition de la salle, des participants.

Début /fin des cours, rythme des rencontres sur une durée donnée.

#### *2. Cadre participatif et régulation de la parole*

nombre des participants, statut, rôle interactionnel (dis-symétrique vs symétrique). système d'alternance des prises de parole. Prise de parole autosélectionnée ou donnée par autrui. Qui parle à qui ? Qui a droit à la parole ; initiatives.

Identification de la structure canonique en trois temps : sollicitation/réponse/réaction.

### *3. Buts de l'interaction*

objets d'apprentissage à identifier. Activités didactiques mises en place

### *4. Construction du thème*

le thème conversationnel. Guidage par l'enseignant. Changement de thème.

### *5. Métalangage*

traitement de la langue à enseigner ? Quelle terminologie grammaticale et quel rôle dans l'interaction ? (une interaction d'apprentissage de *la langue* est nécessairement très riche sur le plan métalinguistique). Commentaires sur la langue.

### *6. Histoire conversationnelle*

marques d'un vécu du groupe ou de l'un des participants qui préexiste à l'interaction observée.

## 7. Pratiques de transmission

manières de faire qui paraissent caractéristiques d'une époque, d'une culture, d'un individu, etc ; conduites typiques que les participants reconnaissent, par exemple rappel de la leçon, annonce de l'activité. Modèles didactiques qui transparaissent à travers les pratiques.

## 8. Répertoire didactique

ressources sur lesquelles l'enseignant semble s'appuyer dans sa pratique (modes explicatifs, méthodes, manières d'évaluer, etc.).

## Références bibliographiques

ALLWRIGHT, D. 1988 : *Observation in the Language Classroom*, Longman, London, New-York.

BANGE, P. 1992 : « A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles » in *AILE* 1, publié par l'association ENCRAGES.

BLONDEL, E. 1996 : « La reformulation paraphrastique ; une activité discursive privilégiée en classe de langue », *Les carnets du Cediscor* 4, Paris: Presses de la Sorbonne nouvelle.

CADET, L. 2004 : *Entre parcours d'apprentissage et formation à l'enseignement : le journal de bord d'apprentissage, analyse d'un objet textuel complexe*. Thèse pour le doctorat de didactique des langues et des cultures. Université Paris III-Sorbonne Nouvelle.

CICUREL, F 1986 : « Le discours en classe de langue, un discours sur mesure ? » in *Études de linguistique appliquée* n°61, avril 1986, Klincksieck.

CICUREL, F 1994 : « Schéma facilitateur et métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère » in *Les cahiers du français contemporain* 1, Paris, Didier Erudition, Crédif.

CICUREL, F 1996a : « La dynamique interactionnelle des échanges », *le Français dans le monde*, Recherches et applications, Paris, Hachette.

CICUREL, F 1996b : « L'instabilité énonciative en classe de langue : du statut didactique au statut fictionnel des discours », *Les Carnets du CEDISCOR* 4, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle.

CICUREL, F 2001 : « Quand le français professionnel est l'objet de l'interaction », *Les Carnets du Cediscor* 7, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle.

CICUREL, F 2011 : « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action <sup>TM</sup>, revue *Pratiques*, CRESEF

CICUREL, F et BLONDEL, E. 1996, (eds) : « La construction interactive des discours en classe de langue », *Les Carnets du Cediscor* 4, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle.

CICUREL, F et BIGOT, V. 2005 (éds) : « Les interactions en classe de langue », *Le français dans le monde : Recherches et applications*, Paris, Clé International.

CICUREL, F et MOIRAND, S. 1986 (éds) : « Discours didactiques et didactique des langues », *Études de linguistique appliquée* 61, Klincksieck.

CICUREL, F et VERONIQUE, D. 2003, eds : *Discours, action et appropriation des langues*, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle.

- COSTE, D. 1986 : « Constitution et évolution des discours de la didactique du français langue étrangère », *Etudes de linguistique appliquée* 61, Klincksieck.
- DUCROT, O. 1984 : *Le dire et le dit*, Paris, Les éditions de minuit.
- FLANDERS, N A. 1960 : *Interaction Analysis in the Classroom : A Manual for observers*, University of Michigan Press, Ann Arbor.
- GERMAIN, C. 1994 : « Analyse conversationnelle et structure hiérarchique d'une leçon de langue étrangère » in *les Carnets du Cediscor* 2, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle.
- GRICE, H.P. 1979 : « Logique et conversation », *Communications* 30, Paris, Seuil.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1990-1992-1994 : *Les interactions verbales*, Paris, A. Colin, tome 1, 2, 3.
- MARQUILLO-LARUY, M. 2001 (ed.) : *Questions d'épistémologie en didactique du français*, Les cahiers FORELL, Université de Poitiers.
- MEHAN, H. 1979 : *Learning Lessons : social organisation in the classroom*, Harvard University Press, Cambridge, Massachussets.
- MOIRAND, S. 1974 : « Audio-visuel intégré et communication(s) », *Langue française* 24, Paris, Larousse.
- MONDADA, L. 2001 : « Apports de l'éthnométhodologie et de l'analyse conversationnelle à la description de l'acquisition dans l'interaction », dans Marquillo Larruy, *Questions d'épistémologie en didactique du français*, Les Cahiers Forell, Université de Poitiers.
- PORQUIER, R. 1984 : « Réseaux discursifs et énonciatifs dans l'enseignement/apprentissage des langues » in *LINX* 11, Université Paris X.

RIVIERE, V. 2006 : *L'activité de prescription en contexte didactique. Analyse psycho-sociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde*. Thèse pour le doctorat en didactique des langues et des cultures. Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle.

SMITH, PD. 1970 : *A comparison of the Cognitive and Audiolingual Approaches in Foreign Language Instruction : the Pennsylvania Project*, Center for Curriculum Development, Philadelphia.

SOUCHON, M. 1998 (éd.) : *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*, Université de Franche-Comté, Besançon.

VION R. 1992 : *La communication verbale, analyse des interactions*, Hachette supérieur.

Paru dans *Repères* 29, 2004, pp. 167-183

# LES PORTFOLIOS EUROPÉENS DES LANGUES : DES OUTILS PLURILINGUES POUR UNE CULTURE ÉDUCATIVE PARTAGÉE

Véronique CASTELLOTTI  
Université François Rabelais, Tours  
JE « Dynamiques et enjeux de la diversité »

Danièle MOORE  
Université Sorbonne Nouvelle Paris 3  
ERADLEC et DELCA-SYLED

## 1. Introduction

Depuis plusieurs décennies, le Conseil de l'Europe oeuvre dans le domaine de l'enseignement des langues et des politiques linguistiques, dans le but de promouvoir le plurilinguisme comme une condition de la participation aux processus démocratique et social dans les sociétés multilingues (voir Beacco & Byram, 2002). Depuis 1991 notamment, il a impulsé différentes études destinées à repenser le cadre dans lequel on apprend, on enseigne et on évalue les langues en Europe, de manière à développer une culture éducative commune pour l'usage et l'enseignement des langues. Ces travaux ont permis en 2001 la publication du



*Cadre européen commun de référence pour les langues*, dont les principaux objectifs visent une meilleure cohérence pour l'enseignement / apprentissage des langues associée à un effort de transparence en ce qui concerne les objectifs et les moyens d'apprentissage.

## *2. Le cadre européen commun de référence pour les langues*

Les années récentes ont été marquées par des changements importants dans le domaine des langues et de leur enseignement, en lien avec les bouleversements d'ordre social et géopolitique qui ont affecté la fin du 20<sup>e</sup> siècle. Ces changements concernent à la fois les situations dans lesquelles on a besoin de recourir à des compétences dans plusieurs langues, les caractéristiques des publics destinataires des enseignements et les représentations sociales à propos du rôle des langues, de leur utilité et de leur appropriation (voir Castellotti, 2001a et b et Castellotti & Moore, 2002). L'élaboration du Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECR) s'inscrit dans ces évolutions, en se fondant sur des orientations fondamentales qui s'organisent autour de :

1. l'affirmation d'une **approche plurilingue** dans l'enseignement et l'apprentissage des langues ;
2. la définition d'une **compétence à communiquer** comportant des dimensions d'ordre linguistique, sociolinguistique et pragmatique ;
3. l'incitation à une **diversification des modes d'apprentissage** des langues.

Ce Cadre donne des repères communs pour l'élaboration de programmes d'apprentissage articulés entre eux, pour l'organisation des certifications en langues et pour la facilitation d'apprentissages auto-gérés.

Le CECR opère de fait, plus ou moins explicitement, quelques déplacements majeurs dans les conceptions présidant jusqu'alors majoritairement aux objectifs et à l'organisation des enseignements de langues, tout au moins dans leurs formes institutionnelles. Nous retiendrons ici deux de ces déplacements, qui apparaissent comme particulièrement en rapport avec la thématique de ce numéro, quant aux conséquences qui en découlent pour la prise en compte des relations entre les différentes langues dans l'apprentissage.

### *2.1. La remise en question d'un modèle idéal : celui du natif monolingue*

« L'apprentissage des langues étrangères est encombré par la figure du natif, référence constante, visée ultime, perfection inatteignable, mais toujours présente dans l'horizon d'attente de l'apprentissage [...] Et jusqu'à récemment en effet, tout se passe comme si cet objectif inatteignable restait la pierre de touche de tout apprentissage, comme si chaque apprenant devait devenir espion ou faux semblant, ersatz de l'autochtone autre » (Coste, 2001b : 15)

Cette citation résume bien la portée du premier déplacement opéré. Il ne s'agit plus en effet, dans le CECR, de profiler la figure du natif en ligne de mire de toute tentative d'appropriation, mais plutôt d'établir les connaissances en

langues et sur les langues comme des ressources d'apprentissage, dans le but de constituer, d'élargir et de faire évoluer des répertoires plurilingues, composés de langues plus ou moins familières, plus ou moins maîtrisées, plus ou moins pratiquées. Il n'est donc plus question d'apprendre UNE langue, de manière isolée, complète et parfaite, mais de favoriser les cheminements de parcours diversifiés, au sein desquels l'apprenant est considéré comme un acteur social, doté d'un répertoire linguistique et d'un capital culturel.

Cette conception découle de la manière dont on définit le plurilinguisme, comme caractérisé par des compétences de types et de niveaux différents dans le cadre d'un répertoire de langues et de variétés de langues, qui intègre le fait que les savoir-faire de l'apprentissage des langues sont transférables (Dabène, 1994 ; Coste, 2002 ; Coste, Moore & Zarate, 1997). Ces options correspondent à une orientation plus fondamentale d'un point de vue politique, qui considère que « le plurilinguisme est une condition de la participation aux processus démocratique et social dans les sociétés multilingues » (Beacco & Byram, 2002).

D'un point de vue plus directement didactique, ce déplacement conduit à proposer une définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle, comme :

« la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposi-

tion ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. » (Coste, Moore & Zarate, 1997 : 12).

Ce premier déplacement permet d'entrevoir autrement la place respective des langues, familiales ou scolaires notamment, et invite à repenser les modalités de leur prise en compte, de leur enseignement et de leur évaluation.

Un deuxième déplacement est également opéré dans le CECR, qui concerne la conception même des processus d'appropriation.

## *2.2. De l'apprentissage pour soi à l'usage social*

La communication est depuis longtemps un objectif primordial de l'apprentissage des langues, mais elle était jusque là conçue, dans les outils d'enseignement et d'apprentissage, comme une compétence sécable en « quatre habiletés », chacune étant enseignée et évaluée de manière distincte, comme si le fait de pouvoir, séparément, « s'exprimer » ou « comprendre » suffisait pour s'insérer dans des interactions sociales réussies.

Le CECR remet en question les quatre habiletés au profit de quatre catégories descriptives qui sont la production, la réception, l'interaction et la médiation. Ces deux dernières catégories permettent de mettre l'accent sur des pratiques communicatives effectives ; elles mettent en avant

la relation dynamique entre la communication et l'apprentissage des langues, et entre l'utilisateur/apprenant de la langue et le contexte dans lequel la communication et l'apprentissage se produisent, en introduisant d'une part la notion d'interlocuteur bienveillant<sup>9</sup>, inspirée des travaux de Vigotski et en incluant, d'autre part, la gestion des passages interlinguistiques.

On trouve un exemple de cette mise en oeuvre dans le passeport commun à tous les portfolios européens des langues, qui propose notamment comme descripteur, pour le niveau A1 :

« je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. »

On voit ici comment sont valorisés les aspects interactionnels de la communication, qui engagent la co-responsabilité des participants de la rencontre, en intégrant en particulier les signes de coopération dans les échanges, sous la forme notamment de processus d'adaptation et d'étayages qui resituent l'apprenant dans son identité d'(inter-)locuteur.

### 3. Les portfolios

9 Qui correspond également, dans le domaine des contacts de langues, au développement de ce que Porquier et Py (2004) nomment une « compétence exolingue », c'est-à-dire la capacité à gérer les ajustements conversationnels en fonction du degré supposé de compréhension de l'alloglotte.

Les portfolios européens des langues (PEL) constituent les outils privilégiés de mise en œuvre des orientations du CECR. Les portfolios sont des outils européens de reconnaissance et de valorisation des savoirs linguistiques et culturels, construits sur une grille commune de références, et une même échelle de compétences. Cette grille, telle qu'on la trouve proposée dans le CECR, comprend les six niveaux suivants<sup>10</sup> :

#### A. Utilisateur élémentaire

A1. niveau introductif ou découverte

A2. niveau intermédiaire ou de survie

#### B. Utilisateur indépendant

B1. niveau seuil

B2. niveau avancé

#### C. Utilisateur expérimenté

C1. niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective

C2. maîtrise

10 Zarate & Gohard-Radenkovic (2004) regrettent, notamment en ce qui concerne la reconnaissance des compétences culturelles, le système de grille proposé, qui offre un caractère trop rigide, hiérarchisé, et dont le modèle de référence reste abstrait. Elles lui préfèrent, à la suite de Richerich, la notion plus souple de « cartes ». Nous retiendrons ici pour notre part l'effort de proposer des pistes communes pour la reconnaissance et la valorisation des compétences, la prise en compte de savoirs élargis incluant, notamment, l'interactant dans la compétence de communication, la possibilité de rendre compte de savoirs différenciés selon les langues, et la prise en compte des possibilités d'évolution et de transformation de ces savoirs dans le temps et selon les situations (voir aussi Richerich, 1998).

On peut attribuer aux portfolios trois fonctions principales :

- » une fonction **d'information**, dans le sens où il s'agit d'un document personnalisé, qui appartient à l'apprenant, et qui l'accompagne pendant tout un cycle de sa scolarité, pour évaluer ses compétences en langues et mentionner ses expériences d'utilisation et de découverte des langues ;
- » une fonction **pédagogique** où l'évaluation participative joue un rôle de prise de conscience des critères pertinents d'apprentissage et de valorisation des savoirs et savoir-faire ;
- » une fonction **éducative**, de valorisation du plurilinguisme par la prise en compte et le développement de compétences dans plusieurs langues chez l'apprenant dès le début et tout au long des apprentissages.

Les portfolios présentent une structure commune reconnaissable, qui permet ainsi la **mobilité**, par la circulation interne d'un cycle à l'autre du système éducatif, aussi bien qu'externe, d'une institution à l'autre, d'un pays à l'autre, et favorise la **continuité** des apprentissages.

- » le **passport** permet de reconnaître, de prendre en compte et, éventuellement, de certifier des connaissances, compétences et aptitudes d'origines diverses et à portée fonctionnelle ;
- » la **biographie langagière** retrace les parcours individuels marqués par les contacts et les rencontres

avec les langues et leurs locuteurs, aussi bien que les expériences d'apprentissage et les niveaux de compétences acquis dans les différentes langues ;

- » le **dossier** rassemble les documents, travaux, traces diverses qui témoignent de ce parcours et l'illustrent<sup>11</sup>.

Les portfolios européens des langues ont un statut quelque peu différent selon les pays dans lesquels ils sont adoptés. Certains états choisissent de les diffuser gratuitement aux collégiens et lycéens, alors que d'autres, comme la France, n'ont pas de politique unifiée en la matière. Certaines académies peuvent ainsi recommander l'utilisation des portfolios, certaines régions peuvent choisir de subventionner son achat, comme c'est déjà le cas pour les manuels scolaires. En l'absence d'une politique concertée, son achat reste à l'heure actuelle de la responsabilité des enseignants et des familles.

Nous présenterons ici certains descripteurs et quelques-unes des activités proposés pour *Mon Premier Portfolio* (Debyser & Tagliante, 2000)<sup>12</sup> et pour le *Portfolio Européen des Langues Collège* (Castellotti, Coste, Moore & Tagliante, 2004) pour montrer comment à travers des questions, des incitations à la réflexion ou des propositions de tâches à effectuer individuellement ou en groupes, peut être associée

11 Les Dossiers constituent pour l'élève le lieu où celui-ci choisit ce qu'il souhaite « montrer » (projets, certifications, documents culturels, etc). On peut considérer que d'autres aspects des portfolios (comme la première partie de la Biographie langagière) constituent des lieux plus privés, que l'apprenant pourrait choisir de ne pas informer. Ils constituent, remplis ou non, des déclencheurs privilégiés pour la réflexion et la découverte, et leur potentiel de valorisation et de légitimation des pratiques ne saurait en être réduit.

12 Voir aussi Tagliante(1999).



à l'apprentissage, pour les apprenants, la compréhension du plurilinguisme, tout en favorisant la réflexion sur les fonctionnements du langage, les stratégies de communication, et celles d'apprentissage<sup>13</sup>.

Nous nous attacherons notamment à étudier la façon dont la mise en oeuvre de ces activités demande chez les apprenants une réactivation de connaissances construites préalablement (dans d'autres langues ou dans celle de l'école), pour analyser et interpréter des environnements linguistiques nouveaux.

#### *4. Principes directeurs pour un portfolio*

Tout en restant dans le schéma général décrit ci-dessus, les portfolios primaire et collège tiennent compte des spécificités du public en termes d'âge, de préoccupations et de contexte d'utilisation (essentiellement scolaire), de manière à en faire un outil de réflexion pertinent pour les élèves mais aussi pour les enseignants.

Ce souci a conduit à opérer des simplifications et des adaptations terminologiques, de manière à ce que les enfants et les adolescents utilisateurs perçoivent directement la portée des descripteurs. Par exemple, le descripteur conversation niveau A1 « peut comprendre des expressions quotidiennes pour satisfaire à des besoins simples de type concret si elles sont répétées, formulées directement, clairement et lentement par un interlocuteur compréhensif » (CRCE,

13 En ce sens, les portfolios sont des outils complémentaires des manuels, offrant aux apprenants et aux enseignants un espace de réflexion distanciée sur leurs pratiques conjointes, tout en les incitant éventuellement à expliciter ces pratiques ou à les réorienter.

p. 62), se décline notamment, dans *Mon premier Portfolio*, en « Quand je parle je peux dire que je ne comprends pas, demander de répéter » et dans le Portfolio collège en « Je peux dire que je ne comprends pas et demander de répéter plus lentement ou de reformuler, quand je ne connais pas un mot, je peux demander comment on le dit et le répéter, je peux demander à quelqu'un d'épeler un mot que je ne comprends pas ou que je ne connais pas » (p.17).

Ces deux versions (primaire et collège) des portfolios proposent également, pour chaque niveau de compétence, un espace ouvert et plus individualisé, où les élèves, en complétant l'énoncé « je peux aussi », peuvent voir reconnues des capacités spécifiques.

Ils intègrent ainsi la prise en compte de parcours diversifiés d'apprentissage des langues, mais aussi la construction d'une compétence plurilingue et la prise de conscience de sa construction, par la mise en regard, dans la même grille, de niveaux de compétence dans les différentes langues.

Un accent tout particulier est également porté sur l'importance des méthodes de travail et des stratégies mobilisées, notamment pour tout ce qui concerne la question des passages d'une langue à d'autres. Ces opérations impliquent de prendre appui sur le « déjà-là » en termes à la fois linguistique, culturel, métalinguistique et cognitif, c'est-à-dire en articulant le plan des pratiques et celui des représentations. Quatre principes ont dirigé l'élaboration concrète des portfolios : la non-séparation des apprentissages scolaires et, plus généralement, sociaux ; l'articulation des apprentissages linguistiques entre eux ; l'intégration des activités réflexives et stratégiques dans les processus

d'apprentissage ; et le décloisonnement et la transversalité entre les différents types de connaissance.

La valorisation du plurilinguisme, en tant que ressource et objectif, s'impose comme le fil directeur de ces quatre principes<sup>14</sup>.

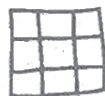
#### *4.1. Une articulation entre les vécus scolaires et non-scolaires, ainsi qu'entre la langue de scolarisation et les autres langues*

Dans *Mon premier Portfolio*, la partie Dossier intitulée « Mes contacts avec d'autres langues et d'autres cultures », permet de visualiser l'espace linguistique et culturel dans lequel évoluent les élèves, en prenant en compte le fait que certaines langues et cultures peuvent être plus ou moins familières, plus ou moins pratiquées, plus ou moins reconnues :

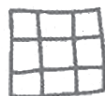
14 Ce qui, là aussi, conduit à prendre de la distance vis-à-vis des manuels en usage, destinés à l'apprentissage d'une seule langue et peu à même, généralement, de valoriser des acquis transversaux et / ou extérieurs à l'école.

## Je parle, je comprends, je connais...

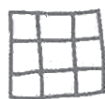
**Je parle**.....  
Je parle aussi.....  
avec.....



**Je comprends** une ou plusieurs langues  
à l'oral seulement.....  
à l'écrit seulement.....  
à l'oral et à l'écrit.....



**Je peux reconnaître** d'autres écritures :  
.....  
.....



**Et aussi :**  
.....  
.....

Figure 1. *Mon premier portfolio*

Dans la première partie de la biographie langagière du *Portfolio collège*, intitulée « Mes contacts avec plusieurs langues et cultures », cette dimension s'élargit pour inclure, dans une perspective plus sociolinguistique, l'histoire des rencontres avec les langues et les cultures :

« Tu pourras indiquer les langues que tu parles dans différents lieux, y compris ta langue maternelle : à la maison, à l'école, avec d'autres membres de ta famille, avec tes copains, etc. même si tu penses que tu ne les parles pas très bien. » (p. 5).

Ces exemples traduisent la volonté de restituer la place des langues familiales dans l'éventail que constituent les

répertoires linguistiques et culturels, et remettent en cause l'habituelle rupture entre acquis sociaux et apprentissages scolaires. Les Instructions officielles de l'école primaire insistent sur le fait que l'enseignement des langues étrangères et régionales « vise aussi à faire découvrir l'enrichissement qui peut naître de la confrontation à d'autres langues, d'autres cultures et d'autres peuples, *y compris lorsqu'ils sont liés à l'histoire personnelle ou familiale de certains élèves de la classe* »<sup>15</sup> (BOEN hors série n°1, 14 février 2002, p76).

On retrouve cette préoccupation dans le choix de présenter dans une même grille d'auto-évaluation, des descripteurs communs qui permettent de situer ses compétences dans les différentes langues considérées, y compris la langue de l'école et les langues de la famille<sup>16</sup>.

C'est aussi ce qui a conduit à décliner l'ensemble des 6 niveaux d'échelle contenus dans le CECR, les niveaux plus avancés (C1, C2), qui peuvent difficilement être atteints dans les langues enseignées uniquement à l'école à ce niveau d'étude, pouvant en revanche décrire des compétences acquises dans la langue de l'école ou dans celles des familles.

15 Nos italiques dans le texte.

16 Rappelons en effet que, d'une part, la langue de l'école n'est pas nécessairement la langue parlée à la maison par tous les enfants et que, d'autre part, même lorsque c'est le cas, différentes variétés peuvent en être pratiquées. Enfin, cela permet de prendre en compte que, même en français, certaines compétences restent en cours de constitution.

Date : ..... / ..... / .....

	L1	L2	L3	L4	et en français
	☹ ☹ ☹ ☹ ☹ + + + + +	☹ ☹ ☹ ☹ ☹ + + + + +	☹ ☹ ☹ ☹ ☹ + + + + +	☹ ☹ ☹ ☹ ☹ + + + + +	☹ ☹ ☹ ☹ ☹ + + + + +
<b>B1 Ecouter et comprendre</b>					
Je peux comprendre les points principaux de ce que l'on me dit sur des sujets familiers tels que le travail, l'école, les loisirs.					
Je peux comprendre les points principaux d'une longue discussion qui se déroule en ma présence, si les gens articulent bien et parlent relativement lentement.					
Je peux comprendre globalement quels arguments utilise une personne dans une discussion sur un sujet que je connais bien.					
Je peux suivre un exposé à condition que le sujet soit familier et que la présentation soit simple et bien structurée.					
Je peux comprendre des informations techniques simples, comme un mode d'emploi pour un appareil d'usage courant (appareil photo, caméra, etc.).					
Au téléphone, je peux suivre sans difficulté une conversation portant sur des domaines quotidiens.					
À la radio ou à la télévision, je peux comprendre les points principaux des bulletins d'information ou des programmes sur des sujets familiers.					
Je peux suivre de nombreux films si l'histoire repose essentiellement sur l'action.					
Je peux aussi...					
<b>B1 Parler avec quelqu'un : mes stratégies</b>					
Je peux essayer de nouvelles expressions et demander si on m'a compris.					
Si je ne connais pas le nom d'un objet, je peux le décrire pour que tout le monde comprenne de quoi je parle.					
Si je ne connais pas un mot, je peux en donner d'autres qui l'expliquent, par exemple : « un camion pour transporter les gens » pour dire « un autobus ».					
Quand je ne connais pas un mot, je peux l'inventer et demander si « c'est comme ça qu'on dit ».					
Je peux reformuler ce que quelqu'un vient de me dire pour vérifier si j'ai bien compris.					
Je peux aussi...					

Figure 2. "Ma biographie", *Portfolio européen des langues*, collège, p. 23.

Les répertoires sont ici conçus comme des ensembles composites, qui incluent différentes formes de pluralités constitutives qui le configurent de façon dynamique : pluralité des ressources linguistiques, des représentations, des contextes, des stratégies et compétences, distribuées et évolutives dans l'espace et dans le temps. La prise en compte de l'ensemble des langues du répertoire dans un outil de description permet ainsi de réinvestir d'autres aspects que ceux purement fonctionnels ou instrumentaux sur lesquels se fonde généralement l'enseignement des langues, en particulier la dimension identitaire.

#### *4.2. La prise en compte et la valorisation des circulations interlinguistiques*

Le *Portfolio collège* propose, de manière explicite, des méthodes qui favorisent les appuis et légitiment les passages d'une langue à d'autres (y compris la langue de l'école). La compétence de médiation, comprise comme la capacité à gérer les passages, bien que constituant une orientation importante du CECR, se trouve toutefois rarement mise en avant dans les outils d'apprentissage des langues. Un effort particulier pour le développement de cette dimension est mis en oeuvre dans différentes parties de la biographie langagière. Les exemples suivants thématisent les formes de relais plurilingues et les étayages réciproques que les langues peuvent apporter dans les apprentissages (à la fois linguistiques et disciplinaires) (voir aussi Coste, 2001a).

### **J'ai déjà communiqué en me servant de plusieurs langues**

traduit des textes d'une langue dans une autre

servi d'interprète

résumé dans une langue un texte d'une autre langue

travaillé avec des dossiers où il y avait des textes dans différentes langues

fait des exposés en changeant de langue, en résumant d'une langue dans une autre

participé à des conversations où on parlait des langues différentes et où on se comprenait

fait des exposés dans une langue à partir de notes que j'avais prises dans une autre

écouté des programmes de télévision où je pouvais changer la langue en cours de route en essayant de ne pas perdre le fil

dit au professeur d'une langue ce que je faisais ou avais fait quand j'en apprenais une autre

Figure 3. « Tout ce que j'ai déjà fait », *Portfolio européen des langues, collège*, p. 11.

Les extraits qui suivent répondent à un double objectif : d'une part, ils visent la déstabilisation des représentations qui conduisent à n'entrevoir que les influences négatives des relations entre les langues, tant chez les élèves que chez leurs enseignants. A travers les extraits présentés ci-dessus, on vise à sensibiliser au fait que les langues ne sont pas des ensembles stables et finis, qui s'apprennent de manière séparée, linéaire et régulière. Leur appropriation se construit selon des processus dynamiques, marqués par des phénomènes de contacts entre les langues et les cultures.



D'autre part, ils exemplifient des stratégies inter- et translinguistiques où l'appui sur des langues connues joue le rôle de tremplin pour l'entrée dans les systèmes moins connus, mais où on peut aussi espérer un bénéfice en retour, de l'approche de langues inconnues vers la réflexion sur les langues familières :

*...pour me servir des autres langues que je connais :*

« Apprendre une nouvelle langue n'est pas « commencer à zéro » ! La langue ou les langues de la famille, celle de l'école, les langues étrangères déjà apprises servent aussi à découvrir mieux et plus vite une nouvelle langue » (p.14)

« Si deux langues se ressemblent un peu dans leur prononciation, leur vocabulaire, leurs constructions, je peux les « mélanger » sans m'en rendre compte, en parlant ou en écrivant. C'est normal, c'est utile et c'est transitoire » (p.14)

« Je peux essayer de deviner le sens des mots que je ne connais pas en m'aidant de leur ressemblance avec ma langue ou avec une autre langue que je connais » (p. 18)

De tels conseils invitent ainsi explicitement à rapprocher les expériences diverses d'apprentissages linguistiques, comme l'appelait déjà de ses vœux un précédent numéro de *Repères* (voir en particulier Charmeux, 1992 ; Ducancel, 1992. Mais voir aussi Perregaux et al Dir. 2003).

*43. Un travail de réflexion plus général sur les langues, leurs usages et leur apprentissage*

La biographie langagière du portfolio collègue intègre également des parties consacrées aux manières d'apprendre les langues, à la fois en termes de représentations et d'expériences déjà disponibles, ainsi que de conseils pour mieux apprendre et s'appuyer sur des « astuces et méthodes » qui permettent de réfléchir aux stratégies possibles ou déjà mises en oeuvre.

Le premier objectif consiste donc à démonter des représentations ordinaires circulantes, souvent observées notamment chez de jeunes apprenants, comme le fait de considérer les langues comme des catalogues de mots, ou encore de concevoir l'apprentissage comme le résultat mécanique de répétitions solitaires (voir Castellotti & Moore, 2002).

« Apprendre une langue, ce n'est pas seulement bien se souvenir de mots de vocabulaire ou savoir par cœur des règles de grammaire. C'est aussi participer à des conversations, essayer de lire un article de journal ou de suivre une émission à la télévision, chanter une chanson dans la langue étrangère, jouer un petit rôle dans une pièce de théâtre, « se débrouiller » lors d'un voyage à l'étranger aussi bien que savoir consulter un dictionnaire bilingue ou monolingue. Les langues s'apprennent à l'école et en dehors de l'école, en écoutant, en lisant, en parlant, en écrivant. » (ce que j'ai fait pour apprendre les langues, p. 8)

Il s'agit aussi de contribuer à enrichir la compétence stratégique (Richterich, 1998), à la fois pour valoriser les méthodes spontanément mobilisées par les apprenants en

situation, et en élargir l'éventail, ainsi que pour suggérer aux enseignants d'autres voies pour diversifier les outils et méthodes d'enseignement :

« Pour bien apprendre et pour mieux choisir telle ou telle démarche, il est important que tu connaisses aussi d'autres façons d'apprendre que celles que tu utilises le plus ou que tu penses préférer. Apprendre les langues peut se faire de bien des manières et on n'apprend certainement pas une deuxième ou troisième langue comme on a appris une première ». (Mes manières d'apprendre les langues. Astuces et méthodes, p. 12).

Le Portfolio européen des langues invite l'apprenant à mieux prendre conscience de ce qu'il fait ou pourrait faire pour apprendre les langues. En l'incitant à réfléchir sur ses manières de mobiliser des savoirs et des savoir-faire susceptibles de l'aider à améliorer sa façon de parler, à mieux comprendre ou vérifier ce qu'il entend ou lit, à apprendre de nouveaux mots, à augmenter ses connaissances grammaticales, etc., on contribue à développer son autonomie, à faire évoluer ses représentations et à consolider ses stratégies d'apprentissage. Comme le rappelle Daniel Coste, « c'est une véritable « culture d'apprentissage » qui se construit ainsi peu à peu, cependant que s'affine et s'affirme la capacité d'autoévaluation et de prise de conscience de son propre « style » pour apprendre. » (Coste, 2003 : 11).

#### 4.4. Plurilinguisme et perspective intégrée des apprentissages

Le portfolio collègue présente la particularité d'introduire un deuxième livret intitulé « les langues et leur diversité », dont l'objectif est à la fois de contextualiser la diversité des langues, leur fonctionnement, ainsi que leurs rôles, statuts et fonctions et de contribuer à alimenter la réflexion et les dossiers, notamment pour les élèves n'ayant que peu de contacts avec des cultures diverses.

Ce livret adopte une démarche appuyée sur des décloisonnements disciplinaires, qui permettent d'envisager les langues dans leurs dimensions historique, géographique et socio-culturelle, comme le laisse entrevoir l'extrait ci-dessous :

« Certaines de ces langues sont comprises et utilisées dans le monde entier, tandis que d'autres langues ne le sont que dans une région particulière. Il arrive que les personnes plus âgées parlent encore des langues qu'on parlait couramment autrefois, mais qui sont de moins en moins utilisées aujourd'hui dans la vie courante. Certaines langues sont parlées par de grands nombres de locuteurs, d'autres ne sont parlées que par des petits groupes.

[...]

Il suffit de nous promener dans notre propre pays, ou dans notre région, pour entendre parler d'autres langues : dans la rue, dans le bus ou le métro, en faisant les courses au marché ou dans un grand magasin. Peut-être que dans ta classe aussi,

certains de tes camarades connaissent et parlent d'autres langues, à la maison ou avec certains membres de leur famille ». (Ce que je peux découvrir à propos des langues et de leur diversité, p3)

Cette présentation du livret 2 donne corps au plurilinguisme et le démystifie, en le rapprochant de l'expérience des élèves et en l'insérant dans leur quotidien. Les élèves peuvent alors se reconnaître comme les acteurs de ce plurilinguisme ou du moins se trouver en passe de le devenir.

Une des particularités du Livret « les langues et leur diversité » est de se présenter comme un objet multilingue : diverses langues et écritures sont proposées, à titre illustratif, ou le plus souvent comme support des activités. L'objectif de ce livret n'est pas seulement d'apporter des informations sur des langues connues, en cours d'apprentissage, ou inconnues. Son enjeu principal est de développer une conscience du plurilinguisme, en même temps que des pratiques réfléchies d'entrée dans les langues. Il propose des pistes pour réaliser des projets collectifs, en classe ou à l'extérieur, afin de mieux comprendre et d'expérimenter la diversité des langues dans le monde, leur caractère historique ("familles de langues"), les contacts que les langues entretiennent entre elles ("emprunts"), les liens entre leurs usages et les rapports sociaux, etc. (voir aussi Dabène, 1992 et 2003 ; Hawkins, 1992 ; Perregaux, 1993 ; Moore, 1995 et Moore éd. 1995 ; Candelier éd. 2003 entre autres).

Six domaines thématiques, déclinés chacun sur une ou deux pages, s'offrent comme un guide de réflexion sur les langues dans le monde, les différents systèmes d'écriture,

les emprunts et les racines, les familles de langues, leurs fonctionnements, et sur la découverte de leur caractère à la fois universel et culturellement situé.

Ces différentes entrées, appuyées sur des démarches comparatives réflexives, cherchent à favoriser les nécessaires mises à distance des fonctionnements de son propre système linguistique et culturel, pour mieux appréhender à la fois les éléments communs et les éléments de différenciation entre sa (ses) langue(s)/culture(s) et les autres.

La décentration s'inscrit ici comme un élément-clef de l'apprentissage :

« Le rapport premier au langage, pour chacun d'entre nous, est fait d'évidence, de connivence, de transparence, d'automatisme. Il conduit les élèves – surtout ceux qui sont monolingues – à *assimiler* leur langue maternelle au langage, à confondre le fonctionnement de leur langue avec le fonctionnement de toutes les langues. Or, c'est là un des obstacles les plus importants lorsqu'il s'agit de réfléchir au fonctionnement de la langue, d'apprendre une autre langue et, peut-être surtout, de s'ouvrir aux autres. La prise en compte de langues diverses, présentes ou non dans la classe, le « détour par d'autres langues » constitue ainsi un mécanisme clé de ces démarches, qui permet aux élèves d'aborder des phénomènes qu'ils ne peuvent « voir » en français » (De Pietro, 2003).

Les activités proposées s'articulent autour de trois moments-clefs : un apport d'informations sur les situations linguistiques, que les apprenants vont être encouragés dans un second temps à contextualiser et à ancrer dans leur quotidien. Des tâches orientées de découverte sont en effet proposées, individuellement ou en groupe. Ces mises en situation de recherche, qui doivent permettre aux élèves de construire leur propre corpus de données linguistiques, encouragent la réflexion, l'analyse et la manipulation des données langagières, orientées par un certain nombre de tâches que propose le livret. Un troisième temps, celui d'une théorisation collective, permet la synthèse des informations, la confrontation des hypothèses et la mise en forme des observations. Cette dernière étape s'ouvre en général sur une confrontation avec les fonctionnements des langues que l'on connaît déjà, ou sur la préparation à l'apprentissage de langues nouvelles (avec par exemple la confection de lexiques multilingues, de grammaires comparatives, de règles d'usages).

Les tâches encouragent les apprenants à manipuler les langues et à analyser leurs fonctionnements (linguistique ou socio-culturels), à construire et valider des hypothèses, à envisager des solutions de remplacement. Elles invitent à observer et organiser, systématiser et théoriser les expériences.

Ainsi, dans l'exemple suivant, on invite les élèves à travailler sur des documents connus (ici les bandes dessinées) dans des langues qui ne le sont pas. L'enjeu est de leur faire prendre conscience des fonctionnements très diversifiés des différentes langues, qui ne peuvent se concevoir comme un simple calque de leur(s) propre(s) langue(s) :

« Les langues ne fonctionnent pas toutes de la même façon. Certaines langues collent ou séparent les mots (comme par exemple les verbes et leurs temps), ou ordonnent les mots d'une certaine façon, qui n'est pas la même pour d'autres langues.

*Avec Astérix*

Avec ta classe, choisissez une Bande dessinée (par exemple Astérix ou Tintin) dans une langue que personne ne connaît (vous pouvez trouver des extraits sur l'Internet).

Photocopiez une page du livre dans la langue inconnue, et la même en français, pour chacun dans la classe.

- » En ne regardant d'abord que la version en langue inconnue, que pouvez-vous découvrir sur cette langue ? Par exemple, quels sont les mots que vous pouvez comprendre sans avoir besoin de vérifier leur sens dans un dictionnaire ?
- » Pouvez-vous essayer de comprendre comment fonctionne cette langue ? Par exemple, est-ce qu'il y a des articles ? Comment distingue-t-on le féminin du masculin ? Comment indique-t-on le pluriel dans cette langue ? Que remarquez-vous sur la conjugaison des verbes ?
- » Pouvez-vous établir une petite grammaire de vos découvertes dans cette langue ? Si possible, vérifiez-en l'efficacité en la proposant comme aide de lecture à un camarade d'une autre classe.



- » Ensuite, en comparant la version en langue inconnue avec la version française, pouvez-vous faire des remarques complémentaires, par exemple à propos des mots qui se ressemblent, ou sur les différences de construction des éléments grammaticaux. Remarquez-vous d'autres choses encore ? » (les fonctionnements des langues, p. 12)

Ce type de travail vise à la fois à faire évoluer des représentations, à permettre l'appréhension de phénomènes d'ordre linguistique et sociolinguistiques, à s'approprier des outils conceptuels (« emprunts », « racines »), et à développer des stratégies d'entrée dans les langues, transférables d'un contexte et d'une langue à d'autres.

Cela correspond en tous points aux orientations des Instructions officielles pour l'école primaire, qui indiquent que « la découverte de ces langues étrangères ou régionales est un appui pour consolider la réflexion sur la langue française » (BOEN hors série n° 1, 14 février 2002, p.65).

Une partie importante du livret 2 est réservée à l'étude des systèmes d'écriture et permet de situer les alphabets à l'intérieur d'un ensemble plus vaste de codification

graphique, de même que ce travail de découverte invite à d'autres lectures de l'environnement scriptural urbain<sup>17</sup>.



Figure 4. *Portfolio européen des langues, collège, Livret 2, p. 6*

Ce type d'approche ouvre aussi sur une interdisciplinarité plus large. Ici, par exemple, après avoir proposé aux élèves une réflexion sur les langues présentes dans leur environnement, leur diversité, leurs rapprochements et les différents moyens de les transcrire, on notera les rapprochements possibles avec des activités en histoire ou plus généralement, dans les autres disciplines des sciences humaines :

Tu peux aussi t'intéresser aux hiéroglyphes des Anciens Egyptiens. Il peut s'en trouver des illustrations dans ton livre d'histoire. Si ce n'est pas le cas, tu peux aussi véri-

17 Pour G. Haas (1995) par exemple, il est très difficile pour les élèves de comprendre le fonctionnement de l'écriture du français, qui suit à la fois un double principe, phonographique et sémiographique (noter du son/noter du sens). En particulier, la fonction sémiographique du français est masquée sous des expressions telles que « marques d'accord », ou « terminaisons ». Un travail centré sur l'étude de différents systèmes d'écritures (anciens et modernes) permet d'appréhender l'écriture du français comme un système parmi d'autres, qui fonctionne selon des principes qui peuvent être identifiés et décrits. Le détour par d'autres systèmes permet aussi de resituer le système du français au sein d'un ensemble plus large, et de mieux percevoir la notion de « code » dans l'écriture (voir aussi Moore, 1995).

fier sur une encyclopédie ou en visitant les sites internet de différents musées. Quelles images se cachent derrière les hiéroglyphes ? Peux-tu trouver d'autres langues, anciennes ou modernes, qui fonctionnent un peu de la même façon ? ( Les systèmes d'écriture, p7)

## 5. Conclusion

Les Portfolios européens des langues présentent ainsi plusieurs zones d'originalité. Ils se présentent comme des outils transversaux pour les langues, marqués par une forte dimension **européenne** (un outil commun, présentant la même structure, la même grille de références et les mêmes échelles de compétences), **plurilingue** (un seul objet pour l'ensemble des langues, un outil multilingue aux fonctions inter- et translinguistiques, dont l'enjeu est de construire une compétence plurilingue chez l'élève), et le développement d'une **culture éducative commune** (notamment autour de la valorisation du capital linguistique et pour son rôle de pont entre l'école et les familles).

Ce travail s'inscrit directement dans les orientations européennes d'ouverture au plurilinguisme et à la pluralité, en favorisant l'accès à des langues diverses, en encourageant la mise en place de représentations positives des langues et de leur apprentissage, et en permettant chez les apprenants la valorisation et la construction de compétences plurilingues. Le plurilinguisme est ici à la fois objectif et atout d'apprentissage.

De telles perspectives entraînent des déplacements importants. En particulier :

- » les compétences en jeu ne sont pas conçues comme des ensembles stables ; les répertoires linguistiques et culturels sont à la fois complexes, pluriels, et dynamiques ;
- » les contacts de langues et les passages et mises en écho d'une langue à d'autres sont ici constitués en ressources, pour en exploiter le potentiel d'apprentissage ;
- » les représentations sociales et linguistiques sont prises en compte dans leurs liens avec les pratiques ; en ce sens elles constituent aussi des ressources pour le locuteur-apprenant ;
- » l'exploitation de ces différentes ressources, visualisées et valorisées dans les portfolios, dessine l'itinéraire identitaire de bi-/plurilingue et d'apprenant (tel que celui-ci souhaite le faire apparaître) de chaque titulaire de Portfolio.

Les Portfolios permettent de reconnaître différents seuils, mais aussi la possibilité de ruptures, passagères ou plus durables, dans le développement des compétences dans les différentes langues. Ils offrent un espace de reconnaissance aux pratiques métissées et aux alternances de langues, que celles-ci marquent des usages communicatifs, des indices d'apprentissage liés aux contacts entre les langues, ou qu'elles contribuent à la mise en relation des savoirs.

Sur le plan de la gestion des apprentissages, les interactions visées entre les langues invitent à l'innovation dans les méthodologies et les démarches pédagogiques, et la transformation des pratiques enseignantes. Ces orientations impliquent notamment la prise en compte et la valorisation des circulations interlinguistiques, une articulation entre les vécus scolaires et non-scolaires, et un travail de réflexion sur les langues et leur apprentissage. Elles plaident pour une perspective intégrée des apprentissages appuyée sur des décloisonnements disciplinaires, et incitent à réfléchir à la mise en place d'une culture éducative partagée, autour d'une didactique des langues et du plurilinguisme (Billiez éd. 1997).

## Références bibliographiques

BEACCO, J.-C. et BYRAM, M. (2002) : *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.

BILLIEZ, J. (éd) (1997) : *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Grenoble: CDL-Lidilem.

CANDELIER, M. (éd) (2003) *L'éveil aux langues à l'école primaire*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.

CASTELLOTTI, V. (2001a) : *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris, Clé International.

CASTELLOTTI, V. (2001b) : « Retour sur la formation des enseignants de langues : quelle place pour le plurilinguisme ? », *Etudes de linguistique appliquée*, 123-124, 365-372.

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2002) : *Représentations sociales des langues et enseignements*. Politique linguistique, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

CASTELLOTTI, V., COSTE, D., MOORE, D., & TAGLIANTE, C. (2004) : *Portfolio européen des langues collège*, Paris, Didier/ ENS/CIEP

CHARMEUX, E. (1992) : « Maitrise du français et familiarisation avec d'autres langues », *Repères*, 6, 155-172.

Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier.

COSTE, D. (2001a) : « De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ? », dans V. Castellotti (Dir) : *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Collection Dyalang, Publications de l'Université de Rouen, 191-202.

COSTE, D. (2001b) : « Compétence bi/plurilingue et (in)sécurité linguistique ». *L'Ecole Valdôtaine*, Supplément au n° 54, 10-18.

COSTE, D. (2002) : « Compétence à communiquer et compétence plurilingue », *Notions en questions*, 6, 115-123.

COSTE, D. (2003) : « Le Portfolio Européen des Langues (PEL). Un instrument au service de la continuité et de la mobilité », *L'Ecole Valdôtaine*, 61 Supplément, 7-11.

COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1997) : *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Langues vivantes. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.

DABENE, L. (1994) : *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette « F ».

DABENE, L. (1992) : « Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères », *Repères*, 6, 13-21.

DABENE, L. (2003) : « Préface », dans CANDELIER, M. (Dir) : *L'éveil aux langues à l'école primaire*, Bruxelles, De Boeck, 13-17.

DE PIETRO, J.-F. (2003) : « La diversité au fondement des activités réflexives », *Repères*, 28, 161-185.

DEBYSER, F & TAGLIANTE, C. (2000) : *Mon premier portfolio*, Paris, Didier / CIEP

DUCANCEL, G. (1992) : « Enseignement des langues vivantes et enseignement du français à l'école : des interactions et des recherches à construire », *Repères*, 6, 3-11.

HAAS, G. (1995) : « Qui ne connaît aucune écriture étrangère ne connaît pas la sienne à fond », dans Moore, D. (éd.) : *L'Éveil au langage, Notions en Questions*, 1, 153-162.

HAWKINS, E. (1992) : « La réflexion sur le langage comme « matière-pont » dans le programme scolaire », *Repères*, 6, 41-56.

MOORE, D. (éd.) (1995) : *Notions en questions n° 1 « L'éveil au langage »*, Paris, ENS Editions.

MOORE, D. (1995) : « Eduquer au langage pour mieux apprendre les langues », *Babylonia*, 2 /95, 26-31.

PERREGAUX, Ch. (1993) : « Awareness of Language. Prise de conscience de l'usage, du fonctionnement et de la diversité des langues », *La Lettre de la DFLM*, 13, 7-10.

PERREGAUX, Chr., de GOUMOËNS, Cl., JEANNOT, D. & DE PIETRO, J.-F (Dir) (2003) : *Education au langage et Ouverture aux langues à l'école* (EOLE). Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP

PORQUIER, R. & PY, B. (2004) : *Apprentissage d'une langue étrangère et contexte*, Paris, Didier / CREDIF « Essais ».

RICHTERICH, R. (1998) : « La compétence stratégique : acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication ». *Le Français dans le Monde, Recherches et applications* : « Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen », 188-212.

TAGLIANTE, Ch. (1999) : « Mon premier portfolio des langues. Portfolio pour l'apprentissage et l'évaluation des langues étrangères pour les enfants de 9-11 ans ». *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 10, 230-241.

ZARATE, G. & GOHARD-RADENKOVIC, A. (2004) (éds) : La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte. *Les Cahiers du CIEP*

# LE STÉRÉOTYPE EN CLASSE ET DANS LES MANUELS DE LANGUES : UN OUTIL DE RÉFLEXION POUR LA DIDACTIQUE

Nathalie AUGER  
IUFM de Montpellier-Montpellier 2  
Dipralang-Didaxis

## *Introduction : le stéréotype, un enjeu pour l'enseignement- apprentissage des langues*

La question du stéréotype est cruciale pour qui s'intéresse à l'enseignement des langues en contexte scolaire. En effet, bon nombre de stéréotypes circulent sur les langues et la façon de les enseigner. Ces stéréotypes ont un impact majeur sur l'ensemble des partenaires du système scolaire : enseignants, élèves, parents, manuels, etc. Ils sont souvent en décalage par rapport aux recherches en sociolinguistique, didactique des langues et plus largement didactique au sens général. Suite à nos études de terrains qui ont permis d'identifier différents lieux au sein desquels les stéréotypes émergent, on proposera de nouvelles pistes afin de favoriser le développement des compétences langagières et culturelles des élèves.



Le stéréotype est un processus cognitif de figement d'une représentation qui a été identifié par les psychosociologues (Guimelli, 1994). En soi, il n'est « ni bon ni mauvais » pour les enseignements-apprentissages (Auger, 2008). Il s'agit de le reconnaître comme spécifique du fonctionnement humain. Les sujets se représentent le monde grâce à leurs cinq sens et, parfois, ressentent le besoin de se rassurer face à *l'altérité* en usant de stéréotypes. Le stéréotype a donc une fonction protectrice pour celui qui l'émet en même temps qu'elle réduit l'autre à un ensemble de traits figés qui radicalise sa complexité et, bien souvent, l'exclut. A ce titre, il peut se révéler nocif. D'un autre côté, il est un puissant moteur de réflexion sur nos propres préconstruits culturels. A ce titre, il semble central pour toute problématisation en matière d'enseignement et d'apprentissage.

L'analyse de discours reste l'approche méthodologique de choix pour travailler sur les stéréotypes. Il s'agit d'une possibilité originale de mettre en oeuvre un outil des sciences du langage, donc transdisciplinaire, au service d'une problématique importante en didactique. J'ai mené une analyse de discours sur différents corpus didactiques (manuels, interactions en salle de classe, entretiens avec les élèves, parents et enseignants) prenant appui sur les théories de l'énonciation (Benveniste, 1976 ; Kerbrat, 1980), à la fois qualitativement et quantitativement (notamment pour l'analyse des manuels).

Cette double analyse garantit au chercheur un minimum d'objectivité et lui évite d'être aux prises avec ses propres représentations et stéréotypes.

## 1. Les stéréotypes dans les manuels de langue

Cette première étude (Auger, 2007) a porté sur une petite cinquantaine de manuels de français langue étrangère (FLE) en usage dans l'Union européenne.

### 1.1. Manuels et énonciation : une impossibilité d'échapper aux stéréotypes

Dans ces manuels, la subjectivité (au sens linguistique du terme puisque les stéréotypes sont aussi une marque de subjectivité même s'ils se présentent comme « objectifs ») de l'énonciateur-auteur semble absente. Le discours se présente alors comme vrai, objectif, sans possibilité d'être remis en question. Il favorise ainsi l'émergence des stéréotypes sur la langue à apprendre et sur ceux qui la parlent comme dans l'exemple suivant :

« *Le français c'est la plus belle de toutes les langues* »  
(manuel de FLE, *Pont Astérix*, Finlande, 1996).

Dans ce type d'exemple, la subjectivité de l'énonciateur-auteur du manuel réapparaît notamment à travers ce que Kerbrat-Orecchioni appelle les marques implicites (axiologiques : l'usage du superlatif et de l'adjectif *belle*) ou encore le discours d'autres énonciateurs (personnages du manuel, textes d'auteurs). Ces marques entraînent souvent une valorisation ou une dévalorisation de *l'autre*. Il est alors d'un intérêt majeur de voir à quelle fréquence, donc par une analyse de discours quantitative cette fois, sont produites les représentations positives ou négatives. Les enjeux sont importants en ce qui concerne les répercussions au plan

didactique, en particulier sur les apprenants (valorisation/dévalorisation de sa langue, de celle de l'autre et finalement de l'altérité en général).

### *1.2. La tentative vaine de la mise à distance énonciative*

Les auteurs sentent parfois qu'ils sont aux prises avec les stéréotypes et tentent de les éviter en recourant à des modalisations (« *C'est vrai qu'en France on cuisine les escargots et les grenouilles mais pas tous les jours !* », manuel de FLE *C'est ça !*, Irlande, 1997) ou à d'autres sources énonciatives. Par exemple si l'auteur choisit un document authentique dont l'énonciateur est LE STÉRÉOTYPE EN CLASSE ET DANS LES MANUELS DE LANGUES... un auteur français, Wolinski : *Si les Français perdent leur mauvaise humeur, la France est perdue !* (*Au point*, manuel de FLE, Angleterre, 1994), il se dégage de ce dire. En réalité il le reconduit.

Dans l'ensemble, le problème réside dans le fait que ces procédés discursifs s'imposent aux apprenants sans propositions d'activités interculturelles.

### *2. Les stéréotypes interculturels chez les élèves en classe de langues vivantes*

Une autre question m'intéressait dans le cadre de cet élargissement de l'étude aux activités en classes de langues vivantes : celle des représentations et stéréotypes interculturels des élèves. Il me semblait donc opportun d'observer si la réforme de 2002 avait pu avoir quelques effets sur les pratiques interculturelles proposées en classe. Avec Clerc

(Auger & Clerc, 2006), nous avons donc mené une enquête quantitative dans les premier et second degrés en prenant, à titre d'exemple, les apprenants en espagnol.

D'abord les apprenants opéraient souvent des relations de cause à effet entre la langue, ses caractéristiques supposées, les locuteurs de cette langue et les pays où elle est parlée. Sans démarche de distanciation, les informations viennent conforter une image préétablie et stéréotypée. Souvent les stéréotypes sont enclenchés par des détails de la vie quotidienne (par ex. : les repas se prennent plus tard que chez soi donc les autochtones sont des noctambules, des fêtards etc.). Autant de raccourcis caractéristiques du stéréotype. Les 3/4 des apprenants avaient conscience que leurs représentations venaient des médias et 1/3 des manuels et de l'école (les élèves pouvant donner plusieurs réponses).

### *3. Stéréotypes et relativisation interculturelle*

Nous avons remarqué que les élèves qui ont fait des séjours répétés et qui ont un attrait pour la langue-culture révélaient davantage de représentations diversifiées et percevaient mieux la langue, la population, le pays, dans leur complexité.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2005, p. 82-86) recense un ensemble de connaissances culturelles et socioculturelles susceptibles d'aider l'apprenant à mieux comprendre la culture de *l'autre*, et encourage une démarche de « prise de conscience interculturelle » qui suppose l'abandon des perceptions ethnocentriques permettant une attitude d'ouverture envers la

culture étrangère (capacité à relativiser son point de vue et son propre système de valeurs). Suite aux travaux de Zarate (1993), Abdallah-Pretceille (1995), Beacco (2000) ou encore Byram (1992), des activités de contextualisation sont proposées quand un stéréotype émerge en classe pour amener à se décentrer et à objectiver les discours, les siens comme ceux des autres. Il s'agit aussi de croiser les sources d'information en adoptant une approche sociologique et anthropologique des phénomènes stéréotypés selon le thème abordé (relation à la langue, au travail, à la famille etc.). En ce qui concerne les manuels, on peut proposer que la contrainte énonciative à laquelle l'auteur ne peut échapper devienne un obstacle cognitif de choix pour la classe qui peut chercher, en adoptant une démarche interculturelle, les raisons qui ont précédées à l'émission des stéréotypes.

#### *4. Stéréotype du bilingue et culture d'enseignement/apprentissage des langues*

Des stéréotypes circulent en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues, non seulement dans l'espace public (croyances communes des élèves ou de leurs parents) mais aussi chez les enseignants. Leurs énoncés se caractérisent par une forme générique, a-oristique (sans ancrage temporel), sans source énonciative identifiée, ce qui leur donne un aspect de vérité générale. Ces stéréotypes ne renvoient pas aux connaissances didactiques en matière de développement langagier et peuvent nuire au développement d'activités susceptibles de développer le plurilinguisme/pluriculturalisme en classe. Identifier ces stéréotypes en tant qu'objet permet au didacticien de s'en

saisir comme outil de réflexion afin de formuler des propositions alternatives.

Ces réflexions sont issues d'enquêtes ethnographiques menées dans des classes pour élèves nouvellement arrivés en France (ENA) et dans celles où on enseigne des langues vivantes (du primaire au secondaire) dont les classes EMILE (enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère, par exemple l'histoire en anglais).

#### *4.1. Stéréotype du bilingue et développement du plurilinguisme*

Dans ces différentes situations de classes, nous avons remarqué (Auger, Dalley & Roy, 2007) que la représentation du locuteur bilingue est souvent stéréotypée. Celui-ci est généralement perçu comme possédant des compétences parfaitement équilibrées des deux langues, à l'oral et à l'écrit, sans aucune interférence entre les idiomes. Il en va de même pour la culture puisque le bilingue *peut se faire passer* pour un natif. En somme, il s'agit d'un double monolinguisme (Heller, 2002 ; Gajo, 2001) qualifié de « rare » et « fascinant ». Les acteurs que nous avons interviewés ne savent généralement pas que le bilinguisme est la capacité d'utiliser deux langues dans des situations de communication réelles ni que le degré de maîtrise peut être variable. Le CECRL (2005, p. 105) stipule que le fait de parler/écrire différentes langues met forcément en jeu des « compétences déséquilibrées et évolutives » en « configuration évolutive ». Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est davantage de développer un répertoire langagier.

La notion de *plurilinguisme* mise en oeuvre dans les travaux du Conseil de l'Europe n'est donc pas encore généralisée. Elle correspond pourtant à une réalité concrète : des locuteurs ayant des compétences de niveaux variés dans différentes langues. « Le répertoire linguistique (ou de langues, ou plurilingue) est un : ensemble des variétés linguistiques (langue première, régionale, apprise en milieu scolaire, dans des séjours à l'étranger...) maîtrisées par un même locuteur, à quelque degré et pour quelque usage que ce soit ».

#### *4.2. Stéréotype du bilingue et élèves nouvellement arrivés (ENA) en France*

Ces élèves sont souvent perçus comme ne pouvant atteindre le bilinguisme parce que certaines langues premières ne sont pas considérées comme des idiomes à part entière en raison d'un « mauvaise cote » sur le marché linguistique (selon l'expression de Bourdieu, 1982) ou encore parce qu'elles n'ont pas de forme écrite :

Enseignant X (classe d'ENA, Ecole primaire) : *les élèves qui viennent d'arriver en France non// ils ne seront pas vraiment bilingues// c'est pas comme James dont le papa est anglais// lui i. sera bilingue*

Les langues de ces élèves sont donc souvent considérées comme un « handicap linguistique » :

Enseignante R. (classe d'ENA, Ecole primaire) : *Bon a dépassé le stade de dire aux parents de pas parler leur langue*

*chez eux mais bon// la langue des élèves c'est plutôt un handicap quoi*

Identifier ces stéréotypes, que parfois les élèves ou leurs parents énoncent également (Auger 2010), permet de réfléchir à des activités de classes susceptibles d'en déclencher la relativisation. Des séquences *Comparons nos langues* (Auger, 2005) ont été conçues dans ce but pour les classes accueillant des ENA. Il s'agit de comparer les langues des élèves au français (langue à atteindre) à différents niveaux : syntaxe, prosodie, mimo-gestuel, etc. Ces intentions didactiques ont été rédigées sous la forme d'un livret, expérimentées en classe d'ENA, filmées et diffusées sous la forme d'un DVD. Il m'a semblé que *montrer* les pratiques à l'oeuvre pouvait se révéler une solution pertinente pour différentes raisons. La première est que montrer la faisabilité de l'activité rassurait les enseignants et leur évitait de se bloquer (ce que provoque cognitivement le stéréotype). Ensuite, donner à voir pouvait également servir de base de discussion/formation et permettait ainsi l'accueil des réticences. Montrer et pratiquer sont des actions qui peuvent avoir un impact sur les stéréotypes puisque c'est dans la confrontation à la nouveauté que ceux-ci peuvent se configurer différemment (Guimelli, 1994). Ainsi peut-on espérer modifier le regard sur la question du bi-/plurilinguisme et faire évoluer les stéréotypes des formateurs et des élèves. L'enseignant est moins découragé en voyant les élèves actifs, prêts à s'investir et à prendre la parole, notamment ceux qui ne produisent pas encore en français mais qui peuvent donner les énoncés en L1 sur lesquels le groupe réfléchit. Il constate qu'il peut s'appuyer sur des connaissances déjà-là, que l'élève



ne lui arrive pas vierge. Même s'il n'a jamais été scolarisé antérieurement, il a des capacités de transferts potentielles.

L'entretien avec les ex-ENA, filmés neuf mois après qu'ils ont expérimenté les activités, conforte un certain nombre de présupposés émis avant le tournage : prise de conscience des élèves quant à leurs compétences langagières, métalangagière voire stratégique (*nous on a compris la technique pour apprendre les langues*) qui leur donne confiance en leur capacité (*maintenant apprendre une autre langue// l'espagnol ça ne me fait pas peur*). Les enfants réalisent aussi que les apprentissages en langues ont besoin d'être contextualisés, étayés par l'enseignant (*il faut que quelqu'un t'aide pour ouvrir la caisse où sont cachés les mots*). Le stéréotype du bilingue et du handicap linguistique de l'élève est ainsi relativisé.

#### *43. Stéréotype du bilingue et classes EMILE (Enseignement d'une Matière Intégrée à la Langue Étrangère)*

Les classes EMILE, sous la forme des sections européennes en France, sont un objet d'étude intéressant pour la question du stéréotype du bilingue. En effet, ces élèves sont finalement dans une situation proche des publics d'ENA puisqu'il s'agit d'apprendre une langue étrangère au travers de contenus académiques. Comme ces langues sont bien cotées sur le marché linguistique, elles activent encore le stéréotype du bilingue. Mais cette fois, celui-ci sera valorisant à la fois pour les élèves, leurs parents et les enseignants :

Enseignant section européenne : *Nous// on a les meilleurs élèves// c'est la crème// les futurs bilingues de demain*

Enseignant B. EMILE : *oui// ce qui est magique c'est qu'on enseigne plus la langue en tant que telle// là elle sert vraiment à quelque chose// et en plus à construire les connaissances tu vois// c'est vraiment noble*

Le didacticien cherche donc, dans ces conditions, à relativiser également ce stéréotype d'un bilinguisme d'élite, notamment parce que l'EMILE n'est pas un programme destiné uniquement aux élites mais bien à tous les apprenants (Bya *et alii*, 2004 : p. 3). De plus, un stéréotype positif peut être aussi nocif qu'un stéréotype négatif. En effet, alors que le stéréotype négatif est dévalorisant, celui qui est positif ne reconnaît plus l'altérité et met le locuteur dans une situation de toute puissance. C'est dans ce but que j'ai participé au programme européen *Combat+* (content-based teaching + plurilingualism/pluriculturalism) du Centre Européen des Langues Vivantes (CELV) qui vise le développement des compétences plurilingues et pluriculturelles dans l'EMILE. Il s'est agi de prendre le chemin inverse de celui emprunté pour les classes d'ENA. En effet, dans ces classes, il s'agissait avant tout de tenter de faire reconnaître la diversité en présence pour la mobiliser en tant que ressource. A l'inverse, dans les classes EMILE, il convenait d'introduire de la diversité pour ne pas figer les acteurs de ce dispositif dans le stéréotype du bilinguisme d'élite qui peut conduire à nier l'altérité et favorise le sentiment de supériorité (Auger & Kervran, 2010). Ce projet s'appuie sur une conception du biplurilinguisme, non pas comme addition de monolinguisms, mais intégrant la pluriculturalité. L'objectif est de mettre en oeuvre ces principes dans des séquences pour les classes EMILE (primaire et secondaire) dans trois langues : anglais, espagnol et français. J'ai pu, par exemple, proposer aux élèves en géographie de reconnaître, à partir

d'enregistrements de locuteurs de différentes langues, des éléments du lexique de cette discipline (« oued en arabe », « Gulf Stream » en anglais, « taiga » en russe etc.) ou encore amener à l'identification de la relativité syntaxique dans les façons d'exprimer le climat selon les langues. La prise en compte des répertoires des élèves est toujours présente, sollicitée par des questions visant la mobilisation des expériences linguistiques des apprenants.

L'élève peut alors développer un *apprendre à apprendre* : faire du lien, des ponts, entre des connaissances (géographiques), des habitudes humaines (ici alimentaires) et les stéréotypes qui peuvent en découler. Il apprend à mettre en regard espaces familiers et espaces lointains, à mobiliser ses connaissances non seulement dans un contexte scientifique mais aussi dans les activités de la vie courante, notamment grâce à une approche sensible de la nature, à des démarches d'investigation qui développent la curiosité, la créativité (type « La main à la pâte »). Il apprend à s'impliquer dans les activités de groupe en partant de ses propres représentations voire de ses stéréotypes pour, comme dans toute démarche interculturelle, les relativiser à la faveur de discussions et co-construire les apprentissages.

Faire le lien entre des données physiques et des comportements humains permet de dépasser ses représentations initiales par l'observation et la réflexion. La prise de conscience des universaux singuliers concernant les zones géographiques (reliefs et climats) et la diversité et la mondialisation de certains comportements peut permettre d'objectiver les stéréotypes concernant les populations et leurs langues (assimilés parfois à tort à des caractéristiques

géographiques, alimentaires). Ainsi, dans la séquence « les langues ont du relief », il s'agit de comprendre l'émergence de stéréotypes sur les langues : *l'arabe, la langue du désert, le soleil chante dans l'espagnol*, et, en les contextualisant, de les dépasser, de distinguer les imaginaires de la réalité. Il en va de même des stéréotypes alimentaires. Si le contexte permet de comprendre leur émergence (activités « dis-moi comment est ta région et je te dirai ce que tu manges » ou « proverbes alimentaires »), il permet aussi, du local au global, de prendre la mesure des échanges avec les autres régions/pays et de la réalité économique que constitue la mondialisation.

### *Conclusion : le stéréotype en classe, un outil majeur de réflexion*

L'identification des stéréotypes dans l'enseignement-apprentissage des langues, que ce soit dans les manuels ou dans la classe, dans les discours des élèves ou des enseignants, est un travail essentiel pour le didacticien. Il lui permet de formuler des propositions concrètes pour la classe. Loin de rejeter ces stéréotypes, il peut s'en servir comme moteur de réflexion. Prendre le stéréotype comme tremplin permet paradoxalement de s'ouvrir à la diversité, de viser la reconnaissance des variétés de langues, des différents modes de vie et de l'altérité en général. Ainsi, on peut proposer de véritables tâches actionnelles qui permettent la relativisation des stéréotypes. Co-construire les données avec les élèves favorise le *vivre ensemble*. On peut espérer qu'introduire les notions d'interculturalité et de plurilinguisme/pluriculturalisme en acte permettra à l'élève comme

à l'enseignant, de devenir un médiateur interculturel, notamment en cas de stéréotypage de la diversité (des langues, des cultures). Les différents acteurs du système éducatif se prépareront ainsi à vivre dans nos sociétés multilingues et multiculturelles.

## Références bibliographiques

ABDALLAH-PRETCEILLE M. (1995), *Relations et apprentissage interculturels*. Paris, Armand Colin.

AUGER N. (2005) *Comparons nos langues*, CNDP/ CRDP Languedoc-Roussillon/ CDDP du Gard, DVD et guide pédagogique. <http://www.crdp-montpellier.fr/bsd/afficherBlocSequence.aspx?bloc=481293>

AUGER N. & CLERC S. (2006), La représentation de l'hispanité chez des élèves français : constat et urgence d'une pédagogie interculturelle. In M. BRUNA CUEVAS & al., *La cultura del otro*, <http://www.culturadelotro.us.es/>, 980-992.

AUGER N., DALLEY P & S. ROY (2007), La sociolinguistique du changement : le cas du bilinguisme stéréotypé en classe de français langue seconde et en milieu minoritaire. In *Stéréotypage, stéréotypes*, tome 3, Paris : l'Harmattan, 25-36.

AUGER N. (2007), *Le manuel de langue : objet de construction de l'interculturel*. Cortil-Wodon (Belgique) : EME/ InterCommunication.

AUGER N. (2008), Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones ? In J.-L. CHISS (dir), *Immigration, Ecole et didactique du français*. Paris : Didier, 187-230.

AUGER N. & KERVRAN M. (2010), Construction identitaire et compétence plurilingue : des principes à la mise en oeuvre de séquences interdisciplinaires (projet européen *Conbat+*). *Tréma, La construction identitaire à l'école. Perspectives didactiques*, Demougin F & Sauvage J. (éds.).

- AUGER N. (2010), *Elèves Nouvellement Arrivés en France. Réalités et perspectives en classe*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- BEACCO J.-C. (2000a), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette, coll. Références.
- BENVENISTE E. (1976), *Problèmes de linguistique générale* (2 volumes). Paris : Gallimard.
- BOURDIEU P. (1982), *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- BYA N. & CHOPEY-PAQUET, M. (2004), *L'enseignement bilingue : l'immersion linguistique*, Rapport de la Fédération de l'enseignement secondaire catholique. Bruxelles.
- BYRAM M. (1992), *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Hatier/ Didier.
- Cadre Européen Commun de Références pour les Langues* (2005), Hachette.
- GAJO L. (2001), *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.
- GUIMELLI Ch. (1994) (dir), *Structures et transformation des représentations sociales*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- HELLER M. (2002), *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris : Didier.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1980), *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- ZARATE G. (1993), *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.



## MONDIALISATION, LANGUES ET POLITIQUES LINGUISTIQUES : LE VERSANT LINGUISTIQUE DE LA MONDIALISATION

Louis-Jean CALVET  
Université de Provence Aix-Marseille 1

On parle beaucoup de la mondialisation et, depuis la réunion de l'OMC à Seattle, elle est devenue un enjeu médiatisée: on est pour, on est contre, on la combat, on la défend. Les uns évoquent la « malbouffe » et les dangers de « Mcdonaldisation », les autres les lois du marché... Or cette mondialisation a un versant linguistique, symbolisé par la domination mondiale de l'anglais, qui est à la fois une réalité mesurable et l'objet de discours critiques ou laudateurs. Je voudrais dans un premier temps présenter ce versant linguistique de la mondialisation dans les termes du modèle gravitationnel (Calvet, 1999), puis analyser les réactions à cette mondialisation linguistique pour enfin présenter les embryons d'une stratégie qui semble se dessiner aujourd'hui dans la Francophonie pour tenter de lutter contre la mondialisation linguistique.



## 1. Le modèle gravitationnel

Je me situe ici dans le cadre de l'approche écolinguistique que j'ai développée dans un ouvrage récent (Calvet, 1999) et qui va me permettre de modéliser la situation mondiale des langues.

Pour commencer, une précision et un rappel :

Pour ce qui concerne la précision : le mot *écologie* n'est pas à prendre ici en son sens figuré, politique («défense de l'environnement, et pour ce qui nous concerne défense des langues») mais en son sens propre, «science de l'habitat».

Pour ce qui concerne le rappel, je voudrai vous donner un bref résumé de la façon dont les différents niveaux de la vie sont présentés en écologie, comme une série d'enchaînements : l'organisme le plus simple, la cellule, puis les organismes pluricellulaires qui se constituent en colonies ou en sociétés, puis en populations (regroupement des individus d'une même espèce) regroupées en communautés biologiques ou biocénoses. On distingue ensuite le milieu dans lequel est installée une biocénose, le biotope, puis l'écosystème ou ensemble de biotopes et enfin l'écosphère, ensemble des écosystèmes de la planète. L'écologie étudie les niveaux supérieurs de cet enchaînement, qui vont des populations à l'écosphère.

La métaphore écolinguistique suppose, de la même façon, différents niveaux d'analyse. Le niveau supérieur, dont je vais maintenant parler, est celui de l'organisation mondiale des rapports entre les langues. J'utilise pour le décrire un modèle fondé sur le fait que les langues sont reliées entre

elles par des bilingues et que le système des bilinguismes, leur étagement, nous permet de présenter leurs relations en termes gravitationnels. Autour d'une langue hypercentrale (l'anglais) gravitent ainsi une dizaine de langues super-centrales (le français, l'espagnol, l'arabe, le chinois, le hindi, le malais, etc...) autour desquelles gravitent cent à deux cents langues centrales qui sont à leur tour le pivot de la gravitation de quatre à cinq mille langues périphériques.

A chacun des niveaux de ce système peuvent se manifester deux tendances, l'une vers un bilinguisme «horizontal» (acquisition une langue de même niveau que la sienne) et l'autre vers un bilinguisme «vertical» (acquisition une langue de niveau supérieur), ces deux tendances étant, nous l'avons dit, le ciment du modèle.

Cette organisation en quelque sorte statistique des langues du monde se vérifie pratiquement chaque jour. Un bilingue arabe/kabyle en Algérie est dans 99% des cas de première langue kabyle, un bilingue bambara/français au Mali est toujours de première langue bambara, un bilingue breton/français a toujours le breton pour première langue, etc... Je pourrais bien sûr multiplier les exemples à l'infini, mais ceux-ci suffisent pour nous montrer que le ciment de cette organisation gravitationnelle témoigne de rapports de force. Dans les cas que je viens de citer nous avons ainsi le témoignage des traces de la colonisation du Magreb par les Arabes, des traces de la colonisation du Soudan par les Français et de la constitution de la France sur un modèle jacobin.

L'organisation mondiale des rapports entre les langues dont veut rendre compte mon modèle gravitationnel est en quelque sorte une photographie d'un processus mouvant

de rapports de force. L'anglais en est aujourd'hui le pivot, la langue hypercentrale, mais il va de soi que cette situation peut évoluer et qu'une autre langue peut, dans l'avenir, prendre cette place.

## *2. Le discours PLC*

Cette présentation de la situation linguistique du monde, fondée sur le modèle gravitationnel, se veut donc purement descriptive. Mais, de la même façon que la mondialisation est l'objet de nombreuses critiques, cette situation catalyse des discours qui vont de la dénonciation de la domination de l'anglais à la défense des langues minoritaires ou du plurilinguisme en passant par la défense du français (ou de l'espagnol, ou du chinois...). Faut-il être pour ou contre la domination de l'anglais ? Faut-il défendre la francophonie ? Faut-il promouvoir ou protéger le corse, le guarani ou le bambara ? Jusqu'où peuvent ou doivent aller les politiques linguistiques de protection des langues ? Est-il possible de maintenir en survie, par une sorte d'acharnement thérapeutique ou de mise sous perfusion, des formes linguistiques abandonnées par leurs locuteurs ?

Il me paraît impossible de répondre à ces questions sans préciser au préalable un critère de pertinence. Défendre ou promouvoir pourquoi, et pour quoi faire ? Nous partirons du principe que les langues, produit de la pratique sociale, sont au service des hommes, et non pas l'inverse, et que pour décider de défendre, protéger ou combattre une langue il faut d'abord savoir quelle est son utilité pour ses locuteurs, quelle est sa fonction sociale. Pour savoir s'il faut laisser les choses telles qu'elles sont ou s'il faut tenter de les aménager,

il nous faut donc nous interroger sur les besoins linguistiques des gens et sur les fonctions sociales des langues qu'ils utilisent: la gestion politique des langues passe par l'analyse de leurs fonctions pratiques et/ou symboliques.

Aux antipodes de l'approche pragmatique que je suggère, on trouve face à la mondialisation linguistique des discours épilinguistiques et des réactions fondés sur l'ensemble d'affirmations que j'ai appelé le Discours Politico-Linguistiquement Correct ou discours PLC. Celui-ci se présente comme une suite de principes à prétention universelle sur lesquels se fonde une sorte d'éthique de la profession du linguiste. En voici un petit florilège:

- » Toutes les langues sont égales
- » Toutes les langues (au prix pour certaines d'un travail néologique) peuvent exprimer de la même façon tout le savoir humain
- » Toutes les langues doivent être écrites
- » Les langues minoritaires ont droit à une reconnaissance officielle
- » Les langues, éléments du patrimoine ou espèces menacées, doivent être protégées, au même titre que les baleines ou les bébés phoques
- » Les locuteurs ont droit à un enseignement dans leurs langues premières
- » Perdre sa langue c'est perdre ses racines, sa culture etc...

Ces affirmations, qui ne sont pas nécessairement fausses, ou toutes fausses, rappellent cependant ce que Roland Barthes appelait le « ce-qui-va-de-soi », la doxa. Elles constituent peut-être de « fausses évidences », du culturel transformé en naturel et il nous faudrait les interroger d'un point de vue affichant clairement son critère de pertinence. Pour ce qui concerne par exemple les pays africains, des propositions du type « toutes les langues doivent être écrites » ou « les locuteurs ont droit à un enseignement dans leurs langues premières » devraient être analysées du point de vue du rôle des langues dans le développement: est-ce que la transcription de toutes les langues africaines, leur introduction dans le système scolaire, leur reconnaissance officielle, etc., peut améliorer la situation de leurs locuteurs, participer à l'effort pour un développement endogène, jouer un rôle dans la lutte contre la malnutrition, la mortalité infantile, le SIDA, etc. ?

Je ne vais pas ici analyser l'ensemble de ce discours PLC, mais tenter de souligner le poids dont il pèse dans la formulation de certains problèmes de politique linguistique. Dans les affirmations ci-dessus, celle qui pose que toutes les langues sont égales me paraît constituer la clef de voûte de l'ensemble, dans la mesure où la plupart des autres propositions en découlent. C'est parce que toutes les langues sont égales que toutes méritent d'être écrites, que toutes peuvent exprimer de la même façon tout le savoir humain, que celles qui sont menacées doivent être protégées, etc... C'est donc cette affirmation centrale que je retiendrai en priorité dans mon analyse, et nous verrons que, contrairement à ce discours convenu, les langues sont fondamentalement inégales, même si cet adjectif reste à préciser.

Revenons un instant au modèle gravitationnel esquissé plus haut. Les bi (ou les pluri)lingues qui en sont le ciment n'utilisent pas leurs langues dans les mêmes situations ni avec les mêmes fonctions, et l'analyse de leurs pratiques est nécessaire à l'élaboration de toute politique linguistique. La mondialisation, dans son aspect linguistique, implique en effet différents types de communication, du cercle familial à l'espace mondial, chaque individu se trouvant au centre de différents réseaux que nous pouvons représenter par une série de cercles concentriques correspondant diachroniquement à l'acquisition de différents registres, variétés ou langues, et synchroniquement à l'usage de ces variétés en fonction du contexte. Le premier cercle est celui de la communication la plus intime, la plus grégaire, la communication de type familial. Puis l'on passe à la communication de voisinage, de quartier. Un troisième cercle pourrait représenter la communication régionale, un quatrième la communication publique à l'échelle nationale, etc... Si ces cercles permettent de visualiser l'enchassement de ces différents niveaux, du plus grégaire au plus véhiculaire, le passage de l'un à l'autre n'est pas nécessairement digital mais plutôt progressif, continu, et peut, sur le plan linguistique, correspondre soit à une adaptation de registre, soit à un changement de langue.

Cette vision en termes de cercles concentriques traversés par un mouvement continu/discontinu d'adaptation linguistique a l'avantage de nous montrer que les besoins linguistiques des individus et des groupes varient selon les situations. Cette variabilité des besoins et des fonctions linguistiques implique l'impossibilité d'une loi générale. Certaines langues, dont la fonction est indiscutable dans

certaines situations, ne relèvent cependant que du privé tandis que d'autres sont du ressort de l'État, qui les gère en fonction de sa politique intérieure ou extérieure. Il serait pourtant possible de suggérer un modèle moyen (au sens où l'on parle de moyenne en arithmétique), tendancielle-ment trifonctionnel, dans lequel chaque citoyen aurait besoin de et droit à trois types de langues:

1. Une langue internationale pour ses rapports extérieurs. L'anglais, qui remplit le plus souvent cette fonction, pourrait être défini non pas comme une langue internationale parmi d'autres mais comme la langue « globale » du moment, résultat de la mondialisation.
2. La langue de l'État (normée, standardisée), qui est souvent super-centrale ou centrale et qui lui permet de s'insérer dans la vie publique de son pays.
3. Sa langue grégaire enfin qui peut être une forme locale de la langue de l'État (par exemple espagnol d'Argentine, arabe marocain, etc...) ou une langue différente (quechua en Equateur ou au Pérou, alsacien ou corse en France, etc...), langue qui peut être écrite ou non écrite, jouir ou non d'un statut ou d'une reconnaissance régionale, etc.

Cette traduction individuelle de notre modèle gravitationnel, dans laquelle les différentes fonctions peuvent être remplies par différentes langues ou par différents registres d'une même langue, constituera sans doute l'équipement linguistique de base du citoyen de demain.

Dans ce schéma à trois niveaux (langue internationale, langue de l'état, langue grégaire), la logique de la mondialisation suppose peut-être la disparition de la seconde de ces trois langues, la langue de l'État. Ainsi, aux USA, des organisations comme *US English*, *US first* ou *Save Our Schools* militent pour que l'anglais soit reconnu comme la langue officielle du pays, la *seule* langue officielle, s'opposant au bilinguisme que laissent présager les migrations importantes d'hispanophones. Il peut sembler paradoxal que certains locuteurs de l'anglais se sentent menacés par l'espagnol, mais ces représentations font partie des situations et doivent être intégrées dans leur description. Elles nous montrent que la mondialisation suppose la diffusion d'une culture de masse (cinéma, télévision, restauration de type McDonald's, etc.) qui s'accommode de micro-cultures (et leur consacre des expositions, des musées) mais supporte mal l'exception culturelle, la résistance (le cinéma français, japonais, italien...), et que de la même façon elle accepte volontiers l'éclatement en micro communautés linguistiques mais supporte mal les langues intermédiaires, super centrales qui sont, localement, autant de points de résistance. L'Europe, si elle se pliait à cette loi, pourrait ainsi aller vers la domination de l'anglais coexistant avec une pluralité de « petites » langues comme le galicien, le catalan, le basque, le corse, l'alsacien, tandis que le français et l'espagnol seraient lentement ramenés à un statut de langues centrales, de langues régionales, et non plus super centrales. De ce point de vue, la défense des langues « menacées » augmenterait la domination de la langue hyper centrale, de la même façon que, dans les situations post-coloniales, c'est la division linguistique qui conforte les langues officielles comme l'anglais, le français ou le portugais. Ce scénario



européen n'est pour l'instant qu'une hypothèse, mais il jette une nouvelle lumière sur le débat. Certes toutes les langues sont égales aux yeux du discours PLC, ce qui signifie simplement que toutes les langues sont des langues, qu'elles méritent par exemple toutes d'être décrites, mais du point de vue de leur valeur, dans leurs fonctions comme dans les représentations, les langues sont profondément inégales.

Il faut donc ici se demander si l'application de certaines des propositions du discours PLC (« toutes les langues doivent être écrites », « les locuteurs ont droit à un enseignement dans leur langue première ») ne constituerait pas plus un mal qu'un bien pour les locuteurs. Ainsi, des opérations de planification linguistique consistant à donner un alphabet à une langue non écrite ou à l'introduire à l'école, qui sont généralement considérées comme un progrès ou comme une victoire, peuvent aussi être considérées comme une intervention sur une situation d'oralité dont nous ne contrôlons pas les effets secondaires.

Je sais que le seul fait de poser cette question risque de déclencher des hurlements du côté des tenants du discours PLC, mais la réflexion théorique n'a aucun tabou à respecter et toutes les questions méritent d'être posées. Une langue peut être minoritaire, menacée, écrite ou non écrite, standardisée ou non, etc... Mais la question de savoir s'il faut la transcrire, la standardiser, la protéger, l'officialiser, etc... nous renvoie à une autre question: quel intérêt les locuteurs ont-ils à ce que leur langue soit transcrite, standardisée, protégée, officialisée, etc. ? Ce n'est qu'ensuite qu'il sera possible d'aborder la question de l'intervention en termes de politique/planification linguistiques. Le discours PLC,

qui pousserait à répondre par principe « oui » à toutes ces questions, est socialement irresponsable ou plutôt irréfléchi. Car il ne va pas nécessairement de soi qu'un locuteur du galicien vivant dans un pays dont la langue officielle est l'espagnol et utilisant par ailleurs pour la communication internationale l'anglais utilise ces trois langues de la même façon, au même niveau, et qu'il faille par exemple systématiquement traduire en galicien des ouvrages français ou chinois qui le sont déjà en espagnol, sauf si les moyens de l'État permettent de prendre en charge la fonction identitaire ou symbolique du galicien. Il ne va pas non plus de soi que la réduction de l'espagnol au castillan, c'est-à-dire sa régionalisation, profiterait réellement aux locuteurs du catalan ou du basque.

Mais la volonté de mettre systématiquement au même niveau ces différentes langues, de défendre toutes les langues au nom d'un principe général, condamne à l'inefficacité ou au blocage: à trop vouloir défendre, on se paralyse...

Ces interrogations nous mènent donc à ce qu'en termes triviaux je pourrais appeler l'inégalité des langues, mais que je préfère considérer comme une répartition différente des fonctions réelles ou virtuelles. Toutes les langues ne remplissent pas, dans les faits, les mêmes fonctions, et toutes ne sont pas équipées pour remplir les mêmes fonctions. Or cette « inégalité » de fait des langues, que j'oppose donc à la proposition centrale du discours PLC, peut donner lieu à différentes réactions. On peut la regretter, pleurer, s'en plaindre, lutter contre, mais on peut aussi l'assumer, l'intégrer dans la réflexion sur la politique linguistique et dans l'action... D'où cette question qui peut paraître gênante:

comment assumer l'inégalité des langues, ou leur répartition fonctionnelle différente ? Il me semble qu'en voulant systématiquement protéger ou promouvoir les «petites» langues au nom du discours PLC, de la défense des monuments en péril ou de tout autre principe moral on joue avec le feu, surtout si cette protection se fait au détriment des langues intermédiaires, des langues des États. Certains pourraient voir ici un discours jacobin, centralisateur. J'y vois plutôt une approche pragmatique, se fondant sur une analyse fonctionnelle des situations. Le droit à un équipement linguistique minimum que j'ai évoqué, c'est-à-dire à sa langue grégaire, à la langue de l'État et à une langue internationale, implique par définition que l'on ne doit ni ne peut ménager à toutes ces langues les mêmes usages, les mêmes fonctions. Il y a de par le monde des centaines de millions de personnes qui utilisent quotidiennement en famille une forme linguistique, en utilisent une autre dans la vie publique et une troisième lorsqu'elles voyagent ou communiquent avec l'étranger. Cette tripartition fonctionnelle est une donnée des faits. Est-elle menacée par la mondialisation linguistique ? Il est sans doute vrai que le XXI<sup>e</sup> siècle verra la disparition de centaines de langues, ce qui signifie que des milliers de locuteurs abandonneront leurs langues au profit d'autres langues, ne la transmettront pas à leur enfants. Cela n'implique pas nécessairement que cette tripartition fonctionnelle disparaisse, mais plutôt qu'elle soit redistribuée, comme on redistribue des cartes. En France par exemple le provençal a pratiquement disparu comme langue grégaire, mais sa fonction demeure, remplie aujourd'hui par une forme méridionale de français. C'est-à-dire que le maillon faible dans cette tripartition fonctionnelle ne serait pas là où on le croit généralement.

Face à l'anglais dominant, ce sont plutôt les langues de niveau immédiatement inférieur, les langues super-centrales comme le français, l'espagnol, le hindi, l'arabe, qui pourraient être « menacées », sinon dans leur existence, du moins dans leur statut. C'est ainsi qu'à l'ONU, dans la communauté européenne et dans divers autres organismes internationaux, malgré les règlements linguistiques, se manifeste une tendance à utiliser uniquement l'anglais...

### 3. Une politique linguistique entre « Xphonies »

Tout d'abord une précision. Si une politique linguistique peut être formulée par n'importe qui, par n'importe quel groupe, le passage à l'acte, la *planification linguistique*, implique un pouvoir politique, un rapport transitif aux situations. C'est-à-dire qu'il ne suffit pas de vouloir intervenir sur la forme ou sur le statut d'une langue, il faut encore en avoir les moyens, ou s'en donner les moyens, ou en obtenir les moyens. A chacun des niveaux de l'organisation gravitationnelle des langues du monde, des groupes de locuteurs peuvent ressentir le besoin de défendre leur langue et, chaque fois, se posera à eux le problème de la possibilité concrète du passage à une planification linguistique. La chose est simple dans un pays comme l'Espagne, où l'autonomie de régions comme la Catalogne, la Galice ou le Pays Basque leur permet de légiférer sur leur langue, elle est plus compliquée en Afrique ou en Asie... A chaque situation, donc, correspondent des problèmes différents et de solutions différentes.

Je ne vais aborder ici que les politiques linguistiques qui semblent se dessiner aujourd'hui au deuxième niveau de

mon modèle gravitationnel, celui des langues supercentrales. Sur le modèle du mot *francophonie*, nous pouvons imaginer pour désigner ces grands ensembles linguistiques la notion de *Xphonies*. Certaines de ces Xphonies sont organisées, politiquement ou culturellement. C'est le cas des pays ibéro-américains avec l'OEI, de la lusophonie avec la CPLP, de l'arabophonie avec la ligue arabe, et bien sûr de la francophonie. Or cette dernière s'est lancée depuis un peu plus d'un an dans une recherche d'alliances pour sa politique de défense de la *diversité*, face à ce qu'elle considère comme un danger d'uniformisation par l'anglais. En novembre 2000 s'est ainsi réuni à Paris un colloque sur francophonie et arabophonie. Les 20 et 21 mars 2002 s'est tenue, toujours à Paris, une réunion autour de la francophonie, de l'hispanophonie et de la lusophonie. Et début décembre 2001, s'est tenu à Lisbonne une réunion des secrétaires généraux de cinq organisations, l'OIF, l'OEI, la CPLP, que j'ai déjà citées, plus l'Union Latine et le SECIB (secretaria de cooperacion iberoamericana), qui ont décidé de créer deux comités d'experts internationaux chargés de les conseiller l'un en matière de politique linguistique et l'autre en matière de nouvelles technologies. Il y a là, d'évidence, des indices d'une tentative d'union de ces trois Xphonies qui sont en train de mettre en place des structures leur permettant de mener une politique linguistique commune. Mais laquelle ?

Je ne suis bien sûr pas, en la matière, décideur, à peine conseiller, mais je voudrais vous proposer quelques directions de réflexion. Une politique linguistique est constituée par une série de choix dont on attend des résultats. Ceux-ci peuvent concerner la forme des langues (leur corpus) ou les rapports entre les langues (leur statut). Dans ce dernier cas,

toute décision concernant une langue a des répercussions sur les autres langues avec lesquelles elle coexiste. Nous sommes ici typiquement dans cette situation : si nous considérons que les langues en jeu (espagnol, français, portugais) sont en quelque sorte solidaires dans le versant linguistique de la mondialisation que nous avons présenté, alors une politique linguistique commune à deux ou plus de deux Xphonies doit prendre en compte non seulement les langues définissant ces Xphonies (langues supercentrales) mais aussi celles qui gravitent autour d'elles (langues centrales ou périphériques). Or ces différents ensembles n'ont pas nécessairement les mêmes intérêts : la francophonie tente de rallier autour d'elle, sur le mot d'ordre de la diversité, d'autres Xphonies, mais si l'on voit bien ce qu'elle attend de cette mobilisation, il n'est pas certain que ses éventuels associés en retirent le moindre bénéfice. Une réflexion sur les intérêts des différents participants est donc ici nécessaire, car les politiques linguistiques ne peuvent pas être des jeux à somme nulle et la francophonie est donc confrontée à un défi : imaginer une politique linguistique qui constitue un jeu à somme positive.

Le portugais par exemple, est une langue plus parlée que le français, officielle dans plus de pays que le chinois ou le russe, et qui, contrairement à ces trois langues, n'a aucune reconnaissance dans des organismes internationaux comme l'ONU ou l'UNESCO. Dès lors, pour mobiliser la lusophonie sur la diversité, il faudrait qu'elle y trouve elle-même un bénéfice concret, comme la revendication pour le portugais d'un statut de langue officielle, ou un statut approchant, dans certaines organisations internationales.

Mais il n'y a pas que le portugais dont le statut international est sous-évalué. Le hindi, le malais et le bengali sont des langues plus parlées que le français. Certes, le nombre de locuteurs ne suffit pas à asseoir le statut international d'une langue, mais le portugais, l'allemand et le malais sont langues officielles de plusieurs pays, et le croisement de ces deux facteurs (nombre de locuteur, nombre de pays) pourrait nous mener à proposer pour le malais un statut semblable à celui proposé pour le portugais.

Cette vision des choses implique donc, parallèlement à une analyse concrète de la situation des langues, un inventaire des attentes, des revendications, des espérances des différentes Xphonies. La francophonie ne sera par exemple crédible que si elle se penche sur le statut de l'allemand et de l'espagnol dans les institutions de la Communauté Européenne, sur celui du portugais à l'ONU ou à l'UNESCO. C'est à cette condition que pourrait se mettre en place une politique linguistique mondiale des Xphonies, dans laquelle les autres groupes linguistiques, de langues centrales ou périphériques, devront à leur tour trouver leur place, leurs stratégies et leurs moyens. Car il ne faudrait pas que ces accords s'apparentent à un Yalta linguistique, à un partage de zones d'influences entre quelques grandes langues. La **diversité** dont se réclament ces organisations devrait donc être entendue en deux sens différents: une **diversité horizontale**, celle qu'elles recherchent, mais aussi une **diversité verticale**, dans les rapports en leur sein avec les autres langues de leur espace. En d'autres termes, la Francophonie ne sera crédible dans sa défense de la diversité que si elle se préoccupe certes de l'espagnol et du portugais mais aussi du bambara, des créoles, du lingala ou du corse...

Et ceci est également vrai pour ce qui concerne le web. Je reçois par exemple régulièrement de Barcelone des informations sur la politique linguistique de la généralité de Catalogne rédigées en catalan et en anglais. Pourquoi pas en catalan et en espagnol ? Parce que l'anglais, diront certains, est le véhiculaire mondial, plus compris que l'espagnol. Peut-être. Mais je sais aussi que les nationalistes catalans prennent un malin plaisir à boycotter l'espagnol et le français, langues « coloniales » disent-ils. Or, si le projet que je viens de vous présenter concerne des langues romanes, pourquoi ne pas chercher des solutions véhiculaires romanes ? Il ne s'agit pas seulement de demander aux Catalans, aux Galiciens, aux Corses ou aux Sardes d'utiliser en plus de leur langue l'espagnol, le français ou l'italien, mais de leur donner aussi les moyens d'accéder à une intercompréhension inter-latine. Il est surprenant d'entendre des diplomates français et portugais par exemple communiquer en anglais alors qu'avec un certain entraînement ils se comprendraient parfaitement en parlant chacun sa langue. Pourquoi ne pas donner des clefs aux internautes de langues romanes pour qu'ils puissent rapidement apprendre à lire les autres langues ? Il y a là un domaine de recherche intéressant et porteur. Mais, direz-vous, on ne peut pas interdire aux Galiciens ou aux Catalans d'utiliser l'anglais. Certes, mais on peut tenter de les convaincre que cette véhicularité inter-romane serait également bénéfique à leurs langues, ce qui nous ramène à ce que je disais plus haut sur les jeux à somme positive et sur le refus d'un Yalta linguistique. C'est-à-dire que les notions de diversité horizontale et verticale que j'ai développées ne concernent pas seulement les politiques linguistiques au sens traditionnelles mais



pourraient aussi s'appliquer à ces problèmes de présence des langues sur le web que je viens d'évoquer.

### Références bibliographiques

BARTHES, R. (1975) *Roland Barthes par Roland Barthes*, Paris, Seuil, Coll. Écrivains de toujours.

CAIVET, L.-J. (1999) *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon.

## MONDIALISATION, DIVERSITÉ CULTURELLE, DÉMOCRATIE

Dominique WOLTON  
Institut des Sciences de la Communication du CNRS (ISCC)

### *La mondialisation*

La mondialisation actuelle favorise, sur fond d'un progrès inouï des techniques de communication, un mouvement contradictoire. D'abord l'ouverture économique qui permet la circulation des biens, des services, des hommes, à l'exception des immigrants qui pourtant sont depuis toujours un facteur de richesse. Cette mondialisation économique s'appuie partiellement sur l'idée démocratique, mais il n'y a pas de lien direct, contrairement à ce que l'on pensait avec la chute du mur, dont on fête le 20ème anniversaire, entre mondialisation économique et triomphe de la démocratie. Il peut y avoir l'un sans l'autre, bien que la crise financière du capitalisme accentue l'aspiration par un plus grand nombre d'une intervention politique plus forte, et portant sur plus de démocratie.

D'autre part, la mondialisation est un mouvement de standardisation dans les biens et les services nécessaire compte tenu de la taille des marchés. Mais qui est contradictoire avec l'idée d'ouverture.

Il y a en fait à *la fois* une ouverture économique, une ambiguïté quant à l'idée de démocratie et un phénomène de nationalisation.

### *L'émergence de la diversité culturelle, comme nouvelle frontière*

- La mondialisation dès l'an 2000 avec la naissance à Porto Alegre du mouvement altermondialiste, en réaction contre les inégalités économiques et sociales a suscité un mouvement politique. L'horizon normatif de la mondialisation s'est transformé en simple globalisation économique suscitant des critiques, et des luttes économiques et sociales. L'ouverture économique n'était pas symbole de démocratisation. Les faits ont été plus tenaces que les discours.

Mais l'imprévu est le surgissement des revendications quant au respect des identités culturelles. Les peuples veulent bien être dans la mondialisation à condition de réduire les inégalités économiques et sociales, mais aussi et surtout, à condition de conserver leurs racines, leurs identités culturelles. Et le surgissement de ce nouveau front de revendication fut imprévu. Personne n'y avait pensé. La culture au sens large : la religion, les langues, les valeurs, le patrimoine s'impose comme un nouveau front de revendication et de luttes, à côté du front économique, social et politique.

La culture entre dans le champ des grands affrontements un siècle après les conflits sociaux et politiques.

C'est ce que j'appelle la 3ème mondialisation. Après la mondialisation politique visant à donner un sens à la communauté internationale, la mondialisation économique visant à ouvrir les marchés, surgit la culture comme facteur de liens, revendications et conflits. Imprévue dans tous les schémas de prospective.

La culture, comme revendication du respect des identités et de la diversité ouvre un nouveau front politique. Sans doute encore plus conflictuel que ce qui concerne les inégalités économiques et sociales ou l'environnement car il s'agit des valeurs essentielles pour chacun d'entre nous. Celles pour lesquelles chacun est prêt à mourir. C'est le triangle infernal, avec les nouvelles relations à gérer, entre identité – culture et communication, car l'identité culturelle est aujourd'hui inséparable des techniques de communication.

La diversité culturelle devient la nouvelle frontière, le défi supplémentaire à gérer. La signature à l'Unesco en 2006 de la convention pour le respect de la diversité culturelle est de ce point de vue un succès considérable sur le plan normatif. Bien sûr dans les faits, personne ne respecte de manière égalitaire les identités culturelles, mais le principe est reconnu d'une égalité de toutes les langues, cultures, civilisations. Un progrès considérable qui rend encore plus difficile la mondialisation, mais lui donne un sens au-delà de la globalisation économique. Il y a deux idéaux : la démocratie et le respect de la diversité culturelle.

Cela permet de revaloriser toutes les sociétés multiculturelles, comme le Brésil, l'Afrique du sud, et donne une valeur symbolique à la construction de l'Europe qui est le

plus grand chantier démocratique de cohabitation culturelle au plan mondial. La question de la diversité culturelle est entrée dans le champ politique obligeant les états politiques à réfléchir à ce nouvel horizon normatif.

La communication est inséparable de cette problématique. Par la multiplication des techniques : radios, télévision, internet qui sont à la fois un accélérateur de circulation des cultures, donc d'ouverture, mais aussi de renforcement des inégalités culturelles par le poids des industries culturelles et de la communication. D'autre part, par les valeurs même de la communication qui posent la question d'égalité et du respect des identités culturelles.

Le surgissement du fait de la diversité culturelle comme enjeu politique de la mondialisation déplace la question de la communication et la remet au centre des enjeux politiques du 21ème siècle. Il s'agit moins de techniques que de politiques, moins de tuyaux et de systèmes de plus en plus performants que de raisonnements politiques pour faire de la communication un outil de tolérance. On passe d'une vision technique avec le thème du village global à une vision politique où l'enjeu est d'apprendre à cohabiter et à se tolérer. Changement d'échelle et surtout de perspectives.

C'est en cela que la problématique de la *diversité culturelle* est aussi l'occasion de redéfinir les enjeux de la communication. Moins la performance technique que l'apprentissage pacifique de la cohabitation dans un monde ouvert où chacun veut d'autant plus conserver ses racines et ses identités que les différences culturelles sont beaucoup plus visibles.

La communication technique généralisée peut être autant un accélérateur d'incompréhension, en rendant encore plus rapidement visible ces différences culturelles, qu'un accélérateur de la prise de conscience que l'essentiel dans la communication n'est pas dans les performances techniques mais dans l'apprentissage de la tolérance mutuelle, et l'organisation du respect des identités culturelles.

Si la mondialisation et son ouverture deviennent un accélérateur d'incompréhension et d'intolérance, le rêve d'ouverture et d'organisation de la communauté internationale peut virer au cauchemar. Mais il peut au contraire y avoir une prise de conscience de la fragilité et de l'importance des rapports entre identités et communication, comme cela s'est produit en un demi-siècle avec la prise de conscience de l'importance de l'environnement. C'est aussi à la condition de ne pas oublier qu'il est plus difficile que les hommes se respectent entre eux qu'ils ne respectent la nature. Avec la nature il y a une médiation possible qui n'existe pas dans les sociétés quand elles se retrouvent face à face. Personne n'avait prévu cette rupture concernant le statut de la culture et de la communication et le retournement possible qui en résulte. Hier facteur de rapprochement, les deux peuvent devenir facteurs d'exclusion. En un mot les guerres pour la culture et la communication peuvent être encore plus féroces que celles pour l'économie.

### *La démocratie*

Seule la politique démocratique peut essayer de trouver une solution pacifique à ce nouveau champ de conflit, qu'elle pose déjà le principe du pluralisme et celui de la négociation

qui permet éventuellement d'éviter l'affrontement. C'est en cela que l'entrée de la culture et de la communication dans le champ des conflits et des affrontements peut être aussi l'occasion d'un renouveau de réflexion concernant le statut de la démocratie à l'heure de la mondialisation.

Cinq chantiers peuvent être ouverts pour faire cohabiter culture, communication et politique.

» *Penser identité et altérité.*

Dans un monde ouvert où tout le monde voit tout, c'est-à-dire où les différences sont encore plus visibles que les ressemblances, il faut apprendre à se tolérer, donc à penser l'altérité. Le monde est multipolaire et multiculturel. Les deux vont de pair. Les frontières n'empêchent pas la relation avec l'autre. Il faut donc à la fois préserver les identités culturelles, conditions de la diversité culturelle et penser aussi le rapport à la communauté internationale, c'est-à-dire tout ce qui transcende les différences et nous fait cohabiter les uns avec les autres. L'affirmation de l'identité passe par la reconnaissance de l'altérité et la nécessaire cohabitation avec celui qui ne me ressemble pas. Préserver son identité c'est aussi reconnaître celle de l'autre.

» *Passer du fait de la reconnaissance de la diversité culturelle à la politique de la cohabitation culturelle.*

Cela ne sert à rien de valoriser les identités si cela débouche sur les nationalismes et autres communautarismes. La difficulté est de passer du rapport de soi aux autres, pas

de soi contre les autres. Pas de reconnaissance de la diversité culturelle s'il n'y a pas simultanément la mise en perspective de ces identités par rapport à un cadre plus vaste. C'est le sens de la déclaration de l'Unesco de 2006. L'inscription des faits de la diversité culturelle dans la politique de la communauté internationale.

» *Repenser le statut de la communication.*

Celle-ci n'est jamais synonyme de transmission qui suppose la hiérarchie des acteurs. Au mieux il s'agit de partager avec ceux avec qui on se comprend, le plus souvent il s'agit de négociation pour trouver un terrain d'entente entre partenariats différents. On passe de la transmission au partage et à la négociation. Mais négocier suppose la reconnaissance de l'égalité de l'autre. Ce qui privilégie une vision politique de la communication, au sens d'une négociation entre individus ou collectivités différentes, et non plus dans une simple interaction technique. On dépasse la technique, comme on dépasse l'information. L'information met en valeur le message, avec l'hypothèse de la similarité de l'émetteur et du récepteur. La communication admet le statut de l'autre et la nécessité de construire la relation.

» *Reconnaître l'importance de l'indispensable diversité linguistique.*

Pas de diversité culturelle, ni de politique de cohabitation culturelle s'il n'y a pas au départ la reconnaissance de la première des diversités, la diversité linguistique, avec au coeur de celle-ci la valorisation des langues maternelles.



Ce qui oblige à l'apprentissage d'au moins trois langues, dont deux à vocations internationales. Ce qui oblige enfin à revaloriser le statut des aires linguistiques qui traversent les continents et permettent de faire cohabiter des peuples et des cultures différentes qui partagent en commun une même langue. Cinq grandes aires linguistiques avec l'anglais, l'espagnol, le français, l'arabe, le portugais et le russe. C'est pour vous, et nous, tout le combat de la francophonie, largement sous valorisé en France. C'est l'occasion, une fois de plus de souligner le rôle essentiel de ces 800 000 professeurs de français, sans lesquels il n'y aurait tout simplement pas de francophonie.

Pourquoi reconnaît-on aujourd'hui le rôle essentiel de la diversité biologique, écologique, environnementale et reste-t-on si indifférent à l'égard de la diversité culturelle, celle qui concerne les hommes et les sociétés, et qui est au moins aussi importante pour la paix et l'avenir ? La nature est-elle plus importante que les hommes ?

De ce point de vue les langues romanes présentent une réelle visibilité et constituent des facteurs d'identités collectives. L'espagnol, l'italien, le portugais, le français, le roumain... entrent dans ce cadre, et constituent un avantage incontestable pour l'Amérique latine où l'espagnol et le portugais sont dominants. Pour le français la coopération étroite du réseau des instituts, des alliances françaises et des professeurs de français constitue un atout insuffisamment valorisé. Il ne s'agit pas seulement de la langue mais aussi de la diversité pour l'économie, le sport, la politique, la culture, les médias. L'Amérique latine est un grand laboratoire de diversité culturelle, avec beaucoup plus de

points communs entre les pays que dans d'autres parties du monde, avec moins de conflits. Avec aussi une réelle proximité avec l'Europe.

» *La diversité culturelle, c'est aussi réduire la concentration mondiale des industries culturelles et de la communication.*

Laisser le pluralisme régional se développer. L'inventivité n'est pas seulement dans les industries anglo-saxonnes, il suffit de voir le talent des télé – novelas depuis plus d'une génération. Mais il faut aussi favoriser les industries culturelles nationales qui sont un facteur d'identité (presse, radio, télé, cinéma, théâtre, spectacles vivants...).

Cela préserve la créativité de la langue pour l'économie, mais aussi pour les sciences, l'éducation, le sport. L'identité, c'est la langue, forte dans tous les domaines de création. La langue maternelle ou trois autres langues, afin qu'il y ait un équilibre entre identité et ouverture, la tradition et la modernité. Depuis 30 ans on a pensé, à tort, que l'abandon des langues nationales ou maternelles était une condition de la modernité. C'est faux, on ne peut pas prendre pied dans la mondialisation qu'à condition de conserver ses identités. C'est l'identité, la tradition, le passé, la mémoire qui permettent de se projeter dans le futur. Pas d'ouverture sans racine.

### *Conclusion*

La culture au sens large (langue, histoire, valeurs, patrimoine...) est en réalité une condition essentielle du développement d'aujourd'hui. Il n'y a pas que l'économie et

le social, surtout à l'heure de l'ouverture au monde et de la mondialisation de l'information. Pour affronter le monde et autrui, il faut des racines et le moyen de comprendre l'extérieur. Si non c'est le repli et le sentiment de menace. Et la langue est la première condition de la culture. C'est l'OMC et l'UNESCO les deux inséparables. Et plus la réalité économique s'impose, plus il faut la compléter par une perspective culturelle, indispensable aujourd'hui, avec la communication, pour trouver une place dans le monde. La diversité culturelle devient un enjeu politique qui sur détermine presque tout le reste. La culture n'est pas ce qui vient après, c'est la condition de tout.

- » Cette place centrale croissante de la culture et de la communication dans la mondialisation oblige à valoriser tous les projets de cohabitation culturelle. Au premier rang desquels l'Europe avec 500 Millions d'habitants actuellement, 27 pays, 26 langues. Le projet le plus optimiste sur la possibilité de cohabiter. L'Amérique latine sera le grand chantier de cohabitation demain. 500 Millions également, 3 langues principales : espagnol, portugais, langues indiennes. Des racines et une histoire politique marquées par les grandes structures de l'Europe. Ensuite il y aura le 3ème grand chantier avec la méditerranée dont la face sud est francophone à plus de 60 % et où les langues romanes sont nombreuses, ainsi que la tradition arabisante. C'est toute une autre carte de mondialisation que l'on peut dessiner qui met en valeur cet enjeu et ce capital de la diversité culturelle.

- » Lutter contre l'idéologie technique qui se retourne finalement contre l'idéal de la communication. Avoir les techniques sans cesse plus performantes risque de faire oublier que l'essentiel et le plus difficile dans la communication concerne les hommes. Hier les techniques de communication étaient au service des hommes, aujourd'hui, c'est presque l'inverse. On le voit avec la tyrannie de la vitesse par rapport à la lenteur de l'inter compréhension. Exemple l'école : croire que les ordinateurs seront plus efficaces que les enseignants pour l'éducation, comme s'il ne s'agissait dans l'éducation que de « transmettre » des connaissances, en oubliant toute la dimension de communication humaine qui existe entre les enseignants et les élèves, dans les deux sens. Plus les techniques imposent leur rythme et leur logique dans l'information, le savoir, la communication, plus il faut renforcer la présence des valeurs dans la communication humaine.
  
- » D'ailleurs la question de la communication, de la cohabitation culturelle politique entre les hommes est la grande question politique de demain après celle de l'environnement. Il ne s'agit plus de « respecter la nature », mais de cohabiter pacifiquement, quand les différences entre les hommes sont rendues plus visibles par la mondialisation des techniques de communication. Les hommes sont faces à eux-mêmes. Il ne suffit plus d'informer pour communiquer. Le plus compliqué est de cohabiter et de se respecter.

- » Enfin il faut admettre une double logique, et deux vitesses pour la mondialisation sous peine que celle-ci devienne un facteur de conflits supplémentaires. Une vitesse pour la finance, l'économie, les investissements, en évitant néanmoins les effets catastrophiques que nous connaissons avec la crise financière. Une vitesse pour la société, la culture, l'intercompréhension, la tolérance, beaucoup moins rapide. Autrement dit inventer un modèle de cohabitation entre des logiques et des vitesses différentes. Double vitesse pour éviter le télescopage. Le meilleur exemple de ce besoin imprévu d'une vitesse moins grande : l'éducation. Malgré la vitesse croissante des techniques de communication, il faut toujours du temps, entre 10 et 20 ans, pour assurer l'éducation d'un enfant. Tout pourrait aller « plus vite », mais les êtres humains sont plus complexes que les ordinateurs. Et cette lenteur permet un lien indispensable entre tradition et modernité, valorisant ainsi le rôle des langues et des coutumes. Que serait la modernité si elle n'avait plus ses racines, par les langues et traditions constitutives de nos identités ? Et ce sont bien nos identités, moins statiques que jamais qui nous permettent d'inventer le futur. Le monde enseignant, à chaque génération, est un des symboles les plus forts de ce lien indispensable à conserver entre passé et futur.

## *LES ORGANISATEURS*

**Maria Lúcia Jacob Dias de Barros** est professeure de Langue française et de cultures francophones à la Faculté des Lettres de l'Université Fédérale du Minas Gerais, où elle enseigne différents aspects de la langue française liés aux cultures francophones, notamment la chanson, la bande dessinée et le cinéma. Elle dirige aussi des ateliers de traduction du français. Sa thèse de doctorat soutenue à l'Université de Paris III – Sorbonne Nouvelle a été consacrée à la chanson française dans l'enseignement du Français Langue Etrangère (FLE).

**Márcio Venício Barbosa** est professeur de Langue et Littérature Françaises à l'Université Fédérale du Rio Grande do Norte, où il assure aussi la responsabilité du Secrétariat aux Relations Internationales et Inter institutionnelles. Il a été, durant deux mandats, président de la Fédération Brésilienne des Professeurs de Français ; il a participé à la coordination du Projet Bivalence. Il est docteur en Etudes Littéraires par l'UFMG et intervient dans le Programme de « Pós-Graduação » en Etudes du Langage de l'UFRN, où il anime des projets de recherche en Littérature Comparée.

**Christianne Benatti Rochebois** est professeure de langue française et de didactique des langues et cultures dans le Département de Lettres et Arts de l'Université Fédérale de Viçosa. Elle a présenté son doctorat en Didactique des Langues et des Cultures à l'Université de Paris III – Sorbonne Nouvelle. Elle oriente ses recherches et ses publications vers les composantes de la formation des professeurs de langues étrangères. C'est aussi dans ce domaine qu'elle dirige des travaux d'initiation scientifique, de monographies de fin de cours ou de mémoires de Master 2.

## LES TRADUCTEURS

**Dário Pagel** est professeur adjoint de Langue et de Phonétique Françaises à l'Université Fédérale du Sergipe. Docteur Honoris Causa de l'Université Marc Bloch de Strasbourg, il est Président d'Honneur de la Fédération Internationale des Professeurs de Français – FIPF dont il a assuré la présidence durant deux mandats. Il a été professeur invité à l'Université de Paris III – Sorbonne Nouvelle, et à l'Université de Paris VII – Denis Diderot, France. Son expérience académique et ses travaux concernent surtout les domaines de la didactique de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, notamment dans la formation des professeurs de français, la didactique de la prononciation du français et la politique des langues étrangères.

**Ceres Leite Prado** est professeure retraitée à la Faculté d'Education de l'Université Fédérale du Minas Gerais où elle a enseigné principalement la discipline « Pratique de l'Enseignement du Français ». Elle est l'auteure de divers articles sur la formation des professeurs et l'enseignement des langues étrangères et elle a été l'une des organisatrices du livre « Langue Maternelle et Langue Etrangère à l'école : le projet Bivalence ». Elle se consacre à des travaux de traduction pour diverses maisons d'édition et pour des particuliers.

**Maria da Glória Magalhães** est diplômée en Pédagogie par l'Université Catholique Pontificale de São Paulo (1982), titulaire d'un Master 2 (2003) et d'un Doctorat (2008) en Lettres (Langue et Littérature Françaises) décernés par l'Université de São Paulo. Elle a été lectrice de portugais à l'Université de Franche Comté (France) où elle a également assuré des cours de français pour étrangers et de théâtre brésilien dans le cadre du cours « Arts du Spectacle ». Elle est actuellement professeure adjointe au Département des Langues Etrangères et de la Traduction (LET) à

l'Université de Brasilia (UNB), où elle exerce dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Elle mène des recherches sur les discours oraux et le développement de l'oralité, sur la subjectivité et l'identité en LE. Elle coordonne actuellement le Programme de « Pós-graduação » en Linguistique Appliquée.

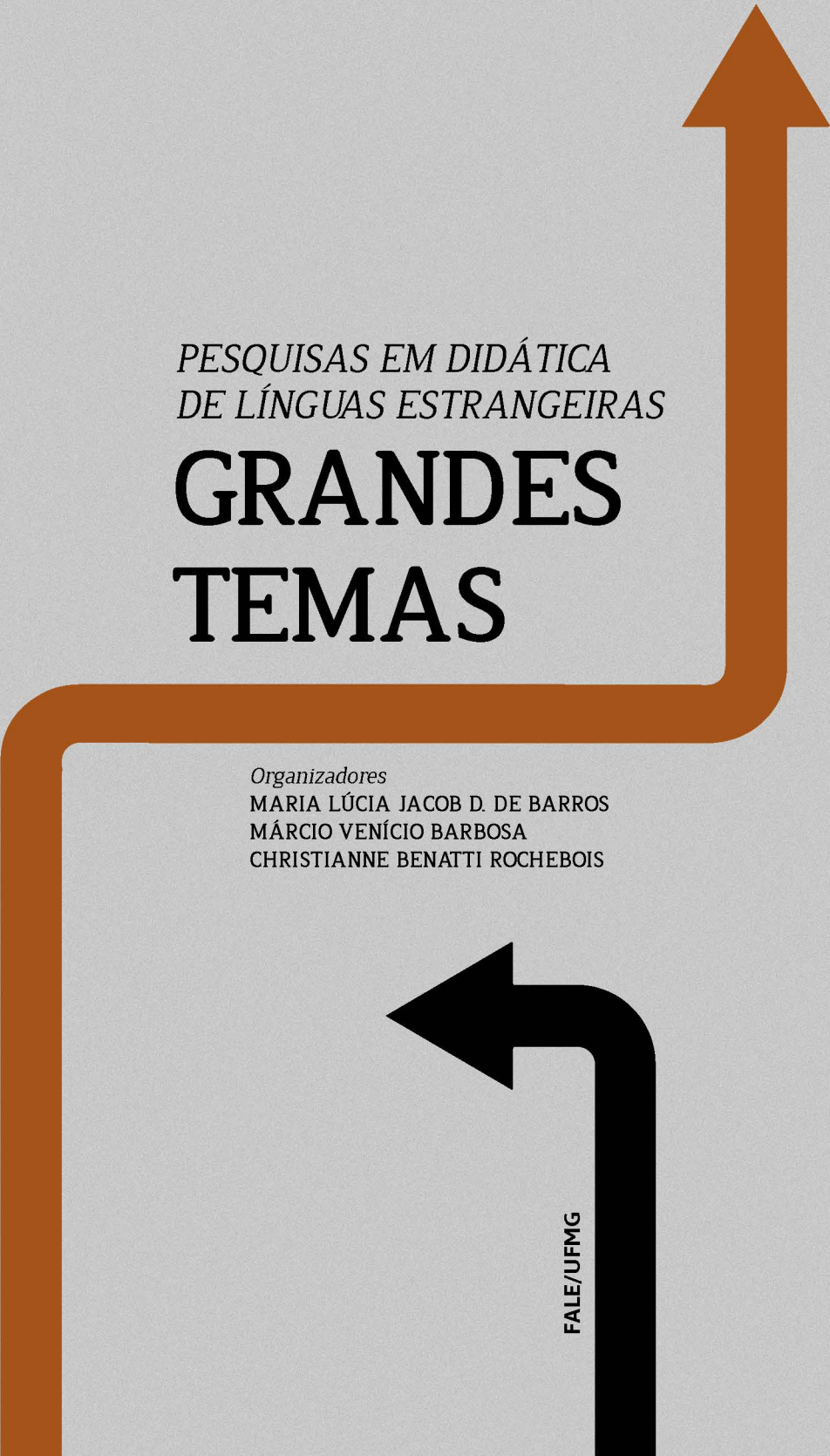
**Zeina Abdulmassih Houry** est docteur en Lettres (Langue et Littérature Françaises) par l'Université de São Paulo. Elle est enseignante de Langue Française de l'Institut de Lettres et Linguistique de l'Université Fédérale d'Uberlândia; elle intervient principalement dans la formation des professeurs de français. Elle conduit des recherches dans les domaines du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) et du Français sur Objectifs Universitaires (FOU). D'avril 2010 à avril 2012, elle a été coordinatrice pour le français du Centre de Langues de l'UFU et du Programme Institutionnel de bourses d'initiation à l'enseignement (PIBID). En juillet 2013, elle a proposé et coordonné le projet « Cours de Formation à l'Etranger : l'enseignement du Français comme Langue Etrangère dans le cadre du Programme de Développement Professionnel pour les Professeurs de Langue Française de la CAPES.

**Mariana Furst** est titulaire d'un Master 2 en Théorie de la Littérature dans le domaine « Littérature, Histoire et Mémoire Culturelle » et diplômée en Lettres par l'UFMG, en portugais et français. Elle est également diplômée en Communication sociale, mention « journalisme », par le Centre Universitaire Newton Paiva. Elle a travaillé en France comme professeur assistante de portugais de 2008 à 2009, et à l'Université Fédérale de Viçosa comme professeure de français remplaçante de 2011 à 2012.









*PESQUISAS EM DIDÁTICA  
DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS*

# GRANDES TEMAS

*Organizadores*

MARIA LÚCIA JACOB D. DE BARROS

MÂRCIO VENÍCIO BARBOSA

CHRISTIANNE BENATTI ROCHEBOIS

FALE/UFMG

*PESQUISAS EM DIDÁTICAS  
DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS*

**GRANDES**

**TEMAS**

**MAJEURS**

**THEMES**

*RECHERCHES EN DIDACTIQUE  
DES LANGUES ÉTRANGÈRES*

*Organizadores*

MARIA LÚCIA JACOB D. DE BARROS

MÁRCIO VENÍCIO BARBOSA

CHRISTIANNE BENATTI ROCHEBOIS

**FALE/UFMG**

© FALE/UFMG, 2013  
© Os Organizadores, 2013

*Revisão geral*

Guilherme da Cruz e Zica

*Projeto gráfico*

Priscila Justina | Pi Laboratório Editorial

---

R297      Recherches en didactique des langues étrangères – Thèmes majeurs  
= Pesquisas em didática de línguas estrangeiras – Grandes temas /  
Maria Lúcia Jacob D. de Barros, Márcio Venício Barbosa, Christianne  
Benatti Rochebois, organizadores. – Ed. Bilingue. – Belo Horizonte :  
Faculdade de Letras/UFMG, 2013.  
292 p. : il., color.

ISBN: 978-85-7758-218-1  
978-85-7758-229-7 (*on-line*)

Textos em francês e português.

1. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 2. Aquisição da segunda  
linguagem. 3. Didática. I. Barros, Maria Lúcia Jacob. D. de II. Barbosa,  
Márcio Venício. III. Rochebois, Christianne Benatti. IV. Pesquisas em  
didática de línguas estrangeiras – grandes temas.

CDD: 407

---

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG.

Composto em Jura e Amble e impresso sobre *offset* 90 g/m<sup>2</sup> em  
dezembro de 2013 pela Imprensa Universitária UFMG.

## *Agradecimentos*

A cada um dos autores, pela colaboração, e aos nossos colegas tradutores, pelo trabalho cuidadoso;

A Cristina Casadei Pietraróia, Marcos Rogério Cordeiro, Michel Brault, Simone Garófalo, Cristina Bustamante e Beatriz Vaz Leão, pela ajuda nas diferentes etapas deste trabalho;

À Diretoria da Faculdade de Letras da UFMG e ao Centro de Extensão de Língua Francesa (CELIF) da UFV, pelo apoio institucional.

Os Organizadores

# SUMÁRIO

7 APRESENTAÇÃO

9 PREFÁCIO

Jean-Louis CHISS

Tradução de Maria da Glória Magalhães dos Reis

13 A DIDÁTICA DO FRANCÊS ENTRE  
CONCEPTUALIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

Jean-Louis CHISS

Tradução de Maria Lúcia Jacob Dias de Barros

27 CIÊNCIAS DA LINGUAGEM E DIDÁTICA DAS LÍNGUAS

Jean-Pierre CUQ

Tradução de Zeina Khoury

33 ANÁLISE DAS INTERAÇÕES PARA COMPREENDER  
A AULA DE LÍNGUA

Francine CICUREL

Tradução de Dario Pagel

63 OS PORTFÓLIOS EUROPEUS DE LÍNGUAS:  
INSTRUMENTOS PLURILÍNGUES PARA UMA  
CULTURA EDUCATIVA COMPARTILHADA

Véronique CASTELLOTTI

Danièle MOORE

Tradução de Ceres Leite Prado

97 O ESTEREÓTIPO NA SALA DE AULA E NOS LIVROS  
DIDÁTICOS DE LÍNGUAS: UMA FERRAMENTA DE  
REFLEXÃO PARA A DIDÁTICA

Nathalie AUGER

Tradução de Christianne Benatti Rochebois

113 MUNDIALIZAÇÃO, LÍNGUAS E POLÍTICAS  
LINGUÍSTICAS: A VERTENTE LINGUÍSTICA DA  
MUNDIALIZAÇÃO

Louis-Jean CALVET

Tradução de Márcio Venício Barbosa

131 MUNDIALIZAÇÃO, DIVERSIDADE CULTURAL,  
DEMOCRACIA

Dominique WOLTON

Tradução de Mariana Reis Furst





# APRESENTAÇÃO

Este livro é fruto de um desejo de diálogo mais abrangente entre os pesquisadores que se dedicam à didática de línguas estrangeiras no Brasil. É comum observarmos que os professores especializados no ensino-aprendizagem de uma determinada língua formam entre eles um grupo que, pelas facilidades do trabalho cotidiano, aprofunda-se nos estudos metalinguísticos e didáticos produzidos na e para a língua que ensinam. Esse fato, benéfico em todos os sentidos por colaborar na formação específica para aquele universo linguístico e cultural, pode ter um efeito que, ainda que natural, não colabora para o diálogo entre os especialistas de diferentes áreas no âmbito da didática das línguas: corremos o risco de nos fecharmos em limites confortáveis, sem muita atenção para a pluralidade que caracteriza esse campo do saber. Nossa intenção, com esse livro, é dar a conhecer ao público brasileiro textos que contribuíram em diferentes momentos para o recente debate acerca da didática das línguas e culturas no universo francófono, no qual já se trabalha, por exemplo, com uma nítida distinção entre a didática das línguas e culturas e a linguística aplicada. Esperamos, assim, colaborar para intensificar as trocas e as pesquisas nesse campo, fundamental para que se possa responder com qualidade ao anseio de internacionalização do ensino brasileiro.

Os Organizadores



# PREFÁCIO

Jean-Louis CHISS<sup>1</sup>

Tradução de Maria da Glória Magalhães dos Reis (UNB)

A presente obra que meus três prezados colegas e amigos tiveram a feliz iniciativa de conceber, reunir e traduzir do francês para o português dará uma ideia das temáticas que nutrem o campo da pesquisa na França sobre as línguas e as culturas em uma ótica majoritariamente didática.

A concepção do campo da didática de línguas, dividida entre as exigências da conceptualização e da contextualização, continua a ser explorada através de suas questões e de seus trabalhos de campo, quer se trate das relações entre aquisição e didática, entre línguas e culturas, entre ensino de *uma* língua e ensino *em uma* língua, entre práticas e representações. A questão das metodologias a serem utilizadas, da ligação entre didática de línguas e ciências da linguagem a ser repensada constituem outros pontos do debate. Na situação universitária francesa, a didática de línguas (DDL) e especificamente do francês língua estrangeira e segunda (DFLES) mantém relações mais ou menos estreitas com as ciências da linguagem, entre elas a linguística no sentido estrito e/ou as ciências da educação e até a antropologia cultural (ver contribuições de Chiss e Cuq).

1 Professor de Ciências da linguagem e Diretor do Núcleo de Pesquisas em Literatura, Linguística e Didática da Universidade Sorbonne Nouvelle Paris 3.

Dentre as pesquisas que se desenvolvem no cruzamento de vários desses campos teóricos aparecem os trabalhos sobre as interações didáticas e suas especificidades dentro das interações verbais exploradas pela pragmática e a etnografia da comunicação. Existe aí uma questão de importância para a compreensão das modalidades de ação dos professores e de reação dos alunos (ver a contribuição de Cicurel).

No contexto da política das línguas em escala europeia e das orientações do Quadro europeu comum de referência (QECR), os novos questionamentos do “ideal do nativo monolíngue” argumentaram noções como “competência plurilíngue e pluricultural” e “repertórios plurilíngues” e fomentaram a produção de ferramentas como os portfólios (ver a contribuição de Castellotti e Moore).

Enfim, no que diz respeito ao domínio propriamente didático, a reflexão sobre os estereótipos, quer estejam relacionados com o bilinguismo ou com o intercultural, conduzida com a ajuda da análise do discurso, deve permitir uma maior lucidez dos professores no manejo das representações em geral (ver a contribuição de Auger).

Percebe-se perfeitamente que as questões teóricas de referência, da diversidade de públicos (ensino primário e secundário, universidade, formação de jovens imigrantes...), da instrumentalização (corpus, manuais, portfólios com as “biografias languageiras”) permeiam essas contribuições que, sem pretender nenhuma exaustão, ilustram alguns dos aspectos marcantes dos trabalhos franceses em DDL e DFLES.

Mas o panorama não poderia ser suficientemente representativo se não levasse em conta a diversidade dos

contextos, o estatuto das línguas e as políticas linguísticas, a “mundialização” e suas diferentes acepções. A necessidade de assumir a “desigualdade das línguas” nas realidades do mercado linguístico deve conduzir à elaboração de respostas apropriadas que concernem tanto à francofonia quanto à lusofonia (ver contribuição de Calvet).

A outra vertente da mundialização, aquela da/das cultura(s), a ser situada de maneira nuançada frente à vertente linguística, coloca a difícil questão da construção das identidades dentro de uma problemática da “diversidade cultural” que é a ocasião de redefinir as modalidades e implicações da comunicação, a qual não se reduz unicamente às tecnologias da informação (ver a contribuição de Wolton).

Vários de nós, que contribuimos para este volume, estamos em dívida com nossos colegas brasileiros pelas cooperações intelectuais e científicas estabelecidas já há bastante tempo nessa área dos estudos sobre as línguas, as culturas e seu ensino-aprendizagem. Que a honra que eles nos concedem de levar ao conhecimento do público universitário e docente de seu país em sua própria língua alguns de nossos trabalhos contribua para a continuidade dessa relação frutuosa.



# A DIDÁTICA DO FRANCÊS ENTRE CONCEPTUALIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

Jean-Louis CHISS  
Universidade Sorbonne Nouvelle Paris 3 (DILTEC)

Tradução de Maria Lúcia Jacob Dias de Barros (UFMG)

Sabemos que é difícil fugir, ao tratarmos de duplas no-  
cionais nos trabalhos acadêmicos, à ideia de que a tese  
“diversidade” será equilibrada pela antítese “unicidade” ou  
o inverso, para finalmente se encontrar nos caminhos mais  
ou menos engenhosos da síntese reconciliadora. Ao lançar  
o “desafio da diversidade”, os professores de francês reme-  
tem implicitamente à visão de um mundo uniformizado  
em que a globalização teria aplainado as diferenças... Essa  
representação tem seus adeptos – numerosos – a que ou-  
tros se opõem, com a mesma lucidez, a da percepção de um  
universo cada vez mais diverso, conflitual e impossível de  
se dominar, inclusive pela potência tida como “todo-pode-  
rosa”... Se uma das duas visões se instalar como ideologia  
dominante, a balança pesará para o outro lado: se o plu-  
rilinguismo for apreendido do ponto de vista conciliador,



as resistências das línguas “maternas”<sup>1</sup> em ceder o lugar a outros recortes do mundo efetuados por outras línguas serão assinaladas e com razão; se a ênfase for colocada, de maneira demasiadamente exclusiva, em uma perspectiva radical de relativismo cultural, sobre as incomensurabilidades linguístico-culturais, será conveniente lembrar as dimensões da circulação, do contato e da tradutibilidade entre as línguas. A didática de línguas, por seu objeto e por sua natureza (sua cultura) enquanto disciplina, não foge a esse movimento pendular.

### *1. Uma concepção da disciplina*

Por ser uma disciplina de reflexão e indissociável da ação, a didática de línguas – e aqui especificamente a didática do francês – deve conciliar as exigências de generalidade, própria a qualquer teoria, e levar em consideração as particularidades de cada contexto linguístico, cultural e educativo. Em se tratando do francês, a etiquetagem das situações para apreender a diversidade – Francês Língua Materna (FLM), Francês Língua Estrangeira (FLE) e Francês Segunda Língua (FLS) – revelou-se ao mesmo tempo necessária e insuficiente: de agora em diante é a especificidade de cada situação que é necessário buscar através da multiplicidade de funções

- 1 Esse texto remete à minha conferência proferida em 2004 em Atlanta, por ocasião do Congresso Mundial de Professores de Francês, reunido sob o tema “O desafio da diversidade”. Em um congresso destinado a mostrar a diversidade das situações linguísticas, educativas e culturais em que se inscreve o ensino/aprendizagem do francês, parecia oportuno dizer novamente as exigências de generalidade e de conceptualização constitutivas da didática e, ao mesmo tempo, fornecer elementos esclarecedores que possibilitem ir além da simples constatação do diverso. É, aliás, essa dialética da unicidade e da diversidade/pluralidade que permeia os trabalhos de preparação para o congresso (*Synergie Amérique du Nord*, n. 1, 2004).

que o francês assume ou deixa de assumir: situação institucional ou informal, língua de comunicação, língua de cultura, língua administrativa, língua de primeira socialização, língua de escolarização... Mesmo assim, não será suficiente descrever com precisão as dimensões sociolinguísticas e psicolinguísticas. Cabe atualmente à didática de línguas integrar à dinâmica que lhe é própria a conceptualização de sua relação com os contextos cuja multiplicidade e, sobretudo, complexidade devem ser estudadas.

As noções, os conceitos, os esquemas de teorização em didática de línguas não devem se limitar ao triângulo professor/aluno/objeto, esse mesmo triângulo rodeado por um círculo em que estão inseridas a situação e as variáveis que a compõem. Primeiramente, sabe-se que a didática enquanto disciplina não é constituída pela soma de: uma teoria do professor + uma teoria do aluno + uma teoria do objeto de ensino/aprendizagem. Se fosse assim, a didática de línguas seria um conglomerado improvável de conhecimentos oriundos das ciências da educação, da psicologia (especificamente a do desenvolvimento) e das ciências da linguagem. Seria mais pertinente observar que nossa disciplina trata não dos três polos do triângulo didático, mas das relações entre cada um deles: a questão da relação dos professores com os saberes e as práticas das línguas, a relação dos alunos com esses saberes e práticas, as relações entre professores e alunos, tal como é mediatizada por esses mesmos saberes e práticas. Convém salientar também que cada uma dessas relações é condicionada por características situacionais: a complexidade das “culturas da linguagem” em cada contexto histórico-geográfico em que são trabalhadas a língua francesa e a disciplina “francês”; a complexidade das culturas

educativas que afetam os papéis do professor e do aluno de francês e, mais além, as dimensões antropológicas de maneira geral.<sup>2</sup>

Seja no caso de culturas educativas ou no de culturas linguísticas, a tensão entre generalização e especificação é permanente. As instituições, práticas e políticas educativas, elas próprias relacionadas com filosofias, variam histórica e culturalmente, mas podemos dizer, do ponto de vista do didata, que as mesmas oferecem esquemas diferentes para tratar de questões que ainda persistem, aquelas relacionadas com as interações professor/aluno, com os modelos de ensino, com os estilos de gestão da sala de aula e da avaliação... A partir daí, é grande a tentação de insistir em um aspecto tido como específico do comportamento nas interações didáticas de determinada categoria de alunos como, por exemplo, o comportamento “reservado” dos orientais, com o risco, aliás, de o estereótipo ser questionado pela realidade das novas levadas de imigrantes que não correspondem às representações dominantes. A correção universalista, entretanto, não é menos tentadora: de fato, não seria possível alegar, baseando-nos na antropologia de Erving Goffman, que o comportamento “reservado” se inscreve, à sua maneira, na estratégia de “salvar a face” como comportamento constitutivo do ser humano (CICUREL, 2003)?

Se a análise das culturas linguístico-linguísticas parece de tal modo inevitável no processo de constituição da didática de línguas, é porque não é possível, por uma questão de

2 Ver os Anais do colóquio “La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives”, organizado em Paris, na Sorbonne, por J.-Cl. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel, D. Véronique, em 12-14 de dezembro de 2002, publicados na revista eletrônica *Marges linguistiques* (2004), disponível em [www.marges-linguistiques.com](http://www.marges-linguistiques.com).

princípio, pressupor a compacticidade, a homogeneidade, a unicidade do objeto “língua(s)”, passível de saberes de toda natureza: saberes científicos, organizados em tradições de pesquisa ou tidos como inovadores, saberes comuns difratados em “representações”, ideologias linguísticas que não chegam a ser científicas, saberes escolares cuja autonomia relativa ou consistência própria é necessário medir. Somente ao se levar em consideração a dimensão da história das línguas, sua gramaticalização e sua institucionalização é que se pode saber de que trata uma língua, o francês, por exemplo, para se pensar as relações entre unidade e diversidade, oralidade e escripturalidade (complexidade das literacias). A didática de línguas revela que não existe demarcação nítida entre as abordagens científicas e as representações comuns, e sim uma circulação ininterrupta – das tipologias científicas dos textos às classificações “populares” dos gêneros, das análises científicas das interações conversacionais comuns à história cultural da conversação, das gramáticas “científicas” do francês às gramáticas “pedagógicas”, tributárias da variedade dos *habitus* escolares na França, nos países francófonos e em outros.

Essas culturas educativas e linguísticas (que dizem respeito às línguas, aos textos, aos discursos, às literaturas) condicionam as *culturas didáticas* cujo epicentro é a sala de aula, onde se desenvolvem as atividades e se produzem as interações, onde se desenvolvem as progressões no ensino e os processos de apropriação, exatamente onde se apresenta concretamente o problema das metodologias e dos modos de agir. Eis o motivo pelo qual a reivindicação de uma *didática ascendente* deve vir pelo menos completar todas as variantes da *didática descendente*. Já é excelente

o fato de as problemáticas aplicacionistas terem recuado diante de estratégias mais finas de transposição, adaptação, implicação; em uma segunda etapa, a integração das variáveis contextuais na conceptualização da didática de línguas fez com que fossem examinados novamente instrumentos clássicos, como o contrato didático e até mesmo a transposição didática, e que se propusessem novas entradas, como a disciplinarização, a didatização, o retorno do didático sobre as teorias e as práticas ditas de referência<sup>3</sup>

Mas esse movimento deve ainda ser acompanhado por um outro se se quiser chegar a uma concepção interativa da didática. As pesquisas especificamente didáticas necessitam partir também do exame detalhado dos procedimentos na sala de aula, de seus instrumentos de trabalho, dos discursos de seus atores para mostrar a realidade dessas culturas educativas e linguísticas: desse ponto de vista, tem-se que admitir que a metodologia adotada por várias pesquisas acadêmicas (dissertações, teses) continuam por demais presas a uma operacionalização que vai do macro ao micro (quando chegam até aí) como se o exame preliminar do contexto linguístico e educativo servisse, na verdade, de teorização didática. Mas o modelo ascendente em didática de línguas – é provavelmente o que torna difícil sua operacionalização – não pode, evidentemente, ser reduzido à mitologia da “pesquisa de campo” e aos encantamentos sobre a primazia das práticas. É necessário poder formular problemas autenticamente didáticos, o que requer, por isso mesmo, um esforço de reflexão, de distanciamento, e não

3 Para uma síntese do ponto de vista que defendo, ver Chiss (2001b) e, para o conjunto desses debates epistemológicos, o volume que contém essa contribuição (MARQUILLO LARRUY et al., 2001), assim como as sínteses apresentadas em Bronckart e Chiss (2002).

o contentar-se com a constatação de como estão as coisas, na maioria das vezes em termos de lacunas, deficiências, que poderiam ser preenchidas recorrendo-se às teorias. É a partir dessa problematização do empírico que podemos discutir a respeito de dicotomias aceitas com muita facilidade: entre a comunicação e a gramática,<sup>4</sup> entre a decodificação e a compreensão em leitura, entre a imitação dos modelos e a criatividade em expressão escrita... A capacidade de questionamento didático, indispensável na formação dos professores, é um elemento essencial na pesquisa em didática de línguas.

## *2. Questões importantes já existentes e outras em processo de construção*

É esse duplo movimento de investigação (ascendente/descendente e o retorno) que se propõe encontrar, mencionando algumas questões já existentes e outras em processo de construção que nos parecem refletir interesses de conhecimento relativamente partilhados pela comunidade dos didatas de francês e das línguas. Entre os problemas que, a meu ver, atualmente, ainda conservam ou que adquirem uma certa importância, destaco:

- » *as representações do francês e das línguas em presença*. Essas representações são objeto de categorizações intelectuais (a “clareza”, a “dificuldade”), estéticas (a “beleza”), pragmáticas (a “utilidade”); elas

4 Se se tratar, nessa questão como em outras, de compreender as invariáveis e as variações, caberia a pergunta: por que em tal contexto se manifesta, em determinado momento, uma atração pelas dimensões comunicativas e, no mesmo contexto ou em outro, em um outro momento, uma “demanda” de gramática, de aprendizado explicitamente metalinguístico?

podem ser organizadas historicamente como verdadeiras ideologias linguísticas (o “gênio da língua francesa”) que não devem ser consideradas apenas como devaneios ou mistificações, mas que afetam a imagem do francês no mundo e não deixam de influenciar a própria linguística<sup>5</sup> A escolha das línguas nos sistemas educativos e nas estratégias pessoais dos alunos, as políticas linguísticas e escolares de maneira mais geral, as concepções de aprendizagem das línguas primeiras e segundas, do bilinguismo, variam também em função dessas concepções em voga, cuja análise segue direções diferentes (cf., por exemplo, BOUTAN & CHISS, 1998; MOORE, 2001; BEACCO, 2004):

- » *as relações entre línguas e culturas*. O consenso já bastante antigo segundo o qual o professor de língua materna ou estrangeira é também (ou antes de tudo) um professor de “cultura” é reavaliado constantemente. Por um lado, trata-se do entendimento que se tem a respeito das diversas acepções da palavra “cultura”: história e civilização do país ou dos países cuja língua aprendemos e o lugar atribuído às literaturas, realidades sociais conhecidas através da multiplicidade de textos, discursos e suportes semióticos, hábitos languageiros e comunicativos de oralidade e escrita, visões do mundo produzidas pelas línguas; por outro lado, mais do que a recusa de princípio em “separar” língua e cultura, é preciso estar atento a todas as defasagens

5 A temática da “crise do francês” fornece um outro exemplo de ideologia linguística de metamorfoses diversas, entre as quais a passagem da crise da língua à crise do ensino da língua (cf. CHISS & PUECH, 2004).

constitutivas dessa relação: língua compartilhada por culturas diferentes, línguas diferentes e *habitus* culturais próximos, ou mesmo, comuns. Nesse sentido, as perspectivas culturais – interculturais ou co-culturais, de acordo com a acepção de Puren (2003) – são um elemento fundamental do ensino/aprendizagem das línguas e, no que se refere à problemática tratada aqui, da escola “francófona” em ambientes pluriculturais;

- » *a refundação das metodologias*. Houve a tentação de se considerar que a abordagem comunicativa marcava, de uma certa forma, o “fim da história” e que as finalidades e os esquemas que ela apresentava poderiam no máximo aceitar ajustes oriundos de outras metodologias; ao se ler o *Cadre Européen Commun (Conseil de l’Europe, 2001)* teve-se a idéia que um outro paradigma chamado “acional” estaria suplantando uma abordagem em que – com razão ou não – a comunicação aparecia como um fim em si mesmo.<sup>6</sup> A crítica da noção de atos de fala deve certamente implicar em uma redefinição dos conteúdos a ensinar, especialmente uma reflexão sobre a parte atribuída à estruturação linguística face às dimensões da interação, questão para a qual a abordagem comunicativa, na realização empírica dos “métodos” que a preconizam, não havia apresentado uma resposta satisfatória. Há obrigatoriamente que se constatar, por enquanto, que a operacionalização didática do “novo” paradigma é fraca;

6 Ver, para elementos de discussão, Coste (2001), Puren (2003), Chiss (2005).



- » *as relações entre aquisição e didática.* Separadas, durante muito tempo, por diferenças de objetivos e de fundamentos epistemológicos, as pesquisas sobre aquisição de línguas estrangeiras e a didática de línguas demonstraram, recentemente, existir interrogações comuns a ambas. O didata não pode prescindir de conhecimentos a respeito do desenvolvimento linguageiro do aluno, da natureza e da gênese de seus erros. Além disso, a questão de saber em que medida convergem e divergem processos de apropriação em meio natural (isto é, cultural) e processos de aprendizagem em contexto escolar é um assunto que ocupa o espírito de todos os professores de línguas. O linguista da aquisição, se ele se inscreve, por pouco que seja, em uma perspectiva interacionista, não pode negligenciar os dados advindos da aprendizagem formal, não somente por razões empíricas (coleta de dados) mas por razões teóricas ligadas à construção de seu objeto, o qual não poderia ser abstraído da escolarização universal e, em todo caso, dos contextos culturais que evocamos?
  
- » *os contatos das didáticas de línguas.* É evidente que o próprio movimento deste artigo “entre conceptualização e contextualização” implica que se leve em consideração os projetos que manifestam a impossibilidade de uma didática do francês indiferente à diversidade e à complexidade das situações linguísticas e educativas. Não datam de hoje as reivindicações de aproximações metodológicas,

7 Para uma revisão dessas discussões, ver Véronique (2000).

terminológicas e conceptuais entre as didáticas constituídas (ou em vias de constituição das línguas) em contato escolar: sob as denominações de “didática integrada”, “didática comum”, “interdidaticidade” ou até mesmo de “pedagogia convergente” (nos contextos africanos, por exemplo), trabalhos continuam a ser feitos, em meio a todo tipo de dificuldades institucionais, políticas e teóricas, para ancorar a didática do francês língua materna, segunda língua e estrangeira numa relação mais forte, a mais integrada possível com as outras didáticas de línguas sem subestimar as desigualdades de desenvolvimento, mas com a preocupação primeira de proporcionar ao aluno um benefício cognitivo e cultural;<sup>8</sup>

- » *o francês na escola e língua de escolarização*. Mais uma vez, a diversidade das situações educativas, dos currículos escolares nos quais o francês preenche integralmente ou em parte o papel de língua de escolarização, de aprendizagem, de ensino, deve levar, indubitavelmente, a uma análise comparativa a mais diferenciada possível dos contextos multilíngues, especialmente os que têm a etiqueta “francês segunda língua” (cf. Lallement, Martinez, Spaëth, 2005). No entanto, isso não torna dispensável uma reflexão conjunta a respeito das características gerais dos discursos disciplinares em francês, de sua estruturação linguística e retórica, tanto oral quanto escrita. Trata-se, realmente, de compreender as

8 Conferir, valendo como exemplo e não no sentido de exemplar, a pesquisa ação realizada no Brasil denominada “Bivalência” (CHISS, 2001a).

dificuldades ligadas à escolarização em francês, à apropriação dos saberes por meio de uma “língua” que, mesmo supondo-se que seja a materna, com mais razão ainda se for segunda língua ou língua estrangeira, não é a das interações sociais cotidianas e tampouco a dos textos literários. Aprender *em francês* é ter acesso a uma forma específica de cultura cognitivo-escolar que deve fazer parte da formação dos professores de francês e de outras disciplinas.

Em resumo: a diversidade linguística, educativa, cultural, didática é, sem dúvida alguma, uma riqueza; trata-se agora de transformá-la em problema a ser discutido.

### Referências bibliográficas

BEACCO, J.-C. (Dir). Représentations métalinguistiques ordinaires et discours. In: *Langages*, Paris, n. 154, 2004.

BOUTAN, P; CHISS, J.-L. (Dir). La langue et ses représentations. In: *Le français aujourd'hui*, Paris, n. 124, 1998.

BRONCKART, J.-P; CHISS, J.-L. Didactique. In: *Encyclopaedia Universalis*, Paris, n. 8, 2002.

BRONCKART, J.-P; CHISS, J.-L. Didactique des disciplines. In: *Encyclopaedia Universalis*, Paris, n. 8, 2002.

BRONCKART, J.-P; CHISS, J.-L. Didactique de la langue maternelle. In: *Encyclopaedia Universalis*, Paris, n. 8, 2002.

CHISS, J.-L. (Dir). Didactique intégrée des langues maternelles et étrangères. L'exemple de la Bivalence au Brésil. In: *Études de Linguistique Appliquée*, Paris, n.121, 2001.

CHISS, J.-L. Didactique des langues et disciplinarisation. In: MARQUILLO LARRUY, M. (Dir.). *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue secondaire, langue étrangère)*. Les Cahiers FORELL, Poitiers, n. 15, p. 159-163, 2001.

CHISS, J.-L. Langue maternelle, langue naturelle, langue apprise. In: DEFAYS, J. M. et alii. *Didactique du français*. Cortil-Wodon: Editions Modulaires Européennes, p. 19-29, 2003.

CHISS, J.-L. Littératie. In: CUQ, J. P (Dir). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International, 2003.

CHISS, J.-L. Langue maternelle. In: CUQ, J. P (Dir). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International, 2003.

CHISS, J.-L. Réflexions à partir de la notion de tâche: langage, action et didactique des langues. In : BARBOT ; M. J.; CASTELLOTTI, V (Dir). *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*. Lyon: ENS Editions, 2005.

CHISS, J.-L. ; PUECH, C. (Eds.). Reedição de Charles Bailly: *La crise du français*, precedido de Genève : 1930. Charles Bailly et *La crise du français: exemple et exemplarité*, p7-11 e seguido de De l'usage de la crise en matière linguistique, p. 95-116. Genève: Droz, 2004.

CICUREL, F Figures de maîtres. In: *Le français dans le monde*, Paris, n. 326, p. 32-34, mars-avril 2003.

CORTES, J.-P.; PIRIOU, J.-P.; MOUSLI BENNETT, B. (Dir). Le défi de la diversité. In: Congrès mondial de la FIPF d'Atlanta, *Synergies Amérique du Nord* – Revue du GERFLINT, Atlanta, n. 1, 2004.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier, 2001.

COSTE, D. Des usages pragmatiques à l'action et de l'acquisition à l'appropriation. In: CIRCUREL, F & VÉRONIQUE, D. *Discours, action et appropriation des langues*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, p. 273-279, 2002.

LALLEMENT, F; MARTINEZ, P; SPAËTH, V (Dir). Français langue d'enseignement: vers une didactique comparative. In: *Le français dans le monde, Recherches et applications*, Paris, n. spécial, jan. 2005.

MARQUILLO LARRUY, M. (Dir). *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. In: *Les Cahiers FORELL*, Poitiers, n. 15, 2001.

MOORE, D (Dir). *Les représentations des langues et de leur apprentissage*. références, modèles, données et méthodes. Paris: Didier, 2001. (Collection Crédif Essais).

PUREN, C. Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. In: *Langues Modernes*, Paris, n. 3, p. 55-71, juil.-sept. 2002.

VERONIQUE, D. (Dir). Didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition. In: *Etudes de Linguistique Appliquée*, Paris, n. 120, août-déc. 2000.

# CIÊNCIAS DA LINGUAGEM E DIDÁTICA DAS LÍNGUAS

Jean-Pierre CUQ  
Universidade de Nice-Sophia Antipolis

Tradução de Zeina Khoury (UFU)  
Revisão de Neuza Gonçalves Travaglia (UFU)

Para mim, a questão da relação entre a didática das línguas e as ciências da linguagem encerra-se sob uma perspectiva redutora. Na verdade, a questão básica, que sempre amedrontou os especialistas em didática e, principalmente, seus críticos, é a que diz respeito à autonomia da disciplina, portanto, a seu grau de “cientificidade”. Percebo inicialmente que é raro se exigir justificativas de outras ciências humanas, como acontece em relação à nossa. Entretanto, em que a linguística, a psicologia e outras disciplinas seriam mais ou menos científicas do que a didática de línguas?

Esta é, na realidade, uma questão que define, no âmbito das universidades, importantes pontos práticos e simbólicos, os quais não cabem ser discutidos aqui, mas que são centrais. Essa questão define, além disso, o quadro e a ambição da pesquisa e do ensino. Assim, seria preciso dar garantias, em suma, mostrar-se mais monarquista que o próprio rei. Nesse embate, é muito grande a tentação para o matematismo (à *la* Milner). Não haveria verdadeira ciência (isto é, produção de um saber confiável num determinado momento

da história dos conhecimentos) senão a quantificável. Ora, em ciências humanas, vejo isto como uma espécie de fantasia, por vezes patética, de reconhecimento pelas outras disciplinas. Ao contrário, creio que há múltiplas maneiras de se estabelecer o saber. Dentre elas, a confrontação dos discursos e a reflexão, por menos que esta possa ser sustentada pelo teste da realidade.

Mas a tentação do matematismo representa, também, para a nossa disciplina, um perigo quase totalitário: o de procurar produzir um conjunto ordenado de regras e de prescrições válidas em qualquer tempo e lugar. A tentação de uma metodologia de ensino universal marca, para mim, uma grande confusão dos níveis da pesquisa. Ora, se o nível da reflexão abstrata, da conceitualização, deve ser universal, os outros dois níveis da didática, a saber, o da metodologia e o nível técnico devem, igualmente, ser contextualizados.

A reivindicação de um lugar no campo científico precisa evidentemente responder a algumas exigências básicas. Trata-se inicialmente de condições éticas, pois a didática de línguas não é apenas uma disciplina reflexiva mas também uma ação sobre a realidade linguística e humana. A legitimidade do ensino de uma língua a estrangeiros não é evidente *a priori*, e os limites dessa intervenção devem ser considerados por cada ator do processo, que deve refletir sobre as questões atinentes ao seu posicionamento.<sup>1</sup>

Trata-se, em seguida, de definir o objeto da disciplina. A meu ver, tal objeto refere-se ao estudo das condições e das modalidades de ensino e de aprendizagem das línguas (no

1 Ver Weber e sua distinção entre a ética da convicção e ética da responsabilidade.

caso o francês) em ambiente não natural. Por modalidade de ensino, entendo todos os conhecimentos diacrônicos e sincrônicos que podem ser estabelecidos pelas condições, metodologias e técnicas de orientação. Por modalidade de aprendizagem, entendo todos os conhecimentos diacrônicos e sincrônicos que podem ser estabelecidos pelas condições, metodologias e técnicas de apropriação sob orientação.

Como nas outras ciências humanas, a didática de línguas deve aprimorar procedimentos metodológicos, alguns dos quais partilhados e classicamente admitidos, tais como a conceitualização e a objetivação. Há outros que lhe são próprios; em particular o procedimento de compressão, que é uma redução do objeto de ensino devido a restrições de tempo, de lugar e de materiais, e o procedimento de expansão, que permite ao aluno, inversamente, transformar saberes didáticos em saberes não didáticos. Estes dois procedimentos garantem a passagem da sociedade para a sala de aula e da sala de aula para a sociedade. Assim, a questão do pertencimento a um campo mais vasto se torna secundária. E as ciências da linguagem não são as únicas envolvidas.

Há, por exemplo, as ciências da educação que, na França, foram por muito tempo negligenciadas pelos didatas, inclusive por mim. Mas acontece que atualmente faço parte de uma UMR<sup>2</sup> de didática comparada essencialmente composta por pesquisadores em ciências da educação que manifestaram desejo de colaborar com um didata vindo da linguística, no momento em que poucas UMR de ciências da linguagem se interessam fundamentalmente pela didática das línguas.

2 UMR: *Unité Mixte de Recherche* (Unidade Mista de Pesquisa). (N. do T.)



Uma das felizes exceções dignas de nota é a de Paris 3, a que pertence Jean-Louis Chiss, cujo discurso a esse respeito não poderia, conseqüentemente, ser muito diferente do meu. Encontro aí uma série de conceitos inteiramente exequíveis e utilizáveis para a nossa disciplina. Como as ciências da linguagem, as ciências da educação mantêm, sob um ângulo evidentemente diferente, fortes relações com a sociologia e com a psicologia. É de se notar que elas não detêm maior prestígio que a didática de línguas na universidade francesa, ao passo que são bem reconhecidas, parece-me, em muitos países que não têm nenhum motivo para nos invejar do ponto de vista universitário.

Frequentemente tive ocasião de abordar o assunto das relações da didática de línguas com as ciências da linguagem, sobretudo no livro que escrevi com Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (2002, p. 451). Não entrarei em detalhes, mas remeto a esta obra.

Direi, porém, algumas palavras sobre um estudo que realizei em 2005 que evocava trinta anos de evolução da didática de línguas através da comparação entre o dicionário de Galisson e Coste, publicado em 1976, e o que dirigi sob a égide da ASDIFLE<sup>3</sup> em 2004. Nota-se neste um grande crescimento da potência da didática como ciência autônoma e, não o desaparecimento da linguística em didática de línguas mas uma grande diminuição da sua influência na reflexão. Se em 1976 a didática de línguas era claramente uma linguística aplicada (que poderia até ter sido o título do dicionário de Galisson e Coste, segundo as palavras dos

3 ASDIFLE: Association de Didactique du Français Langue Étrangère (Associação de Didática do Francês Língua Estrangeira). (N. do T.)

próprios autores no prefácio), no início do nosso século este já não é mais o caso.

Certamente não se trata de ignorar os pilares da linguística (fonética, morfologia, sintaxe, semântica), eu diria até que os novos ramos da linguística são de suma importância para os especialistas em didática: a análise conversacional, o estudo das interações, por exemplo. Porém, não caberia hoje a perspectiva de uma linguística aplicacional, se podemos assim dizer. Ela é referencial, nem mais nem menos, como é o caso de outras disciplinas.

Na didática de línguas, há línguas e, conseqüentemente, linguagem. Concluirei, dessa forma, que o pertencimento da didática de línguas às ciências da linguagem, para mim, é evidente. Entretanto, é preciso admitir que a linguística não é senão um ramo das ciências da linguagem, uma prima, digamos assim, com a qual é importante manter relações frutuosas e imparciais (o que nem sempre é fácil nas famílias!). Em nenhum caso, contudo, relações de inclusão ou de submissão.

### Referências bibliográficas

CUQ, J.-P.; GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG, 2002. (2005. 2e édition revue et augmentée, p. 504).

CUQ, J.-P (dir). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE international, 2004.

CUQ, J.-P. Trente ans d'évolution de la didactique des langues étrangères et secondes en France vues à travers deux dictionnaires. In: *La Revue de l'AQEFLS*, Montréal, volume 25, n. 2, p. 45-61, 2005.

GALISSON, R.; COSTE, D. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette, 1976.

# ANÁLISE DAS INTERAÇÕES PARA COMPREENDER A AULA DE LÍNGUA

Francine CICUREL  
Universidade Sorbonne Nouvelle Paris 3(DILTEC)

Tradução de Dario Pagel (UFS)  
Revisão de Renilson Oliveira (UFS)

No campo da didática de línguas, o interesse pela sala de aula como espaço privilegiado do ensino e da aprendizagem é antigo e legítimo, pois é nele que se efetua o encontro entre o professor, o aluno e a matéria a ser ensinada. Se hoje a prática de campo própria aos analistas da conversação tornou familiares as consignações dos acontecimentos da sala de aula graças às gravações e às transcrições, o olhar que é dado a este espaço de ensino/aprendizagem e daquilo que se espera dele se modificou: as expectativas, as representações, a função que se dá à sala de aula não são mais as mesmas. Queremos mostrar, neste texto, que a sala de aula é um lugar de emergência de interações complexas e específicas através das quais a aprendizagem toma forma e que se descobrem, em grande parte, pela observação das interações que nela se desenvolvem.

## *1. Um pouco de história sobre o papel da sala de aula em didática*

### *A aula como lugar de realização de uma metodologia “ideal”*

Nos anos 60-70, as salas de aula se tornam, em certos contextos, lugares de realização de metodologias novas, supostamente com bons resultados. Nos Estados Unidos, foi introduzido o método audio-lingual e, na França, os métodos estruturo-globais audiovisuais, métodos que pretendem desenvolver prioritariamente as competências orais: a sala de aula se torna, dessa maneira, um lugar de atualização de uma metodologia dominante. Os “momentos da aula” dos métodos audiovisuais constituem etapas obrigatórias. Esta época é marcada pela convicção de poder validar cientificamente a utilização de um método de ensino universalmente adequado, mas, dez ou quinze anos mais tarde, este método é acompanhado por um certo ceticismo. O *Pennsylvania Project* (SMITH, 1970), que compara três métodos diferentes de ensino de francês e de alemão para alunos de nível iniciante e intermediário, demonstra que os resultados não permitem que uma metodologia possa ser considerada melhor do que outra. Na França, a partir de 1974, um artigo de Moirand, referente ao tipo de comunicação gerado pelos métodos audiovisuais, evoca um “desencanto” e marca o início de uma desconstrução da hegemonia metodológica.

### *A sala de aula de língua como lugar de formação*

Assistir a aulas faz parte da maioria, senão da totalidade, dos programas de formação pedagógica. Para não

deixar margem a atitudes subjetivas, observações sistemáticas em tabelas que permitem anotar os acontecimentos da sala de aula são colocadas em uso. Assim, a célebre tabela de Flanders (1960) tem como objetivo a avaliação do comportamento de um professor, seu direcionismo ou seu autoritarismo, em função do espaço que ele deixa mais ou menos à iniciativa do aluno, motivando-o ou felicitando-o, etc. Trata-se de uma mudança incontestável: a sala de aula se torna mais um lugar de *interação* entre professor e alunos do que de realização de uma metodologia ideal. Na França, nos anos 80, os cursos de *francês como língua estrangeira* integram sistematicamente em seus programas de ensino a aprendizagem de uma nova língua acompanhada da redação de um diário de aprendizagem (ver CADET, 2004). A redação do referido diário permite ao aluno constituir dados retrospectivos sobre as condições de apropriação de uma língua distante de sua língua materna, e sobre a maneira como esta apropriação é vivenciada. O observável – diferido, que passa pelo filtro da memória do estudante em formação – não é somente a vida imediata da sala de aula, mas faz parte também de uma abordagem reflexiva.

### *A sala de aula, lugar de uma interação social original*

O desenvolvimento das pesquisas sobre a conversação no campo da pragmática interacional estimula a considerar a sala de aula, a partir dos anos 90, como um lugar socializado, em que se estabelece um intercâmbio ativo entre os parceiros *presentes* na interação. Seus atores têm objetivos parcialmente convergentes (com cunho didático) que preexistem à interação e a legitimam (programas, objetivos a

serem alcançados, resultados), mas esta planificação não elimina a existência de dispositivos comunicacionais complexos. Constantemente, a ação planejada do professor se defronta com “acontecimentos” que podem aparecer no desenrolar da interação e modificá-la. O foco da análise se volta então para estratégias desenvolvidas pelos atores – tanto o participante-conhecedor (cuja presença exige que ele faça uso de estratégias discursivas para se fazer entender, para favorecer a aprendizagem, para chamar atenção para os problemas de linguagem, etc.) quanto os participantes-alunos que coproduzem o discurso com o professor.

A constituição de *corpus* a partir de transcrições de interações em aula de língua permite delimitar melhor um certo número de pontos que vão possibilitar a introdução, na didática de línguas, da noção de *interação didática* (MOIRAND & CICUREL, 1986) no ensino de línguas estrangeiras, interação que tem traços específicos e que se encontra em toda situação de aprendizagem de línguas.

## *2. Parâmetros de uma situação de ensino vista sob o ângulo interacional*

Basta entrar numa sala de aula para constatar, em função da disposição do espaço ou a partir da observação do desenrolar interacional e da presença de rotinas, que aprender uma língua em sala de aula possui traços específicos e bem identificáveis e que essa situação não se assemelha de forma alguma à apropriação de linguagem em meio natural. Ensinar ou aprender uma língua numa situação de aula pode ser representado pelo seguinte esquema:

L1 (locutor competente)	deve/quer transmitir	ao L2 (locutores menos competentes)
conhecimentos, um saber-fazer/saber-dizer		
segundo métodos e meios X para acelerar os processos aquisicionais		
pela mediação de objetos (frequentemente escriturais: textos, livros, meios, inscrições na lousa)		
→ influência do contexto, geográfico, institucional, do extra classe (estatuto da língua estudada, possibilidades de ouvir a língua, de falá-la, etc.) → contrato didático: aceitação por ambas as partes de se submeter a certas atividades linguísticas com o objetivo de apropriação de saberes.		

Geralmente, distinguem-se dois grandes tipos de interação (ver VION, 1992): a *interação com finalidade externa* (possuindo um objetivo que preexiste à interação) ou aquela *com finalidade interna* (o objetivo não preexiste à troca). Ensinar/aprender uma língua em contexto institucional ocasiona uma interação com finalidade externa (querer transmitir um saber, um saber-dizer), ao contrário do que acontece numa conversa “trivial”<sup>1</sup> em que não há necessidade de objetivos precisos para começar uma conversa com um amigo ou alguém próximo. A comunicação didática na sala de aula deve permitir a realização de objetivos, e esse ponto jamais deve ser esquecido por aquele que analisa.

1 O termo de conversa é ambíguo, pois pode significar todo tipo de troca entre indivíduos (ele é compreendido dessa forma na análise conversacional) ou remeter ao sentido trivial de conversa, ou seja, uma troca informal entre participantes.



A interação na sala de aula possui, portanto, uma finalidade: fazer adquirir um saber que, em nosso caso, é um conjunto de competências da linguagem. Na aprendizagem de uma língua, a questão é saber o que se considera como sendo “a língua”: trata-se dos conteúdos linguísticos, das progressões, dos discursos sobre a língua, do uso dessa língua pelos participantes, pelos nativos? Do desdobramento de atividades didáticas apropriadas? Sem dúvida, podemos responder afirmativamente a essas questões.

Portanto, a interação didática se desenvolve com restrições ligadas aos objetivos e à situação do ensino e possibilidades de escolha por parte dos atores (da instituição, públicos) ou ainda estilos professorais. As restrições se apresentam diferentemente de acordo com os contextos e os objetivos, mas incluem sempre:

- » que os participantes estejam reunidos num espaço fechado ou delimitado durante um tempo, anteriormente definido, se distribuindo de maneira mais ou menos regular (de onde vem o canônico “horário” que é entregue no início do ano);
- » que haja uma interação de um ator conhecedor da matéria ensinada com atores-aprendizes que precisam de sua colaboração para alcançar os resultados esperados;
- » que a interação tenha uma finalidade cognitiva: trata-se de ensinar/aprender um saber ou um saber-fazer. Este objetivo se realiza sob forma de atividades, de tarefas a serem desenvolvidas com a finalidade de permitir a apropriação de saberes;

- » que resultados de natureza diversa sejam obtidos, o que às vezes é implícito à interação em si (*feed-back* corretivo, por exemplo);
- » que a interação seja inserida em um *programa* que tem suas exigências;
- » que o conhecimento interiorizado por cada um dos participantes de um *roteiro* referente aos hábitos e aos comportamentos constitua uma força de pré-conhecimento do contexto-aula que permite aos participantes acompanharem o desenrolar interacional;<sup>2</sup>
- » por último, que esta transmissão aconteça sob uma forma dialogada que se constrói coletivamente, colocando em prática um sistema de alternância da fala que é, pode-se dizer, dominado pelo ator conhecedor.

Acrescentemos a este apanhado as condições nas quais se desenrola uma interação na sala de aula, em que as sequências se organizam sob forma de atividades didáticas anunciadas pelo professor: a observação dos inícios de troca mostra a maneira como são explicitadas. O reconhecimento da atividade didática constitui um fio condutor quase indispensável para se orientar na confusão das falas e das digressões que sempre se produzem.

As situações de ensino/aprendizagem, por serem múltiplas e variadas, trazem sempre consigo a *intenção* de um

2 Estas regras comunicativas são interiorizadas e variam de acordo com as culturas e os contextos de ensino.

locutor sábio de enunciar um discurso para dar ao receptor a possibilidade de aprender. Um “papel de professor”, um “papel de aluno”, uma intenção de manter um discurso que ofereça a possibilidade de aprender são elementos que atravessam todas as situações de ensino.

### 3. O que é observável e como? Alguns aspectos metodológicos

Como conhecer a sala de aula, como abordá-la? De que elementos dispomos para chegar a conclusões sobre o funcionamento efetivo do ensino de línguas em um meio institucional? Os trabalhos que permitiram uma conceitualização das práticas da linguagem foram efetuados a partir da observação da interação e revelam a especificidade de um *trabalho* em sala de aula, efetuado não apenas pelos alunos, mas também pelos professores, em situações particulares e em culturas educativas *implantadas* que têm um poder determinante sobre as condutas interacionais. É ao mesmo tempo a variedade de campos observados, uma prática de análise ligada às recorrências linguísticas, uma filiação científica ancorada na linguística da interação, nos estudos sobre a comunicação exolíngue ou ainda na análise do discurso didático que permitiram a essas pesquisas alcançar um saber renovado sobre os processos interacionais que ocorrem durante a aula.

Para exemplificar o método de trabalho a partir de transcrições de aula, prestemos atenção a este início de aula durante o qual P (professora) introduz o assunto do dia. Observemos que essa troca se faz em 20 turnos de fala. A estratégia do professor consiste em estimular seus alunos a se lembrarem do tema anunciado, e somente no turno 54,

porque seus alunos não o dizem, ela anuncia que se tratará de um trabalho sobre a medicina das plantas.

*Exemplo de transcrição de sequência de aula de língua (corpus Corny: curso de francês para mulheres estrangeiras trabalhando na França)<sup>3</sup>*

039	P	então hoje + eu disse a vocês que falaríamos do que vocês se lembram
040	Af	da da fi to XXX
041	P	sim quase + o quê
042	Linh	as preposições como se chama as preposições
043	P	ah não não não isso foi outra coisa
044	Linh	e como se chama isso + as
045	P	o partitivo + <u>é isso</u>
046	Linh	<u>ah o partitivo</u>
047	P	sim: não + não eu disse que havia um outro tema ( <i>olha para Savonn e a aponta com o dedo para solicitá-la</i> )
048	Savonn	não não me lembro mais
049	P	o que você não sabe mais XXX
050	Linh	substituir os pronomes hein

- 3 Os trechos são extraídos de transcrições do grupo de pesquisa IDAP do centro de pesquisas DILTEC, Universidade Paris III – Sorbonne Nouvelle.  
 Código de transcrição:  
 P = professor(a)  
 + ou / ou // = pausa  
 MAIÚSCULO = palavra ou sílaba acentuada  
 : = alongamento silábico  
 ↑ ou ? = entoação ascendente. X-X-X = silabação.  
 Palavras sublinhadas = sobreposição  
 XXX = sequência inaudível  
 \*\*\* = outra língua do que o francês

051	P	não não é gramática
052	Af	risos
053	Linh	é XXX + aplicar ( <i>gestos da mão</i> ) depois do verbo aqui XXX
054	P	não a gente deixa a frase aqui + a gente deixou a frase ( <i>gestos dos braços, gesto de conclusão – risos dos alunos</i> ) ++ ficamos + duas aulas aqui a gente deixa + não era em relação à + vocês sabem à medicina das plantas
055	Linh	ah é, <u>verdade</u>
056	Savonn	<u>ah pronto</u> , é isso
057	P	hein + a fito fito terapia ++ certo + e eu tinha dito a vocês ( <i>ela escreve a palavra fitoterapia no quadro</i> ) eu disse a vocês na verdade que isso ( <i>ela sublinha fito na lousa</i> ) era planta e terapia ( <i>ela sublinha terapia na lousa</i> ) era tratar: curar + certo então é tratar pelas plantas pronto
058	Elavarasi	homeopatia

Constata-se que a professora não dá diretamente o tema de trabalho do dia, mas se esforça em fazer com que os alunos participem dessa pesquisa. Ela procede, portanto, por interação com os participantes.

### *Como se chega a uma transcrição?*

O trabalho sobre as interações é uma observação detalhada que leva a uma transcrição das falas trocadas. O método consiste em ir para o local e em descrever as trocas que se produzem em sala de aula a partir de observações e de gravações, em seguida de transcrições, ou seja uma transformação do oral em escrita. A partir dessa “escrita

fabricada”, o pesquisador procura compreender como se operam os processos de transmissão, como os atores organizam as atividades verbais e não verbais com o intuito de ensinar-aprender.

O método é próximo das práticas dos antropólogos, no sentido em que é necessário se deslocar para o local, tomar contato com os atores sociais – professores responsáveis pelas aulas de francês ou de línguas estrangeiras, diretores de instituições, alunos –, poder assistir às aulas durante um tempo variável, o que abre à negociação e pode apresentar surpresas, gravar ou filmar as aulas, transcrevê-las a fim de transformá-las em dados analisáveis e assegurar a permanência. É a partir de dados, que são as transcrições do que aconteceu, que a análise permite colocar em evidência tal ou tal fenômeno.

Assim, a observação reiterada de trocas dialógicas em sala de aula permitiu estabelecer a existência de um *tipo* de interação denominada “interação didática” (CICUREL, 1986), que difere de uma outra interação social. A interação didática tem suas próprias regras de funcionamento, diferentes daquelas da conversação familiar ou entre amigos ou da negociação comercial por exemplo. Sua especificidade é constituída por:

- » A existência de *oportunidades interacionais* (conhecedor/ou não conhecedor) determinadas em função do saber dos atores; no trecho apresentado acima, o leitor percebe que P é aquele que faz as perguntas e conduz a interação. As oportunidades são, evidentemente, atribuídas pela instituição, mas

é importante assinalar que se trata de oportunidades em função dos respectivos saberes;

- » Uma finalidade cognitiva que se manifesta pela presença *de atividades didáticas* formalizadas cujo objetivo é favorecer a aprendizagem, principalmente no caso de uma sala de aula de ensino de língua; a aula de língua não é uma conversação sem sequência. A aprendizagem de certos aspectos da língua se faz certamente graças a trocas (o que pode dar a ilusão de que é uma conversação ordinária), mas essas trocas se realizam de acordo com um roteiro de atividades didáticas, em geral reconhecido pelos protagonistas;
- » Um *planejamento* por parte do professor que é, de uma certa maneira, testado no momento da aula e do encontro com uma força de cooperação ou de resistência por parte dos alunos; um professor chega a sua aula com um projeto prestabelecido que contém um objetivo e meios para alcançá-lo. Esse planejamento se desenvolve em função da interação com os alunos. No trecho acima, a professora está apresentando o plano de trabalho e o tema. Ela praticamente não pode prever se os participantes vão se lembrar ou não do que foi anunciado na aula anterior;
- » Uma manipulação da “comunicação em L2 com o intuito de maximizar os processos aquisicionais do aluno” segundo os termos de Bange (1992, p. 69), que destaca as condições particulares da aprendizagem *em sala de aula* em relação à apropriação *em*

*contexto natural*; isso significa que o diálogo da sala de aula é construído para permitir a aprendizagem. Observa-se facilmente que o uso da língua não é o mesmo de uma conversação cotidiana, mas é o funcionamento da aula que é primordial;

- » Um regime discursivo particular: a aula de língua é *um universo de linguagem* em que a atenção se centra sobre as palavras, as expressões, a gramática, etc., donde uma dimensão metalinguística importante; encontra-se nas aulas a produção de um discurso sobre as regras gramaticais, sobre as palavras, sobre a pronúncia, mas também a produção de um discurso sobre o uso das palavras, apesar de ser menos descrito. Observa-se este trabalho no turno de fala 057 em que o professor decompõe a palavra “fitoterapia”, depois de ter preparado seu uso, uma vez que se trata do tema a ser trabalhado.

O mundo da sala de aula se dá, portanto, parcialmente através da observação fina das interações que nela se desenrolam. Se não houvesse esse trabalho sobre *o detalhe*<sup>4</sup> das interações e dos turnos de fala, não saberíamos o que se passa na sala de aula, em todo caso não dessa forma. A parada sobre imagem, a atenção a fenômenos ínfimos, às ocorrências, às recorrências é que permitem demonstrar estes aspectos. Graças às pesquisas sobre a sala de aula de ensino de língua, pode-se isolar fenômenos discursivos e interacionais, nominá-los e tentar dar um significado a acontecimentos que parecem, à primeira vista, banais.

4 Mondada (2000) destaca o interesse em prestar atenção àquilo que é “detalhe”: esses detalhes não podem ser *imaginados*, mas apenas observados *in situ* (p. 113).



#### 4. Professor mediador

Numa situação de aula de língua, exige-se dos participantes o cumprimento de uma sequência de ações verbais, numa certa ordem, e de acordo com certo método. A ocorrência de atividades didáticas distingue radicalmente a apropriação em contexto orientado da aquisição em contexto natural.<sup>5</sup> É o professor, mediador do processo de aprendizagem, que inicia a atividade didática, que pode ser definida como uma atividade de linguagem que se desenvolve de acordo com certo protocolo, proposto pelo manual ou pelo instrutor, e que exige que os usuários forneçam um notável esforço cognitivo. O esquema de uma atividade didática é “reconhecido” pelos participantes, com dificuldade, o professor relembra o seu funcionamento, dá sua legitimidade, e expõe a maneira de realizá-la, um pouco como se faria para expor as regras de um jogo. Vejamos como, na sequência a seguir, o professor inicia uma atividade de leitura, anunciando o trabalho a ser feito, indicando a localização do exercício no livro e designando o executante (*corpus* RIVIÈRE, 2006):

P /.../ nós vamos trabalhar o primeiro exercício/classificados/certo?/que está no ALTO/da página/setenta e dois/classificados/quem quer ler/o pequeno anúncio número 1?//tem alguém que gostaria LER? quem pode LER/isso? o anúncio/o pequeno anúncio número um?//Masako/você quer ler? o pequeno anúncio número um?//por favor?

A aprendizagem é formatada pela atividade didática proposta. O professor fornece as instruções necessárias para que as tarefas possam ser realizadas. O discurso da aula

5 Ver mais à frente a especificidade do trabalho sobre a língua que se realiza no âmbito de uma aula.

é também marcado por injunções (*vamos fazer exercícios de revisão, vocês vão apresentar diante do grupo...*) ou de questões que levam os alunos a serem protagonistas da interação didática. A atividade didática é o vetor necessário da apropriação. O enunciado, sob a forma de um dizer para fazer, constitui um discurso intermediário entre a atividade didática solicitada e sua realização pelos parceiros aprendizes. A apropriação em aula passa pela execução destas atividades e pela compreensão da tarefa a cumprir.

A aplicação de uma atividade requer da parte do professor a coordenação simultânea de vários elementos. É particularmente convincente no momento da iniciação pedagógica em que o professor se encarrega de designar o locutor, de descrever a tarefa a ser cumprida, de indicar o suporte, o item sobre o qual se trabalha. No trecho abaixo, o professor se dirige a uma aluna japonesa, em nível principiante, e lhe dá uma série de injunções e conselhos sobre como deverá proceder para fazer um exercício (*corpus RIVIÈRE, 2006*).

P	então Yukari a frase um	<i>designa a aluna e mostra o enunciado</i>
Yukari	um ↑	
P	a frase um + lhe damos você + o verbo falar portanto você deve fazer perguntas	<i>decompõe a ação a cumprir</i>
Yukari	mm	
P	com a língua padrão certo: isso quer dizer com "EST-ce que" +	<i>dá indicações metalinguísticas</i>
Yukari	mm mm	

P	e com a frase afirmativa + mas xxx você sobe a voz xxx uma frase interrogativa: então, comece	<i>dá indicações sobre a forma e a entonação</i>
Yukari	(risos)	
P	primeira frase	<i>focaliza no elemento sobre o qual vai trabalhar</i>
Yukari	xxx você fala em francês	
P	você fala francês	<i>corrige a entonação</i>

Observa-se uma verdadeira fragmentação das ações a serem cumpridas. É indicado a uma aluna de nível principiante, a qual frase ela deve prestar atenção, o que deve realizar (fazer uma pergunta), qual forma deve utilizar, qual tom deve adotar.

Convém explorar o que é exigido do aluno, observando atentamente o elo entre as injunções feitas pelo professor e as respostas fornecidas. A atividade cognitiva do aluno está frequentemente escondida ao observador, primeiro porque, mesmo quando a tarefa pedagógica é proposta à coletividade, ela é realizada somente por alguns participantes, depois porque é efetuada apenas parcialmente de maneira explícita. Entre o conteúdo a ensinar, o manuseio do suporte e a apropriação, o professor inscreve sua mediação pela progressão que ele controla em parte, pela avaliação que ele expressa: ele faz o papel de regulador da apropriação.

Mas se uma atenção especial deve ser concedida à *orientação* das operações linguísticas, não devem ser esquecidos os momentos – furtivos – nos quais o aluno se expressa a respeito de sua aprendizagem. De certa maneira, o aluno permanece o mestre da forma de aprender e de interagir

que lhe convém. Desatenção, ou atenção a acontecimentos fortuitos, recusa de participação ou retorno à atividade de aula são comportamentos que fazem parte do cotidiano de uma aprendizagem em sala de aula.

### *5. Um exemplo de pesquisa: a descoberta do elo da sala de aula com seu exterior, a vida*

Talvez se tenha a tendência de descrever o mundo da sala de aula como um universo fechado que tem suas próprias regulações. Mas não é bem assim, pois a referência à vida social ou à vida pessoal dos participantes é frequente. Trata-se de conseguir dividir uma experiência *coletiva* entre os participantes da aula. Assim, no início da aula que descrevemos a seguir, a professora se refere a algo exterior à sala de aula. O início da interação não oferece logo a tonalidade de uma interação com finalidade principalmente didática, pois são trocas ritualizadas de entrar em contato. Mas a partir do turno de fala 020, o papel-professor se manifesta no sentido ou é lembrado o contexto no qual nos encontramos. Estamos em aula, e as trocas de polidez não devem mascarar o fato de que é preciso falar para aprender. O enunciado *“Aconteceu alguma coisa nesse final de semana apesar de tudo”* somente poderá ser corretamente interpretado se nos lembramos de que, no contexto-aula, o protagonista professor tem certas obrigações, principalmente a de estimular a produção da fala do participante aluno. Como fazer? De quais estratégias ele dispõe?

*Corpus Corny (aula de francês para mulheres estrangeiras que trabalham em empresas)*

017	P	como é que foi essa semana ++bem
018	Hai Ngoc	bem
019	Af	bem
020	P	<b>bem ++ aconteceu alguma coisa nesse final de semana apesar de tudo</b>
021	Linh	Ah é
022	P	<u>Sim</u>
023	Linh	<u>onde</u> (risos)
024	Hai Ngoc	<b>mudança de hora</b>
025	P	obrigado Hai Ngoc ( <i>gesto de aprovação com o braço</i> ) ++obrigado
026	Linh	sim é verdade ( <i>risos</i> )
027	Afs	( <i>risadas pela turma toda</i> )
028	Af	* * *
029	P	apesar de tudo + é difícil de <u>não perceber</u>
030	Linh	<u>mu-dan-ça</u> + de hora ( <i>ela se dirige a uma outra aluna que visivelmente não entendeu</i> )

O objetivo da professora é que a mudança de hora seja mencionada, acontecimento que todos os participantes têm em comum. As alunas não entendem logo a qual acontecimento a professora se refere e quando Hai Ngoc compreende a pergunta da professora, esta manifesta sua satisfação e a agradece (025). Notemos no trecho o uso deste agradecimento que seria totalmente fora de propósito num contexto fora da sala de aula.

Neste outro trecho, a referência ao “exterior” é diferente, mas denota o mesmo movimento: para explicar “abate”, a professora S. faz apelo ao conhecimento compartilhado que os participantes têm provavelmente do fenômeno da epidemia da vaca louca que assolava a Europa.

### *Corpus Carlo*

S vou dar a vocês outro exemplo (*ela escreve*) vamos ficar com as ÁRVORES (*ela escreve*) quando cortamos árvores + se vocês cortam árvores + é o ABATE das árvores + **atualmente, vocês sabem, estão matando carneiros + vacas + vocês acompanharam + há EPIDEMIAS de doenças nos animais + vocês viram estão matando + muitos animais e depois são QUEIMADOS** + fala-se de ABATE dos animais, portanto abate pode ser considerado para as árvores, pode ser considerado para os animais, os bichos, os carneiros, as vacas +

A professora indica a saída temporária do contexto-aula anunciando que vai apresentar um “outro exemplo”. O tema é dado de antemão e de forma explícita: primeiro tratar-se-á do abate das árvores. O fato de se tratar não de uma ficção, mas de uma realidade é determinado pelo dêitico *atualmente* seguido de *vocês sabem* e um pouco mais adiante de *vocês viram*. Portanto, é o conhecimento compartilhado de um acontecimento como a epidemia e suas consequências que permite compreender a palavra *abate*. Estes recuos contextuais são frequentemente observados quando se procede a uma explicação. Pode-se afirmar que os públicos são, dessa forma, transportados ao exterior do contexto-aula. Parece que os públicos não ficam desorientados com esses vaivéns entre contextos diferentes. Portanto, pode-se perceber esse fenômeno interessante

pelo qual, na sala de aula, os objetivos de aprendizagem e a vida real tecem, às vezes, elos inesperados.

## 6. Produção coletiva

Podemos observar que a aprendizagem se estabelece pela troca e coconstrução do discurso. É a dimensão do *diálogo* que retém a atenção. Por conseguinte, se considerarmos a dimensão dialogal, entramos no estudo da interação para a qual se apresenta o problema do sistema de alternância dos turnos de fala professor/aluno.

Isso nos leva naturalmente a questionar se existe uma interação aluno/aluno que não seja mediada pelo professor.

Observemos o seguinte trecho no qual se vê de que maneira vários alunos participam efetivamente com respostas à pergunta feita:

P	o que é que poderíamos dizer, ser atre...
Vander	mal-educado?
P	sim pode-se considerar isso mais como um sinônimo...
Vander	ah!
P	ele é mal-educado, grosseiro ... ser atrevido é uma expressão!
	vocês nunca viram pessoas atrevidas no metrô?
Vários alunos	sim sim claro ( <i>risadas</i> )
P	sim claro ( <i>risadas</i> )... com frequência? por exemplo?
Moto	por exemplo...colocar os pés sobre os...(inaudível) banco...
P	sobre a? ... sobre o banco sim ou ainda?

A frequência de um esquema de alternância regular do tipo Professor/Aluno/Professor/Aluno tem tendência a mostrar que o professor se interpõe quase que sistematicamente entre as falas dos alunos.

Mas é também a ocasião da descoberta da emergência de uma *enunciação coletiva*: um ator começa ou propõe um enunciado, um dos parceiros continua ou modifica o enunciado e se pode acompanhar<sup>6</sup> as etapas desta estranha “produção coletiva” durante a qual cada um contribui com sua parcela de produção de enunciado para conseguir produzir o segmento aguardado pelo professor.

Se a interação não se assemelha a uma conversa ordinária, em parte é por causa da constante retomada da fala do outro e da negociação do papel imaginário.

Portanto, a observação das transcrições de aula coloca em evidência uma progressão temática aparentemente muito lenta.<sup>7</sup> O diálogo avança somente sob a forma de “discursos em eco” produzidos em série sob forma de repetições e de reformulações – Blondel (1996) mostra a importância dessa operação discursiva incontornável sem a qual a aprendizagem não acontece. Nesta enunciação em eco, o dizer de um é retomado pelo dizer do outro. Mas quem repete quem? E quem repete o quê? Parece claro que cada participante se repete e um imita o outro:

- » o professor *reformula* a fala-aluno, transformando-a em fala-modelo ou fala-pedagógica, já que, corrigida, torna-se referência, imagem da norma a ser alcançada;

6 Ver Cicurel em Carnets du Cediscor 4, por exemplo.

7 Ao contrário da conversa normal em que, segundo Grice (1979), um dos princípios é o da quantidade, segundo o qual são dadas somente informações necessárias.



- » o aluno tenta *retomar* a fala professoral ou o enunciado de origem na língua-alvo para se apropriar dela ou dar provas de sua compreensão ou de sua participação na interação;
- » o aluno *retoma* também a fala de um coaluno para construir com ele a resposta aguardada se apoiando no enunciado de um par, se servindo do que foi dito, selecionando, retomando, completando.

De maneira que se pode facilmente identificar numa transcrição de diálogo de aula estas zonas em que o discurso é retomado por si mesmo. Pode-se então falar de *enunciação coletiva* como no trecho a seguir, durante o qual seis atores coconstroem a resposta aguardada, formulada finalmente pelo professor:

P	mais uma frase completa/ eu- não
A1	não gosto de cozinhar
P	sim isso é NÃO GOSTO/ é outra coisa/ olhem aqui ( <i>mostrando a lousa</i> ) façam frases Com sempre/ nem sempre nunca
A2	não – faço
A5	sempre
A4	não faço [nunca
P	[não faço nunca
A2	cozinhar
A4	não cozinho nunca
A3	cozinhar
P	não cozinho nunca/ não cozinho nunca está bem? NEM SEMPRE cozinho está bem?

A enunciação parece não pertencer a mais ninguém, não tem mais proprietário. Quem é o produtor do enunciado “não cozinhe nunca”? A fala é corrente como a água, quem pode a utiliza. Diante deste fenômeno de “interferência enunciativa”, pode-se questionar de quem é a autoria da fala em sala de aula; o autor de um manual que concebe exercícios, diálogos? O aluno que faz o exercício e que o atualiza e se torna responsável por ele? O professor que ajuda a construir a resposta?<sup>8</sup>

A questão que esta observação do funcionamento da interação em sala de aula levanta é a da dimensão da *coaprendizagem*, fenômeno que, a meu ver, precisa ser mais explorado. De que fonte linguística se aprende efetivamente? Da “voz” do professor, dos suportes propostos, daquilo que os *demais* alunos dizem ou fazem? Sem dúvida, trata-se, na aprendizagem por interação, de uma mistura dessas diferentes origens do saber:

Se a sala de aula é considerada como um gênero interacional específico com seus modos constitutivos, suas limitações, seus contextos, seus atores, se ela é considerada como um espaço social, ela se torna, portanto, um espaço de desdobramento de estratégias, de métodos, de modos interacionais cuja abordagem permite entender melhor a pluralidade dos acontecimentos que cercam, acompanham a apropriação de uma língua ensinada, assim como a maneira pela qual os atores se orientam para alcançar seus objetivos.

Espera-se que o desenvolvimento de pesquisas a partir da observação das aulas de língua ofereça a possibilidade de melhor responder às questões que todo professor ou todo

8 Ver Ducrot (1984) no que se refere às três instâncias enunciativas descritas no capítulo “La polyphonie”.

participante da aula se faz: quais são as aquisições linguísticas que tal aluno não tinha e que tem agora graças a uma orientação instrutiva, graças à realização de tal programa e de tais conteúdos, graças aos tipos de discursos, às explicações fornecidas, aos tipos de interações incentivados. Para tanto, é preciso armazenar, anotar, inventariar a variedade e multiplicidade das práticas. O analista ou o observador, ou ainda o formador, chegará, através do armazenamento das práticas, a realizar o inventário dos repertórios, das práticas discursivas que têm como objetivo a transmissão do saber-dizer ou do saber-fazer em língua estrangeira.

Falta, em seguida, imaginar como melhorar o encontro entre professores de língua, formadores, teóricos, de maneira a trabalharem juntos para o significado dessas práticas.

### *Apêndice: oito elementos a serem observados para uma abordagem etnográfica de uma sequência de aula*

No âmbito de uma abordagem etnográfica da sala de aula, tomar-se-á cuidado, ao observar uma sequência de aula, de anotar os elementos ligados ao contexto institucional, de fazer um esquema da disposição dos lugares, de notar sempre que possível os documentos sobre os quais a classe trabalha. Tomar-se-á nota da duração da gravação e da sequência transcrita.

#### *1. Local da interação e quadro temporal*

características ligadas à instituição (particular, pública?), à sala de aula... disposição da sala, dos participantes.

Início/fim das aulas, ritmo dos encontros numa determinada duração.

## *2. Quadro participativo e regulação da fala*

número de participantes, estatuto, papel interacional (dis-simétrico vs simétrico). Sistema de alternância das tomadas de fala. Tomada de fala autoselecionada ou dada por outro. Quem fala para quem? Quem tem direito à fala; iniciativas.

Identificação da estrutura canônica em três tempos: solicitação/resposta/reação.

## *3. Objetivos da interação*

objetos de aprendizagem a serem identificados. Atividades didáticas desenvolvidas

## *4. Construção do tema*

o tema conversacional. Orientação pelo professor. Mudança de tema.

## *5. Metalinguagem*

tratamento da língua a ser ensinada? Qual terminologia gramatical e qual função na interação? (uma interação de aprendizagem da *língua* é necessariamente rica no plano metalinguístico). Comentários sobre a língua.

## 6. *História conversacional*

marcas de uma vivência, de uma experiência, do grupo ou de um dos participantes que preexiste à interação observada.

## 7. *Práticas de transmissão*

maneiras que evocam características de uma época, de uma cultura, de um indivíduo, etc; condutas típicas que os participantes reconhecem, por exemplo, retomada da lição, anúncio da atividade. Modelos didáticos que transparecem através das práticas.

## 8. *Repertório didático*

recursos nos quais o professor parece se apoiar em sua prática (modos explicativos, métodos, maneiras de avaliar, etc.).

## Referências bibliográficas

ALLWRIGHT, D. *Observation in the Language Classroom*. Longman: London, New York, 1988.

BANGE, P A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles. In: *AILE*, Paris, n. 1, p. 53-85, 1992.

BLONDEL, E. La reformulation paraphrastique; une activité discursive privilégiée en classe de langue. In: *Les Carnets du CEDISCOR*, Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, n. 4, 1996.

CADET, L. *Entre parcours d'apprentissage et formation à l'enseignement: le journal de bord d'apprentissage, analyse d'un objet textuel complexe*. 2006. Thèse (doctorat) – Université Paris III-Sorbonne Nouvelle.

CICUREL, F Le discours en classe de langue, un discours sur mesure? In: *Études de linguistique appliquée*, Paris: Klincksieck, n. 61, avril 1986.

CICUREL, F Schéma facilitateur et métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère. In: *Les cahiers du français contemporain*, Paris: Didier Erudition, Crédif, n. 1, 1994.

CICUREL, F La dynamique interactionnelle des échanges. In: *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, Paris: Hachette, 1996.

CICUREL F L'instabilité énonciative en classe de langue: du statut didactique au statut fictionnel des discours. In: *Les Carnets du CEDISCOR*, Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, n. 4, 1996.

CICUREL, F Quand le français professionnel est l'objet de l'interaction. In: *Les Carnets du CEDISCOR*, Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, n. 7, p. 21-36, 2001.

CICUREL, F De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral: une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. In: *Pratiques*, Metz: CRESEF n. 149-150, juin 2011.

CICUREL, F; BLONDEL, E. (Eds.). La construction interactive des discours en classe de langue. In: *Les Carnets du CEDISCOR*, Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, n. 4, 1996.

CICUREL, F; BIGOT, V. (Eds.). Les interactions en classe de langue: enjeux, ressources, perspectives. In: *Le français dans le monde, Recherches et applications*, Paris: Clé International, numéro spécial, juillet 2005.

CICUREL, F; MOIRAND, S. (Eds.). Discours didactiques et didactique des langues. In: *Études de linguistique appliquée*, Paris: Klincksieck, n. 61, 1986.

CICUREL, F; VERONIQUE, D. (Eds.). *Discours, action et appropriation des langues*. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2003.

COSTE, D. Constitution et évolution des discours de la didactique du français langue étrangère. In: *Etudes de linguistique appliquée*, Paris: Larousse, n. 61, 1986.

DUCROT, O. *Le dire et le dit*. Paris: Les éditions de minuit, 1984.

FLANDERS, N. *Interaction Analysis in the Classroom: A Manual for Observers*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1960.

GERMAIN, C. Analyse conversationnelle et structure hiérarchique d'une leçon de langue étrangère. In: *Les Carnets du CEDISCOR*, Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, n. 2, 1994.

GRICE, H. Logique et conversation. In: *Communications*, Paris: Seuil, n. 30, p. 57-72, 1979.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Les interactions verbales*. Paris: A. Colin, 1990. Tome 1.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Les interactions verbales*. Paris: A. Colin, 1992. Tome 2.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Les interactions verbales*. Paris: A. Colin, 1994. Tome 3.

MARQUILLO-LARUY, M. (Dir). *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. In: Les cahiers FORELL, Université de Poitiers, n. 15, 2001.

MEHAN, H. *Learning Lessons: Social Organisation in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

MOIRAND, S. Audio-visuel intégré et communication(s). In: *Langue française*, Paris: Larousse, v. 24, n. 1, p. 5-26, 1974.

MONDADA, L. Apports de l'éthnométhodologie et de l'analyse conversationnelle à la description de l'acquisition dans l'interaction. In: *Les Cahiers FORELL*, Université de Poitiers, n. 15, 2001.

PORQUIER, R. Réseaux discursifs et énonciatifs dans l'enseignement/apprentissage des langues. In: *LINX*, Nanterre, n. 11, 1984.

RIVIERE, V. *L'activité de prescription en contexte didactique. Analyse psycho-sociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde*. 2006. Thèse (doctorat) – Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle.

SMITH, P. *A Comparison of the Cognitive and Audiolingual Approaches in Foreign Language Instruction: the Pennsylvania Project*. Philadelphia: Center for Curriculum Development, 1970.

SOUCHON, M. (Dir). *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*. Besançon: Université de Franche-Comté, 1998.

VION, R. *La communication verbale, analyse des interactions*. Paris: Hachette supérieur, 1992.





# OS PORTFÓLIOS EUROPEUS DE LÍNGUAS: INSTRUMENTOS PLURILÍNGUES PARA UMA CULTURA EDUCATIVA COMPARTILHADA

Véronique CASTELLOTTI  
Universidade François Rabelais, Tours  
JE « Dynamiques et enjeux de la diversité »

Danièle MOORE  
Universidade Sorbonne Nouvelle Paris 3  
ERADLEC e DELCA-SYLED

Tradução de Ceres Leite Prado (UFMG)

## *1. Introdução*

Há várias décadas, o Conselho da Europa trabalha na área do ensino de línguas e das políticas linguísticas, com o objetivo de promover o plurilinguismo como uma condição para a participação nos processos democráticos e sociais nas sociedades multilíngues (BEACCO & BYRAM, 2002). Desde 1991, notadamente, ele tem impulsionado diferentes estudos destinados a repensar o quadro em que são aprendidas, ensinadas e avaliadas as línguas na Europa, de maneira a desenvolver uma cultura educativa comum para o uso e o ensino das línguas. Esses trabalhos permitiram a publicação, em 2001, do Quadro Europeu Comum de Referência

para as Línguas, cujos principais objetivos visam a uma melhor coerência para o ensino/aprendizagem das línguas associada a um esforço de transparência no que se refere aos objetivos e aos meios de aprendizagem.

## *2. O quadro europeu comum de referência para as línguas*

Os últimos anos foram marcados por mudanças importantes na área das línguas e de seu ensino, relacionadas às grandes mudanças de ordem social e geopolítica que afetaram o final do século XX. Essas mudanças concernem, ao mesmo tempo, a situações em que há necessidade de se recorrer a competências em várias línguas, a características do público a que se destina o ensino e a representações sociais a propósito do papel das línguas, de sua utilidade e de sua apropriação (CASTELLOTTI, 2001a; CASTELLOTTI, 2001B; CASTELLOTTI & MOORE, 2002). A elaboração do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CECR)<sup>1</sup> inscreve-se nessa evolução, apoiando-se em orientações fundamentais que se organizam em torno:

- » da afirmação de uma **abordagem plurilíngue** no ensino e na aprendizagem das línguas;
- » da definição de uma **competência para comunicar**, que comporta dimensões de ordem linguística, sociolinguística e pragmática;
- » da incitação a uma **diversificação dos modos de aprendizagem** das línguas.

1 A sigla CECR é utilizada na França. Como em Portugal a sigla utilizada é QECRL (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas), essa será a denominação que utilizaremos a partir de agora. (N. do T.)

Esse quadro proporciona referências comuns para a elaboração de programas de aprendizagem articulados entre si, para a organização das certificações em línguas e para a facilitação de aprendizagens auto-gerenciadas.

O QECRL realiza, na verdade, de forma mais ou menos explícita, alguns deslocamentos maiores nas concepções que presidiam, até então, de forma majoritária, os objetivos e a organização do ensino das línguas, pelo menos em suas formas institucionais. Aprofundaremos aqui dois desses deslocamentos, que parecem estar particularmente relacionados à temática desse número quanto às consequências que deles decorrem para que se levem em conta as relações entre as diferentes línguas na aprendizagem.

### *2.1. O questionamento de um modelo ideal: o do nativo monolíngue*

A aprendizagem das línguas estrangeiras sofre com o peso da figura do nativo, referência constante, objetivo último, perfeição inatingível, mas sempre presente no horizonte de expectativas da aprendizagem [...]. E, na verdade, até muito recentemente, tudo se passava como se esse objetivo inatingível permanecesse como a pedra de toque de toda aprendizagem, como se cada aluno devesse se tornar espião ou simulacro, ersatz do “autoctone outro (COSTE, 2001b, p. 15).

Essa citação resume bem o alcance do primeiro deslocamento realizado. Não se trata mais, com efeito, no QECRL, de representar a figura do nativo na linha de mira de toda tentativa de apropriação, mas sim de estabelecer

os conhecimentos em e sobre as línguas e sobre as línguas como recursos de aprendizagem, com o objetivo de constituir, ampliar e fazer evoluir repertórios plurilíngues constituídos por línguas mais ou menos familiares, mais ou menos dominadas, mais ou menos praticadas. Não se trata mais, então, de aprender UMA língua, de maneira isolada, completa e perfeita, mas de favorecer o progresso de percursos diversificados, no interior dos quais o aluno é considerado como um ator social, dotado de um repertório linguístico e de um capital cultural.

Essa concepção decorre da maneira pela qual se define o plurilinguismo, como sendo caracterizado por competências de tipos e níveis diferentes no quadro de um repertório de línguas e variedades de línguas que integra o fato de que os *savoir-faire* da aprendizagem das línguas são transferíveis (DABÈNE, 1994; COSTE, 2002; COSTE, MOORE, ZARATE, 1997). Essas opções correspondem a uma orientação fundamental de um ponto de vista político, que considera que “o plurilinguismo é uma condição para a participação nos processos democrático e social nas sociedades multilíngues” (BEACCO & BYRAM, 2002).

De um ponto de vista mais diretamente didático, esse deslocamento leva a propor uma definição da competência plurilíngue e pluricultural, como:

a competência de um ator para se comunicar pela linguagem e de interagir culturalmente apresentada por quem domina, em graus diversos, várias línguas e tem, também em diferentes graus, a experiência de várias culturas, e que é capaz de geren-

ciar, esse capital linguageiro e cultural. A melhor opção é a de considerar que não há aí uma superposição ou justaposição de competências distintas, mas sim a existência de uma competência plural, complexa, e até mesmo diversa e heterogênea, que inclui competências singulares e até mesmo parciais, mas que é única enquanto repertório disponível para o ator social nela implicado (COSTE, MOORE, ZARATE, 1997, p. 12).

Esse primeiro deslocamento permite perceber de forma diferente o lugar respectivo das línguas, familiares e escolares sobretudo, e convida a repensar as modalidades pelas quais elas são consideradas, ensinadas e avaliadas. Um segundo deslocamento, também realizado no QECRL, diz respeito à própria concepção dos processos de apropriação.

## *2.2. Da aprendizagem para si próprio ao uso social*

A comunicação é, há muito tempo, um objetivo primordial da aprendizagem de línguas, mas era, até agora, concebida, nos instrumentos de ensino e de aprendizagem, como uma competência que pode ser dividida em “quatro habilidades”, cada uma delas sendo ensinada e avaliada de maneira distinta, como se o fato de poder, separadamente, “se expressar” ou “compreender” fosse suficiente para inserir-se em interações sociais bem sucedidas.

O QECRL coloca em questão as quatro habilidades, privilegiando quatro categorias descritivas que são a produção, a recepção, a interação e a mediação. Essas duas últimas categorias permitem dar ênfase a práticas comunicativas

efetivas; elas destacam a relação dinâmica entre a comunicação e a aprendizagem de línguas, e entre o utilizador/aprendiz da língua e o contexto no qual se dão a comunicação e a aprendizagem, introduzindo por um lado, a noção de interlocutor cooperativo,<sup>2</sup> inspirada nos trabalhos de Vigotski e incluindo, por outro lado, a gestão das passagens interlinguísticas.

Podemos encontrar um exemplo dessa operacionalização no passaporte comum a todos os portfólios europeus de línguas, que propõe como descritor, para o nível A1:

“sou capaz de me comunicar, de modo simples, se o interlocutor se dispuser a repetir ou a reformular suas frases mais lentamente e a ajudar-me a formular o que estou tentando dizer.”

Vemos aqui como são valorizados os aspectos interacionais da comunicação, que requerem a coresponsabilidade dos participantes, integrando de forma particular processos de adaptação e suportes que reposicionam o aluno em sua identidade de (inter-)locutor.

### *3. Os portfólios*

Os portfólios europeus das línguas (PEL) constituem os instrumentos privilegiados de aplicação das orientações do QECRL. Os portfólios são instrumentos europeus de reconhecimento e de valorização dos saberes linguísticos e

2 Que corresponde igualmente, no campo dos contatos entre línguas, ao desenvolvimento daquilo que Porquier e Py (2004) chamam de “competência exolíngua”, ou seja, a capacidade de gerenciar os ajustes conversacionais em função do pressuposto grau de compreensão do aloglota.

culturais, construídos sobre uma grade comum de referências, e uma mesma escala de competências. Essa grade, tal como é proposta no QECRL, compreende os seis níveis seguintes?

A. Utilizador elementar

A1. nível introdutório ou de descoberta

A2. nível intermediário ou de sobrevivência

B. Utilizador independente

B1. nível limiar

B2. nível avançado

C. Utilizador proficiente

C1. nível autônomo ou de competência operacional efetiva

C2. domínio

Pode-se atribuir três funções principais aos portfólios:

- 3 Zarate & Gohard-Radenkovic (2004) lamentam, principalmente no que se refere ao reconhecimento das competências culturais, o sistema de grade proposto, que oferece um caráter rígido demais, hierarquizado e cujo modelo de referência permanece abstrato. Preferem, segundo Richerich (1998), a noção mais flexível de “mapas”. Manteremos, aqui, o esforço de propor pistas comuns para o reconhecimento e a valorização das competências, a consideração de saberes ampliados que incluem, principalmente, o interlocutor na competência de comunicação, a possibilidade de dar conta de saberes diferenciados de acordo com as línguas e de considerar as possibilidades de evolução e de transformação desses saberes ao longo do tempo e de acordo com as situações (cf. também RICHTERICH, 1998).



- » uma função de **informação**, pois se trata de um documento personalizado, que pertence a um aluno, e que o acompanha durante todo um ciclo de sua escolaridade, para avaliar suas competências em línguas e mencionar suas experiências de utilização e descoberta das línguas;
- » uma função **pedagógica** em que a avaliação participativa desempenha um papel de tomada de consciência dos critérios pertinentes de aprendizagem e de valorização dos saberes e dos *savoir-faire*;
- » uma função **educativa**, de valorização do plurilinguismo através da consideração e do desenvolvimento de competências em várias línguas pelo aluno desde o início e ao longo da aprendizagem.

Os portfólios apresentam uma estrutura comum identificável, o que permite a **mobilidade**, tanto interna, pela circulação de um ciclo a outro do sistema educativo, quanto externa, pela circulação de uma instituição a outra e de um país a outro, favorecendo a **continuidade** da aprendizagem.

- » o **passaporte** permite reconhecer, levar em conta e, eventualmente, certificar conhecimentos, competências e habilidades de diferentes origens e de alcance funcional;
- » a **biografia linguageira** retrança os percursos individuais marcados pelos contatos e os encontros com as línguas e seus locutores, assim como as experiências de aprendizagem e os níveis de competências adquiridos nas diferentes línguas;

- » o **dossiê** reúne os documentos, trabalhos, pílulas diversas que testemunham esse percurso e o ilustram<sup>4</sup>.

Os portfólios europeus de línguas têm um estatuto ligeiramente diferente de acordo com os países em que são adotados. Alguns optam por distribuí-los gratuitamente para os alunos do ensino fundamental e médio, enquanto outros países, como a França, não têm uma política unificada em relação a isso. Assim, algumas circunscrições podem recomendar a utilização dos portfólios, outras regiões escolhem subvencionar sua compra, como no caso dos manuais escolares. Na ausência de uma política de consenso, sua compra permanece atualmente a cargo dos professores e das famílias.

Apresentaremos aqui alguns descritores e algumas atividades propostas para *Meu primeiro portfólio* (em francês, *Mon Premier Portfoliol*) (DEBYSER & TAGLIANTE, 2000)<sup>5</sup> e para o *Portfólio Europeu de línguas – segundo segmento do Ensino Fundamental* (em francês, *Portfolio Européen des Langues Collège*) (CASTELLOTTI, COSTE, MOORE, TAGLIANTE, 2004) para mostrar como, por meio das questões, dos estímulos à reflexão ou das propostas de tarefas a serem efetuadas individualmente ou em grupo, podem ser associadas, para os alunos, a aprendizagem e a compreensão do plurilinguismo, favorecendo, ao mesmo tempo, a reflexão sobre o

- 4 Os Dossiês constituem para o aluno o lugar em que este escolhe o que deseja “mostrar” (projetos, certificados, documentos culturais, etc). Pode-se considerar que outros aspectos dos portfólios (como a primeira parte da Biografia linguageira) constituem lugares mais privados, que o aluno poderia escolher não informar. Eles constituem, preenchidos ou não, desencadeadores privilegiados de reflexão e descoberta, não se limitando apenas a seu potencial de valorização e de legitimação de práticas.
- 5 Ver também Tagliante (1999).

funcionamento da linguagem, as estratégias de comunicação, e as de aprendizagem.<sup>6</sup> Propomo-nos essencialmente a estudar a forma pela qual a realização dessas atividades demanda dos alunos uma reativação de conhecimentos construídos anteriormente (em outras línguas ou na da escola), para analisar e interpretar ambientes linguísticos novos.

#### 4. *Princípios orientadores para um portfólio plurilíngue*

Permanecendo no esquema geral descrito acima, os portfólios que se referem aos dois segmentos do ensino fundamental (*primaire* e *collège*, em francês) levam em conta as especificidades do público em termos de idade, interesses e contexto de utilização (essencialmente escolares), de forma a fazer dele um instrumento de reflexão pertinente para os alunos mas também para os professores.

Essa preocupação levou a trabalhar com simplificações e adaptações terminológicas de maneira a permitir que as crianças e adolescentes que o utilizam percebam diretamente o alcance dos descritores. Por exemplo, o descritor de conversa nível A1 “é capaz de compreender expressões cotidianas para satisfazer necessidades simples de tipo concreto, se elas são repetidas, formuladas de modo direto, claro e lento por um interlocutor compreensivo” (QECRL, 2001, p. 62), aparece, no *Meu primeiro Portfólio*, como “Quando falo, sou capaz de dizer que não compreendo e de pedir para repetir” e no *Portfólio do segundo segmento do ensino fundamental*

6 Nesse sentido, os portfólios são instrumentos complementares aos manuais, oferecendo aos alunos e aos professores um espaço de reflexão distanciada sobre suas práticas em comum, ao mesmo tempo incitando-os eventualmente a explicitar essas práticas ou a reorientá-las.

como “Sou capaz de dizer que não compreendo e de pedir para repetir mais lentamente ou reformular; quando não conheço uma palavra, sou capaz de perguntar como se diz aquilo e repeti-lo; sou capaz de pedir a alguém para soletrar uma palavra que não compreendo ou não conheço” (p.17).

Essas duas versões (Fundamental 1 e Fundamental 2) dos portfólios propõem também, para cada nível de competência, um espaço aberto e mais individualizado, em que os alunos, completando o enunciado “sou capaz também de”, podem ter reconhecidas algumas capacidades específicas.

Eles permitem assim que sejam levados em conta percursos diversificados de aprendizagem de línguas, mas também permitem a construção de uma competência plurilíngue e a tomada de consciência dessa construção, por meio da comparação, na mesma grade, de níveis de competência em diferentes línguas.

Uma ênfase particular é dada à importância dos métodos de trabalho e às estratégias mobilizadas, principalmente em tudo que se refere à questão das passagens de uma língua a outras. Essas operações implicam um apoio no “já existente” em termos, ao mesmo tempo, linguísticos, culturais, metalinguísticos e cognitivos, ou seja, articulando o plano das práticas e o das representações. Quatro princípios orientaram a elaboração concreta dos portfólios: a não separação das aprendizagens escolares e, de forma mais geral, sociais; a articulação das aprendizagens linguísticas entre elas; a integração das atividades reflexivas e estratégicas nos processos de aprendizagem; e a descompartmentação e a transversalidade entre os diferentes tipos de conhecimento.

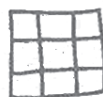
A valorização do plurilinguismo, como recurso e como objetivo, se impõe como o fio condutor desses quatro princípios?

*4.1. Uma articulação entre as vivências escolares e não-escolares, assim como entre a língua de escolarização e as outras línguas*

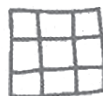
No *Meu primeiro Portfólio*, a parte Dossiê, intitulada “Meus contatos com outras línguas e outras culturas”, permite visualizar o espaço linguístico e cultural no qual evoluem os alunos, levando em conta o fato de que certas línguas e culturas podem ser mais ou menos familiares, mais ou menos praticadas, mais ou menos reconhecidas:

**Je parle, je comprends, je connais...**

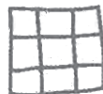
**Je parle**.....  
Je parle aussi.....  
avec.....



**Je comprends** une ou plusieurs langues  
à l'oral seulement.....  
à l'écrit seulement.....  
à l'oral et à l'écrit.....



**Je peux reconnaître** d'autres écritures :  
.....  
.....



**Et aussi :**  
.....  
.....

Figura 1. *Mon premier portfolio*.

7 O que, também aí, leva a tomar distância em relação aos manuais em uso, destinados à aprendizagem de uma só língua e pouco capazes de valorizar as aquisições transversais e/ou exteriores à escola.

**Falo, entendo, conheço**

**Falo**

Falo também

Com

**Entendo** uma ou várias línguas

Só oralmente

Só por escrito

Oralmente e por escrito

**Sou capaz de reconhecer** outras formas de escrita

E também

Na primeira parte da biografia linguageira do *Portfólio segundo segmento do ensino fundamental* (em francês, *collège*), intitulada “Meus contatos com várias línguas e culturas”, essa dimensão se amplia para incluir, numa perspectiva mais sociolinguística, a história dos encontros com as línguas e as culturas:

Você poderá indicar as línguas que fala em diferentes lugares, inclusive sua língua materna: em casa, na escola, com outros membros de sua família, com seus amigos, etc. mesmo que você ache que você não as fala muito bem (p. 5).

Esses exemplos traduzem a vontade de restituir o lugar das línguas familiares no leque dos repertórios linguísticos e culturais, e colocam em questão a ruptura habitual entre as aquisições sociais e as aprendizagens escolares. Os documentos oficiais relativos ao Fundamental 1 insistem no fato de que o ensino das línguas estrangeiras regionais “visa também levar a descobrir o enriquecimento que pode

nascer do confronto com outras línguas, outras culturas e outros povos, *inclusive quando ligados à história pessoal ou familiar de alguns alunos da turma*.<sup>8</sup>

Essa preocupação manifesta-se também na escolha de apresentar, numa mesma grade de auto-avaliação, descritores comuns que permitem situar suas competências nas diferentes línguas em questão, inclusive a língua da escola e as línguas da família<sup>9</sup>

É também o que levou a enumerar o conjunto dos 6 níveis do QECRL, os níveis mais avançados (C1, C2), que dificilmente podem ser atingidos, nesse nível de estudos, nas línguas ensinadas apenas na escola, podendo, no entanto, descrever competências adquiridas na língua da escola ou nas das famílias.

---

8 *Bulletin officiel hors série*, n.1, 14 de fevereiro de 2002, p. 76. (GRIFO NOSSO).

9 É preciso lembrar que, por um lado, a língua da escola não é, necessariamente, para todas as crianças, a língua falada em casa e que, por outro lado, mesmo quando esse é o caso, diferentes variedades podem ser praticadas. Finalmente, isso permite levar em conta que, mesmo em francês língua materna, certas competências ainda continuam em processo de constituição.

Date : ..... / ..... / .....

## MA BIOGRAPHIE

**B1 Ecouter et comprendre**

	L1	L2	L3	L4	et en français
Je peux comprendre les points principaux de ce que l'on me dit sur des sujets familiers tels que le travail, l'école, les loisirs.	☹ ☹ ☹ ☹ ☹ + + + + +	☹ ☹ ☹ ☹ ☹ + + + + +	☹ ☹ ☹ ☹ ☹ + + + + +	☹ ☹ ☹ ☹ ☹ + + + + +	☹ ☹ ☹ ☹ ☹ + + + + +
Je peux comprendre les points principaux d'une longue discussion qui se déroule en ma présence, si les gens articulent bien et parlent relativement lentement.					
Je peux comprendre globalement quels arguments utilise une personne dans une discussion sur un sujet que je connais bien.					
Je peux suivre un exposé à condition que le sujet soit familier et que la présentation soit simple et bien structurée.					
Je peux comprendre des informations techniques simples, comme un mode d'emploi pour un appareil d'usage courant (appareil photo, caméra, etc.).					
Au téléphone, je peux suivre sans difficulté une conversation portant sur des domaines quotidiens.					
À la radio ou à la télévision, je peux comprendre les points principaux des bulletins d'information ou des programmes sur des sujets familiers.					
Je peux suivre de nombreux films si l'histoire repose essentiellement sur l'action.					
Je peux aussi...					
<b>B1 Parler avec quelqu'un : mes stratégies</b>					
Je peux essayer de nouvelles expressions et demander si on m'a compris.					
Si je ne connais pas le nom d'un objet, je peux le décrire pour que tout le monde comprenne de quoi je parle.					
Si je ne connais pas un mot, je peux en donner d'autres qui l'expliquent, par exemple : « un camion pour transporter les gens » pour dire « un autobus ».					
Quand je ne connais pas un mot, je peux l'inventer et demander si « c'est comme ça qu'on dit ».					
Je peux reformuler ce que quelqu'un vient de me dire pour vérifier si j'ai bien compris.					
Je peux aussi...					

Figura 2. "Ma biographie", *Portfolio européen des langues*, collège, p. 23.



## MINHA BIOGRAFIA

### B1 Escutar e entender

Sou capaz de entender os pontos principais do que me dizem a respeito de assuntos que me são familiares tais como o trabalho, a escola, os lazeres.

Sou capaz de entender os pontos principais de uma longa conversa em minha presença, se as pessoas articulam bem e falam relativamente devagar.

Sou capaz de entender globalmente quais argumentos uma pessoa utiliza em uma conversa sobre um assunto que conheço bem.

Sou capaz de acompanhar uma apresentação se o assunto me é familiar e a apresentação simples e bem estruturada.

Sou capaz de entender informações técnicas simples, como o manual de um aparelho de uso corrente (máquina fotográfica, câmera, etc).

No telefone, sou capaz de acompanhar sem dificuldades uma conversa sobre assuntos do cotidiano.

No rádio ou na televisão, sou capaz de entender os pontos principais de boletins de informação ou programas sobre assuntos

que me são familiares.

Sou capaz de acompanhar muitos filmes se a estória é baseada essencialmente em ações.

Sou capaz também de...

B1 Falar com alguém: minhas estratégias

Sou capaz de tentar utilizar novas expressões e perguntar se me entenderam.

Se não conheço o nome de um objeto, sou capaz de descrevê-lo para que todo mundo entenda de que estou falando.

Se não conheço uma palavra, sou capaz de dar outras que a expliquem, por exemplo: “um caminhão para transportar as pessoas” para dizer “um ônibus”.

Quando não conheço uma palavra, sou capaz de inventá-la e perguntar se “é assim que se diz”.

Sou capaz de reformular o que alguém acaba de me dizer para verificar se entendi bem.

Sou capaz também de...

Os repertórios são concebidos aqui como conjuntos heterogêneos que incluem diferentes formas de pluralidades constitutivas que os configuram de forma dinâmica: pluralidade de recursos linguísticos, de representações, de contextos, de estratégias e de competências, distribuídas e evolutivas no espaço e no tempo. O fato de se levar em conta o conjunto de línguas do repertório em um instrumento de descrição permite assim reinvestir outros aspectos além daqueles puramente funcionais ou instrumentais sobre os quais se apoia geralmente o ensino de línguas, particularmente a dimensão identitária.

#### *4.2. A consideração e a valorização das circulações interlinguísticas*

O *Portfólio do Fundamental 2* propõe, de maneira explícita, métodos que favorecem o apoio e legitimam as passagens de uma língua para outra (inclusive a língua da escola). A

competência de mediação, entendida como a capacidade de gerenciar as passagens, apesar de constituir uma orientação importante do QECRL, é raramente destacada nos instrumentos de aprendizagem de línguas. Um esforço particular para o desenvolvimento dessa dimensão é realizado em diversas partes da biografia languageira. Os exemplos a seguir tematizam as transposições e os suportes recíprocos que as línguas podem trazer às aprendizagens (ao mesmo tempo linguísticas e curriculares).<sup>10</sup>

### **Já me comuniquei utilizando várias línguas:**

traduzi textos de uma língua para outra

servi de intérprete

resumi numa língua um texto de outra

trabalhei com dossiês em que havia textos em diferentes línguas

fiz apresentações orais alternando de uma língua para outra, ou fazendo resumos em uma outra língua

participei de conversas em que diferentes línguas eram faladas e as pessoas se compreendiam.

fiz exposições orais em uma língua a partir de notas que eu havia feito em outra língua

assisti a programas de televisão em que eu podia mudar a língua durante o programa, tentando não perder o fio da meada

disse ao professor de uma língua o que fazia ou tinha feito quando estava aprendendo uma outra língua

Figura 3. “Tudo o que eu já fiz”, *Portfolio européen des langues, collège*, p. 11

10 Ver Coste (2001a).

Os trechos seguintes atendem a um duplo objetivo: por um lado, visam a desestabilização das representações que levam a entrever apenas as influências negativas das relações entre as línguas, isso tanto entre os alunos quanto entre os seus professores. Assim, por meio dos textos apresentados abaixo, procura-se sensibilizar para o fato de que as línguas não são conjuntos estáveis e finitos, que são aprendidas de maneira separada, linear e regular. Sua apropriação se constrói segundo processos dinâmicos, marcados por fenômenos de contatos entre línguas e culturas.

Por outro lado, esses textos exemplificam também estratégias inter e trans-linguísticas em que o apoio em línguas conhecidas serve de trampolim para a entrada nos sistemas menos conhecidos, mas em que se pode também esperar um retorno, ou seja, da abordagem de línguas desconhecidas à reflexão sobre as línguas familiares:

**...para utilizar outras línguas que conheço:**

“Aprender uma nova língua não é ‘começar do zero’! A língua ou as línguas da família, a da escola, as línguas estrangeiras já conhecidas servem também para descobrir mais facilmente e mais depressa uma nova língua” (p.14).

“Se duas línguas se parecem um pouco na pronúncia, no vocabulário e em suas construções, posso ‘misturá-las’ sem me dar conta disso, falando ou escrevendo. Isso é normal, é útil e é transitório” (p.14).

“Posso tentar adivinhar o sentido das palavras que não conheço apoiando-me em sua semelhança com minha língua ou com uma outra língua que conheço” (p. 18).

Tais conselhos convidam assim, explicitamente,

a aproximar as diversas experiências de aprendizagens linguísticas, como já defendia um número anterior de *Repères* (Cf. de forma especial Charmeux, 1992; Ducancel, 1992. Ver também Perregaux et al., 2003).

#### *4.3. Um trabalho de reflexão mais geral sobre as línguas, seus usos e sua aprendizagem*

A biografia languageira do portfólio do segundo segmento do ensino fundamental inclui igualmente partes dedicadas às formas de aprender línguas, tanto em termos de representações e experiências já disponíveis quanto em conselhos sobre como aprender melhor e se apoiar em “truques e métodos” que permitem refletir sobre as estratégias possíveis ou já experimentadas.

O primeiro objetivo consiste então em desmontar representações comuns que circulam, e que frequentemente podem ser observadas sobretudo entre alunos jovens, como o fato de considerar as línguas como listas de palavras ou ainda de conceber a aprendizagem como o resultado mecânico de repetições solitárias (CASTELLOTTI & MOORE, 2002).

Aprender uma língua não é apenas se lembrar bem de palavras do vocabulário ou saber de cor regras de gramática. É também participar de conversas, tentar ler um artigo de jornal ou acompanhar um programa de televisão, cantar uma música em língua estrangeira, desempenhar um pequeno papel numa peça de teatro, ‘se virar’ numa viagem ao exterior assim como saber consultar um dicionário bilingue ou monolíngue. As línguas se aprendem na

escola e fora da escola, ouvindo, lendo, falando, escrevendo (O que eu faço para aprender línguas, p. 8).

Trata-se também de contribuir para o enriquecimento da competência estratégica (RICHTERICH, 1998), para, ao mesmo tempo, valorizar e ampliar o leque dos métodos espontaneamente mobilizados pelos alunos em situações reais, assim como para sugerir aos professores outras formas para diversificar os instrumentos e os métodos de ensino:

Para aprender bem e para melhor escolher um ou outro procedimento, é importante que você conheça também outras formas de aprender, além daquelas que você utiliza mais ou que você acha que prefere. Aprender línguas é uma coisa que pode ser feita de muitas maneiras e não se aprende uma segunda ou terceira língua como se aprendeu a primeira (Minhas maneiras de aprender línguas. Truques e métodos, p. 12).

O Portfólio europeu de línguas convida o aluno a tomar mais consciência do que ele faz ou poderia fazer para aprender línguas. Encorajando-o a refletir sobre suas formas de mobilizar saberes e *savoir-faire* que podem ajudá-lo a melhorar sua maneira de falar, a compreender melhor ou confirmar aquilo que ouve ou lê, a aprender novas palavras, a aumentar seus conhecimentos gramaticais, etc., colabora-se para que ele desenvolva sua autonomia, faça evoluir suas representações e consolide suas estratégias de aprendizagem. Como lembra Daniel Coste, “é uma verdadeira ‘cultura de aprendizagem’ que se constrói assim pouco a pouco mas

que, entretanto, se aperfeiçoa, e afirma sua capacidade de se auto-avaliar e de tomar consciência de seu próprio ‘estilo’ de aprender” (COSTE, 2003, p. 11).

#### *4.4. Plurilinguismo e perspectiva integrada da aprendizagem*

O portfólio do Fundamental 2 apresenta a particularidade de introduzir um segundo caderno intitulado “As línguas e sua diversidade”, cujo objetivo é ao mesmo tempo contextualizar a diversidade das línguas e seu funcionamento, assim como seus papéis, estatutos e funções e contribuir para alimentar a reflexão e os dossiês, principalmente para os alunos que tiveram pouco contato com culturas diferentes.

Esse livreto adota um procedimento que se apoia na descompartimentalização das disciplinas, o que permite considerar as línguas em suas dimensões históricas, geográficas e socioculturais, como se pode perceber no trecho abaixo:

Algumas dessas línguas são entendidas e utilizadas no mundo inteiro, enquanto outras apenas em uma região particular. Acontece que as pessoas mais velhas ainda falam línguas que eram faladas correntemente tempos atrás, mas que são cada vez menos utilizadas atualmente. Algumas línguas são faladas por grande número de locutores, outras apenas por pequenos grupos.

[...]

Basta viajarmos um pouco em nosso próprio país ou em nossa região para ouvirmos falar em outras línguas: na rua, no

ônibus ou no metrô, fazendo compras no mercado ou numa loja. Talvez até na sua turma da escola, alguns de seus colegas conheçam e falem outras línguas, em casa ou com alguns membros de sua família (O que posso descobrir a respeito das línguas e de sua diversidade, p. 3).

Esta apresentação do caderno 2 dá corpo ao plurilinguismo e o desmistifica, aproximando-o da experiência dos alunos e inserindo-o em seu cotidiano. Os alunos podem então se reconhecer como atores desse plurilinguismo ou, pelo menos, se verem preparados para isso.

Uma das particularidades do caderno “As línguas e sua diversidade” é de se apresentar como um objeto multilíngue: diversas línguas e formas de escrita são propostas, a título ilustrativo, ou mais frequentemente, como suporte das atividades. O objetivo desse caderno não é apenas fornecer informações sobre línguas conhecidas, em processo de aprendizagem, ou desconhecidas. Trata-se de desenvolver uma consciência do plurilinguismo e, ao mesmo tempo, práticas reflexivas de iniciação às línguas. Ele propõe pistas para realizar projetos coletivos, na sala de aula ou fora dela, para compreender melhor e experienciar a diversidade das línguas no mundo, seu caráter histórico (famílias de línguas), os contatos que as línguas mantêm entre si (empréstimos), as associações entre seus usos e as relações sociais, etc.<sup>11</sup>

Seis áreas temáticas, cada uma delas discriminada em uma ou duas páginas, são propostas como um guia de

11 Ver Dabène (1992); Dabène (2003); Hawkins (1992); Perregaux (1993); Moore (1995); Moore (1995); Candelier (2003); entre outros.



reflexão a respeito das línguas do mundo, dos diferentes sistemas de escrita, dos empréstimos e das raízes, das famílias de línguas, de seu funcionamento, e também de descoberta de seu caráter ao mesmo tempo universal e culturalmente situado.

Essas diferentes entradas, apoiadas sobre procedimentos comparativos e reflexivos, buscam favorecer o necessário distanciamento do funcionamento de seu próprio sistema linguístico e cultural para melhor apreender, ao mesmo tempo, os elementos comuns e os elementos de diferenciação entre sua(s) língua(s)/cultura(s) e as outras.

A descentralização se inscreve aqui como um elemento-chave da aprendizagem:

A primeira relação que se estabelece com a linguagem é, para cada um de nós, feita de evidências, de convivência, de transparência, de automatismo. Ela leva os alunos – principalmente aqueles que são monolíngues – a *assimilar* sua língua materna à linguagem, a confundir o funcionamento de sua língua com o funcionamento de todas as línguas. Ora, esse é um dos obstáculos mais importantes quando se trata de refletir sobre o funcionamento da língua, de aprender uma outra língua e, talvez, principalmente, de se abrir a outros. O fato de considerar diferentes línguas, presentes ou não na sala de aula, o ‘desvio por outras línguas’ constitui assim um mecanismo-chave desses procedimentos que permite aos alunos abordar fenômenos que eles não podem ‘ver’ em francês/ língua materna (DE PIETRO, 2003).

As atividades propostas se articulam em torno de três momentos-chave: um aporte de informações sobre as situações linguísticas que os alunos serão encorajados, num segundo momento, a contextualizar e ancorar em seu cotidiano. Tarefas orientadas de descoberta são, na verdade, propostas individualmente ou em grupo. Essas situações de pesquisa, que devem possibilitar aos alunos a construção de seu próprio corpus de dados linguísticos, encorajam a reflexão, a análise e a manipulação dos dados languageiros, orientadas por tarefas propostas pelo caderno. Um terceiro momento, o da teorização coletiva, permite a síntese das informações, a confrontação das hipóteses e a sistematização das observações. Essa última etapa começa, geralmente, com uma confrontação do funcionamento das línguas que já são conhecidas ou com a preparação para a aprendizagem de novas (como, por exemplo, a confecção de léxicos multilíngues, gramáticas comparativas, regras de uso).

As tarefas encorajam os alunos a manipular as línguas e a analisar seu funcionamento (linguístico ou sociocultural), a construir e validar hipóteses, a pensar em soluções de substituição. Elas convidam a observar e organizar, sistematizar e teorizar as experiências.

Assim, no exemplo a seguir, os alunos são convidados a trabalhar com documentos conhecidos (aqui, histórias em quadrinhos) em línguas desconhecidas. O objetivo é fazê-los tomar consciência do funcionamento muito diversificado das diferentes línguas, que não podem ser vistas como simples decalques de sua(s) própria(s) língua(s).

As línguas não funcionam todas da mesma maneira. Certas línguas emendam ou separam as palavras (como os verbos e seus tempos), ou ordenam as palavras de uma certa forma que não é a mesma para outras línguas.

### *Com Asterix*

Com a sua turma, escolham uma História em quadrinhos (Asterix ou Tintin, por exemplo) em uma língua que ninguém conheça (vocês podem encontrar trechos na Internet).

Tirem uma cópia de uma página do livro na língua desconhecida e da mesma página em sua língua para todos os alunos da turma.

- » Olhando inicialmente apenas a versão na língua desconhecida, o que conseguem descobrir sobre essa língua? Por exemplo, quais são as palavras que vocês podem compreender sem ter necessidade de verificar o seu sentido em um dicionário?
- » Vocês podem tentar compreender como funciona essa língua? Há artigos, por exemplo? Como se distingue o feminino do masculino? Como se indica o plural nessa língua? O que podem notar sobre a conjugação dos verbos?
- » Vocês conseguem construir uma pequena gramática de suas descobertas nessa língua? Se possível, verifiquem a eficácia dessa gramática propondo-a

como ajuda de leitura para um colega de outra turma.

- » Em seguida, comparando a versão na língua desconhecida com a versão na sua língua materna, vocês podem fazer observações complementares a respeito de palavras que são parecidas ou sobre as diferenças de construção dos elementos gramaticais, por exemplo. Vocês notam outras coisas? (o funcionamento das línguas, p. 12)

Esse tipo de trabalho visa, ao mesmo tempo, fazer com que as representações evoluam, permitir a apreensão de fenômenos de ordem linguística e sociolinguística e a apropriação de instrumentos conceituais (“empréstimos”, “raízes”), e desenvolver estratégias de iniciação às línguas, transferíveis de um contexto e uma língua a outros.

Isso corresponde, em todos os pontos, às orientações dos documentos oficiais, que indicam que “a descoberta dessas línguas [estrangeiras ou regionais] é um apoio para se consolidar a reflexão sobre a língua francesa” (*Bulletin officiel hors série*, n. 1, 14 de fevereiro de 2002, p.65).

Uma parte importante do caderno 2 é reservada ao estudo dos sistemas de escrita e permite situar os alfabetos no interior de um conjunto mais vasto de codificação gráfica,

da mesma maneira, esse trabalho de descoberta convida a outras leituras do ambiente escritural urbano.<sup>12</sup>



Figura 4. *Portfolio européen des langues, collège, Livret 2, p. 6*

Esse tipo de abordagem dá acesso, dessa forma, a uma interdisciplinaridade mais ampla. Aqui, por exemplo, depois de ter proposto aos alunos uma reflexão sobre as línguas presentes em seu meio, sua diversidade, suas aproximações e os diferentes meios de transcrevê-las, é possível observar as relações possíveis com atividades em história ou, de forma mais geral, em outras disciplinas das Ciências Humanas.

Você pode também se interessar pelos hieróglifos dos antigos egípcios. Deve haver ilustrações deles no seu livro de História.

- 12 Para G. Haas (1995) por exemplo, é muito difícil para os alunos compreender o funcionamento da escrita do francês, que segue, ao mesmo tempo, um duplo princípio, fonográfico e semiográfico (grafar o som/grafar o sentido). De forma particular, a função semiográfica do francês é mascarada sob expressões como “sinais de concordância”, ou “terminações”. Um trabalho centrado no estudo de diferentes sistemas de escrita (antigos e moderna) permite apreender a escrita do francês como um sistema entre outros, que funciona segundo princípios que podem ser identificados e descritos. A passagem por outros sistemas permite assim reposicionar o sistema francês no interior de um conjunto mais amplo e melhor perceber a noção de “código” na escrita (Cf. também Moore, 1995).

Se não houver, você pode procurar numa enciclopédia ou visitando sites de diferentes museus na internet. Que imagens se escondem por trás dos hieróglifos? Você pode encontrar outras línguas, antigas ou modernas, que funcionam da mesma forma? ( Os sistemas de escrita, p7)

## 5. Conclusão

Os Portfólios europeus de línguas apresentam assim vários pontos de originalidade. Eles se apresentam como instrumentos transversais para as línguas, marcados por uma forte dimensão **europeia** (um instrumento em comum, apresentando a mesma estrutura, a mesma grade de referências e as mesmas escalas de competências), **plurilíngue** (um só objeto para o conjunto das línguas, um instrumento multilíngue com funções inter e translinguísticas, cujo propósito é construir uma competência plurilíngue no aluno), e o desenvolvimento de uma **cultura educativa comum** (principalmente em torno da valorização do capital linguístico e por seu papel de ponte entre a escola e as famílias).

Esse trabalho se inscreve diretamente nas orientações europeias de abertura ao plurilinguismo e à pluralidade, favorecendo o acesso a línguas diversas, encorajando a construção de representações positivas das línguas e de sua aprendizagem e permitindo aos alunos a valorização e a construção de competências plurilíngues. O plurilinguismo é aqui ao mesmo tempo objetivo e trunfo para a aprendizagem.

Perspectivas como essas acarretam deslocamentos importantes. Em particular:

- » as competências em questão não são concebidas como conjuntos estáveis; os repertórios linguísticos e culturais são, ao mesmo tempo, complexos, plurais e dinâmicos;
- » os contatos entre línguas e as passagens e correspondências entre uma língua e outras são aqui apresentadas como recursos, para que seu potencial de aprendizagem seja explorado;
- » as representações sociais e linguísticas são consideradas em suas relações com as práticas, nesse sentido, elas também constituem recursos para o locutor-aprendiz;
- » a exploração desses diferentes recursos, visualizados e valorizados nos portfólios, traça o itinerário identitário de bi-/plurilíngue e de aluno (tal como ele deseja que apareça) de cada titular do Portfólio.

Os Portfólios permitem reconhecer diferentes patamares, mas também a possibilidade de rupturas, passageiras ou mais duráveis, no desenvolvimento das competências nas diferentes línguas. Eles oferecem um espaço de reconhecimento às práticas híbridas e às alternâncias de línguas, quer elas marquem usos comunicativos, índices de aprendizagem ligados aos contatos entre as línguas quer contribuam para que esses saberes sejam postos em relação.

No plano da gestão das aprendizagens, as interações visadas entre as línguas convidam à inovação nas metodologias

e procedimentos pedagógicos e à transformação das práticas dos professores. Essas orientações implicam principalmente a consideração e a valorização das circulações interlinguísticas, uma articulação entre as vivências escolares e não escolares, e um trabalho de reflexão a respeito das línguas e de sua aprendizagem. Elas defendem uma perspectiva integrada da aprendizagem, apoiada numa descompartimentalização das disciplinas e encorajam a reflexão sobre a construção de uma cultura educativa partilhada, em torno de uma didática das línguas e do plurilinguismo (BILLIEZ, 1997).

### Referências bibliográficas

BEACCO, J.-C.; BYRAM, M. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2002.

BILLIEZ, J. (Dir.). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Grenoble: CDL-Lidilem, 1997.

CANDELIER, M. (Dir.). *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Bruxelles: De Boeck-Duculot, 2003.

CASTELLOTTI, V. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: Clé International, 2001.

CASTELLOTTI, V. Retour sur la formation des enseignants de langues: quelle place pour le plurilinguisme? In: *Etudes de linguistique appliquée*, Paris, n. 123-124, p. 365-372, 2001.

CASTELLOTTI, V.; MOORE, D. *Représentations sociales des langues et enseignements*. Politique linguistique. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2002.



CASTELLOTTI, V.; COSTE, D.; MOORE, D.; TAGLIANTE, C. *Portfolio européen des langues collège*. Paris: Didier, 2004.

CHARMEUX, E. Maîtrise du français et familiarisation avec d'autres langues. In: *Repères*, Lyon, n. 6, p. 155-172.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier, 2001.

COSTE, D. De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues? In: CASTELLOTTI, V. (Dir). *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*. Rouen: Publications de l'Université de Rouen, 2001. p. 191-202. (Collection Dyalang).

COSTE, D. Compétence bi/plurilingue et (in)sécurité linguistique. In: *L'Ecole Valdôtaine*, Valle d'Aoste regione d'Europa, n. 54, p. 10-18, 2001.

COSTE, D. Compétence à communiquer et compétence plurilingue. In: *Notions en questions*, Lyon, n. 6, p. 115-123, 2002.

COSTE, D. Le Portfolio Européen des Langues (PEL). Un instrument au service de la continuité et de la mobilité. In: *L'Ecole Valdôtaine*, Valle d'Aoste regione d'Europa, n. 61, p. 7-11, 2003.

COSTE, D.; MOORE, D.; ZARATE, G. *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Langues vivantes. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1997.

DABENE, L. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette, 1994.

DABENE, L. Le développement de la conscience métalinguistique: un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. In: *Repères*, Lyon, n. 6, p. 13-21, 1992.

- DABENE, L. Préface. In: CANDELIER, M. (Dir). *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Bruxelles: De Boeck, p. 13-17, 2003.
- DE PIETRO, J.-F. La diversité au fondement des activités réflexives. In: *Repères*, Lyon, n. 28, p. 161-185, 2003.
- DEBYSER, F.; TAGLIANTE, C. *Mon premier portfolio*. Paris: Didier, 2000.
- DUCANCEL, G. Enseignement des langues vivantes et enseignement du français à l'école: des interactions et des recherches à construire. In: *Repères*, Lyon, n. 6, p. 3-11, 1992.
- HAAS, G. Qui ne connaît aucune écriture étrangère ne connaît pas la sienne à fond. In: *L'Éveil au langage, Notions en Questions*, Paris, n. 1, p. 153-162, 1995.
- HAWKINS, E. La réflexion sur le langage comme « matière-pont » dans le programme scolaire. In: *Repères*, Lyon, n.6, p. 41-56, 1992.
- MOORE, D. (Dir). *L'Éveil au langage, Notions en questions*, Paris, n. 1, 1995.
- MOORE, D. Eduquer au langage pour mieux apprendre les langues. In: *Babylonia*, Comano, n. 3-4, p. 26-31, juil.-déc. 1995.
- PERREGAUX, C. Awareness of Language. Prise de conscience de l'usage, du fonctionnement et de la diversité des langues. In: *La Lettre de la DFLM*, Saint-Cloud, n. 13, p. 7-10, 1993.
- PERREGAUX, C.; DE GOUMOËNS, C.; JEANNOT, D.; DE PIETRO, J.-F. (Dir). *Education au langage et Ouverture aux langues à l'école* (EOLE). Neuchâtel: Secrétariat général de la CIIP, 2003.
- PORQUIER, R.; PY, B. *Apprentissage d'une langue étrangère et contexte*. Paris: Didier, 2004. (Collection Crédif Essais).
- RICHTERICH, R. La compétence stratégique: acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication. In: *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, Paris, n. spécial, p. 188-212, juil. 1998.

TAGLIANTE, C. Mon premier portfolio des langues. Portfolio pour l'apprentissage et l'évaluation des langues étrangères pour les enfants de 9-11 ans. In: *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, Paris, n. 10, p. 230-241, 1999.

ZARATE, G.; GOHARD-RADENKOVIC, A. (Dir). *La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte. Les Cahiers du CIEP*. Paris: Didier, 2004.

# O ESTEREÓTIPO NA SALA DE AULA E NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUAS: UMA FERRAMENTA DE REFLEXÃO PARA A DIDÁTICA

Nathalie AUGER  
IUFM de Montpellier – Montpellier 2  
Dipralang – Didaxis

Tradução de Christianne Benatti Rochebois (UFV)

*Introdução: o estereótipo, um desafio para o ensino-aprendizagem das línguas*

A questão do estereótipo é crucial para quem se interessa pelo ensino de línguas no contexto escolar. Com efeito, um bom número de estereótipos circulam sobre as línguas e a maneira de ensiná-las. Esses estereótipos têm um impacto maior sobre o conjunto dos envolvidos no sistema escolar: mestres, alunos, pais, livros didáticos, etc. Eles estão normalmente distantes em relação às pesquisas de sociolinguística, de didática de línguas e, de maneira mais ampla, da didática em sentido geral. Em prosseguimento a nossas pesquisas de campo, que nos permitiram identificar diferentes lugares em que os estereótipos surgem, propomos novas pistas com o objetivo de favorecer o desenvolvimento das competências linguísticas e culturais dos alunos.

O estereótipo é um processo cognitivo de fixação de uma representação identificado pelos psicossociólogos (GUIMELLI et al., 1994). Em essência, ele não é “nem bom nem ruim” para o ensino-aprendizagem (AUGER, 2008). Trata-se de reconhecê-lo como específico do funcionamento humano. Os sujeitos concebem o mundo graças aos cinco sentidos e, às vezes, sentem necessidade de se sentirem seguros face à *alteridade* utilizando estereótipos. O estereótipo tem, portanto, uma função protetora para quem o expressa, ao mesmo tempo em que ela reduz o outro a um conjunto de traços imutáveis que radicaliza sua complexidade e, quase sempre, a exclui. Dessa forma, ele pode se revelar nocivo. Por outro lado, ele é um poderoso motor de reflexão sobre nossos próprios pré-construtos culturais. Nesse sentido, ele parece ser central para toda problemática relativa ao ensino e à aprendizagem.

A análise do discurso continua sendo a abordagem metodológica mais apropriada para se trabalhar com os estereótipos. Trata-se de uma possibilidade original de utilizar uma das ferramentas das ciências da linguagem, portanto, uma possibilidade transdisciplinar, a serviço de uma problemática importante da didática. Realizei uma análise de discurso sobre diferentes *corpora* didáticos (livros didáticos, interações em sala de aula, entrevistas com alunos, pais e professores) me baseando nas teorias da enunciação (BENVENISTE, 1976; KERBRAT, 1980), qualitativa e quantitativamente (principalmente para a análise de livros didáticos). Essa análise dupla garante ao pesquisador um mínimo de objetividade e o ajuda a evitar suas próprias representações e estereótipos.

## 1. Os estereótipos nos livros didáticos de língua

Este primeiro estudo (AUGER, 2007) se apoia em, aproximadamente, cinquenta livros didáticos de francês língua estrangeira (FLE) em uso na União Europeia.

### 1.1. Livros didáticos e enunciação: a impossibilidade de fugir dos estereótipos

Nos livros didáticos, a subjetividade (no sentido linguístico do termo, pois os estereótipos são também uma marca de subjetividade, ainda que se apresentem como “objetivos”) do enunciador-autor parece estar ausente. O discurso se apresenta então como verdadeiro, objetivo, sem possibilidade de ser questionado. Ele favorece, assim, a emergência dos estereótipos sobre a língua a ser aprendida e sobre aqueles que a falam, como no exemplo abaixo:

*“O francês é a mais bela de todas as línguas”* (livro didático de FLE, *Pont Asterix*, Finlândia, 1996).

Nesse tipo de exemplo, a subjetividade do enunciador-autor reaparece principalmente através do que Kerbrat-Orecchioni chama de marcas implícitas (axiológicas: o uso do superlativo e do adjetivo *bela*) ou ainda o discurso de outros enunciadores (personagens do livro didático, textos de autores). Essas marcas levam, normalmente, a uma valorização ou a uma desvalorização do *outro*. Daí a importância de se ver com que frequência, dessa vez através de uma análise de discurso quantitativa, são produzidas representações positivas ou negativas. Os resultados são importantes em relação às repercussões no plano didático, particularmente sobre

os estudantes (valorização/desvalorização de sua língua, da língua do outro e, finalmente, da alteridade em geral).

### *1.2. A tentativa vã do distanciamento enunciativo*

Os autores sentem, às vezes, que estão sob influência dos estereótipos e tentam evitá-los recorrendo a modalizações (*é verdade que na França cozinhamos escargots e rãs, mas não todos os dias!*, livro didático de FLE, *C'est ça!*, Irlanda, 1997) ou a outras fontes enunciativas. Por exemplo, se o autor escolhe um documento autêntico, cujo enunciador é um autor francês, Wolinski: *Se os franceses perderem seu mau humor, a França esta perdida!* (livro didático de FLE, *Au point*, Inglaterra, 1994), ele se exime de dizê-lo. Na realidade, ele o reconduz.

No conjunto, o problema reside no fato de que esses procedimentos discursivos se impõem aos alunos sem propostas de atividades interculturais.

## *2. Os estereótipos interculturais dos alunos na aula de línguas vivas*

Uma outra questão me interessava, ao querer estender o estudo às atividades nas salas de aula de línguas vivas: a das representações e estereótipos interculturais dos alunos. Portanto, pareceu-me oportuno observar se a reforma de 2002 havia surtido algum efeito sobre as práticas interculturais propostas na sala de aula. Juntamente com Clerc (AUGER & CLERC, 2006), realizamos uma pesquisa quantitativa no

primeiro e segundo grau tomando, como exemplo, os alunos de espanhol.

Inicialmente, os alunos estabeleciam, com frequência, relações de causa e efeito entre a língua, suas supostas características, seus locutores e o país onde ela é falada. Sem um esforço de distanciamento, as informações vêm reforçar uma imagem pré-estabelecida e estereotipada. Quase sempre os estereótipos estão envolvidos na engrenagem dos detalhes da vida quotidiana (por exemplo, as refeições são mais tarde que na minha casa, logo, os autóctones são noctívagos, festeiros, etc.). Reduções que são características do estereótipo. Três quartos dos aprendizes tinham consciência de que suas representações eram oriundas da mídia, enquanto um terço, dos livros didáticos e da escola (os alunos podiam dar várias respostas).

### *3. Estereótipos e relativização intercultural*

Observamos que os alunos que estiveram várias vezes, por um determinado tempo, no país da língua em questão e que tinham uma atração pela língua-cultura revelavam mais representações diversificadas e percebiam melhor a língua, a população, o país, em sua complexidade.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2005, p. 82-86) lista um conjunto de conhecimentos culturais e socioculturais capazes de ajudar o aluno a compreender melhor a cultura do *outro*, e o encoraja a uma “tomada de consciência intercultural” que supõem o abandono de percepções etnocêntricas, permitindo uma atitude de abertura em direção à cultura estrangeira (capacidade de relativizar



seu ponto de vista e seu próprio sistema de valores). Após os trabalhos de Zarate (1993), Abdallah-Pretceille (1995), Beacco (2000) ou ainda Byram (1992), atividades de contextualização são propostas, quando um estereótipo surge na sala de aula, para se descentralizar e tornar objetivos os discursos, tanto os próprios quanto os dos outros. Trata-se também de cruzar as fontes de informação, adotando uma abordagem sociológica e antropológica dos fenômenos estereotipados de acordo com o tema abordado (relação com a língua, com o trabalho, com a família, etc.). Em relação aos manuais, pode-se propor que a coação enunciativa à qual o autor não pode escapar se torna um obstáculo cognitivo de peso para a sala de aula, que pode procurar, ao adotar uma abordagem intercultural, as razões que resultaram na emissão dos estereótipos.

#### *4. Estereótipo do bilingue e cultura de ensino-aprendizagem de línguas*

Os estereótipos circulam em matéria de ensino e aprendizagem de línguas não somente no espaço público (crenças comuns dos alunos ou de seus pais), mas também entre os professores. Seus enunciados se caracterizam por um formato genérico, aorístico (sem marca temporal fixa), sem fonte enunciativa identificada, o que lhes dá um aspecto de verdade geral. Esses estereótipos não remetem aos conhecimentos didáticos de desenvolvimento linguageiro e podem prejudicar a prática de atividades capazes de desenvolver o plurilinguismo/pluriculturalismo na sala de aula. Identificar esses estereótipos enquanto objeto permite ao

didata utilizá-los como ferramenta de reflexão para formular propostas alternativas.

Essas reflexões são oriundas de pesquisas etnográficas realizadas em salas de aula específicas para alunos recentemente instalados na França (ENA)<sup>1</sup> e naquelas em que são ensinadas línguas vivas (do primário ao ensino médio), dentre as quais, os grupos EMILE (ensino de uma matéria integrada a uma língua estrangeira como, por exemplo, a história ensinada em inglês).

#### 4.1. *Estereótipo do bilíngue e desenvolvimento do plurilinguismo*

Nos diferentes contextos de salas de aula, observamos (AUGER; DALLEY; ROY, 2007) que a representação do locutor bilíngue é muitas vezes estereotipada. Ele é geralmente visto como possuidor de competências perfeitamente equilibradas das duas línguas, na fala e na escrita, sem nenhuma interferência entre os idiomas. O mesmo é válido para a cultura, pois o bilíngue *pode se fazer passar* por um nativo. Em suma, trata-se de um duplo monolinguismo (HELLER, 2002; GAJO, 2001) qualificado de “raro” e “fascinante”. Os atores que entrevistamos não sabem, geralmente, que o bilinguismo é a capacidade de utilizar duas línguas em situações reais de comunicação nem que o grau de domínio das línguas pode ser variável. O CECRL<sup>2</sup> (2005, p. 105) estipula que o fato de falar/escrever diferentes línguas envolve, obrigatoriamente, “competências desequilibradas e evolutivas” em “configuração evolutiva”. Não se trata mais simplesmente de adquirir o “domínio” de uma, duas, ou mesmo três línguas, cada

1 ENA: Elèves Nouveaux Arrivants. (N. do T.)

2 Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: QECRL.

uma com seu “locutor nativo ideal” como último modelo. O objetivo maior é de desenvolver um repertório linguageiro.

A noção de *plurilinguismo* tal como é apresentada nos trabalhos do Conselho da Europa ainda não é, portanto, generalizada. Mas ela corresponde a uma realidade concreta: locutores com competências de níveis variados em diferentes línguas. “O repertório linguístico (ou de línguas, ou plurilíngue) [é um]: conjunto das variedades linguísticas (língua primeira, regional, aprendida no meio escolar, em temporadas no exterior...) dominadas por um mesmo locutor, em qualquer nível e para qualquer tipo de uso”.

#### *4.2. Estereótipo do bilíngue e alunos recentemente instalados (ENA) na França*

Estes alunos são vistos normalmente como incapazes de se tornarem bilíngues porque certas línguas maternas não são consideradas como idiomas completos devido a uma “má cotação” no mercado linguístico – segundo a expressão de Bourdieu (1982) – ou, ainda, porque elas não têm forma escrita:

Professor X (sala de ENA, Escola primária): *os alunos que acabam de chegar à França // eles não serão verdadeiramente bilíngues // não é como James cujo pai é inglês // ele sim será bilíngue.*

As línguas desses alunos são, portanto, com frequência, consideradas como uma “deficiência linguística”:

Professor R. (sala de ENA, Escola primária): *Bom, já não está mais no estágio de dizer aos pais para não falar a língua*

*deles em casa, mas bom/// a língua dos alunos é na verdade uma deficiência que...*

Identificar esses estereótipos, que algumas vezes os alunos ou também seus pais expressam (AUGER, 2010), permite refletir sobre as atividades práticas que permitam estimular a relativização. As sequências didáticas *Comparemos nossas línguas* (AUGER, 2005) foram elaboradas com esse objetivo para as salas de aula que recebem alunos ENA. Trata-se de comparar as línguas dos alunos ao francês (língua a ser adquirida) em diferentes níveis: sintaxe, prosódia, mimogestual, etc. Essas intenções didáticas foram redigidas sob a forma de livrete, testadas em aulas de ENA, filmadas e divulgadas sob a forma de DVD. Pareceu-me que *mostrar* essas práticas em ação poderia ser uma solução pertinente por diversas razões. A primeira é que mostrar a exequibilidade da atividade tranquilizava os professores e evitava que tivessem um bloqueio (o que provoca cognitivamente o estereótipo). Em seguida, porque o fato de mostrar podia também servir de base de discussão/formação e, desse modo, permitia que se acatassem as reticências. Mostrar e praticar são ações que podem ter um impacto sobre os estereótipos, pois é no confronto com a novidade que eles podem se configurar diferentemente (GUIMELLI et al., 1994). Dessa forma, pode-se esperar modificar o olhar sobre a questão do bi/plurilinguismo e fazer evoluir os estereótipos dos formadores e de seus alunos. O professor se sente menos desencorajado ao ver seus alunos ativos, prontos para se investirem e para tomar a palavra, principalmente aqueles que ainda não se expressam em francês, mas que podem produzir os enunciados em L1, sobre os quais o grupo deve refletir. Ele constata que pode se apoiar em conhecimentos já

sedimentados, que o aluno não chega até ele virgem. Ainda que este não tenha sido escolarizado anteriormente, ele demonstra capacidade para fazer transferências potenciais.

A entrevista com os ex-ENA, filmados nove meses após terem experimentado as atividades, reforça um certo número de pressupostos emitidos antes da gravação: a conscientização dos alunos com relação a suas competências de linguagem, de metalinguagem e mesmo estratégicas (*nós compreendemos a técnica para aprender as línguas*) que lhes dá confiança em sua capacidade (*agora aprender uma outra língua//o espanhol, não me dá medo*). As crianças compreendem também que a aprendizagem de línguas necessita ser contextualizada e requer a ajuda do professor (*é preciso que alguém te ajude a abrir a caixa em que estão escondidas as palavras*). O estereótipo do bilingue e da deficiência linguística do aluno é, assim, relativizado.

#### *4.3. Estereótipo do bilingue e salas de aula de EMILE (Ensino de uma Matéria Integrada à Língua Estrangeira)*

Os grupos EMILE, na forma como se apresentam nas sessões europeias na França, representam um objeto de estudo interessante para a questão do estereótipo do bilingue. Com efeito, esses alunos estão finalmente numa situação próxima dos públicos ENA, uma vez que se trata de aprender uma língua estrangeira através de conteúdos acadêmicos. Como essas línguas são bem cotadas no mercado linguístico, elas ativam ainda mais o estereótipo do bilingue. Mas, dessa vez, ele será valorizador para os alunos, seus pais e os professores:

Professor de uma sessão europeia: *Nós// temos os melhores alunos//é a nata//os futuros bilíngues de amanhã.*

Professor B. EMILE: *sim//o que é mágico é que nós ensinamos mais a língua enquanto tal//aqui ela realmente serve para alguma coisa//e além de construir os conhecimentos, entendeu?//é realmente nobre.*

O didata procura, então, dentro dessas condições, relativizar também esse estereótipo de um bilinguismo de elite, principalmente porque o EMILE não é um programa destinado unicamente às elites, mas sim a todos os alunos (BYA et al., 2004, p. 3). Além disso, um estereótipo positivo pode ser tão nocivo quanto um estereótipo negativo. Com efeito, enquanto o estereótipo negativo é desvalorizador, o positivo não reconhece mais a alteridade e coloca o locutor numa posição de força. Foi com este objetivo que participei do programa europeu *Conbat+* (*content-based teaching + plurilingualism/pluriculturalism*) do Centro Europeu de Línguas Vivas (CELV), que visa o desenvolvimento das competências plurilíngues e pluriculturais no EMILE. Tratava-se de tomar o caminho inverso daquele seguido para as aulas de ENA. Nestas aulas, tratava-se, antes de mais nada, de tentar fazer reconhecer a diversidade presente para mobilizá-la como recurso. Nas aulas EMILE, ao contrário, convinha introduzir a diversidade para que os atores desse dispositivo não se fixassem no estereótipo do bilinguismo de elite, o que pode levar à negação da alteridade e favorecer o sentimento de superioridade (AUGER & KERVRAN, 2010). Este projeto, que se baseia em uma concepção de bi/plurilinguismo, não como soma de monolinguismos, mas integrando a pluriculturalidade. O objetivo é pôr em prática esses princípios em sequências didáticas para as aulas de EMILE (fundamental e médio) em

três línguas: espanhol, inglês e francês. Pode, por exemplo, propor aos alunos de geografia que reconhecessem, a partir de registros de locutores de diferentes línguas, elementos do léxico dessa disciplina (“oued” em árabe, “Gulf stream” em inglês, “taiga” em russo, etc.) ou ainda levar à identificação da relatividade sintática nas formas de se expressar sobre o clima nas diferentes línguas. Leva-se sempre em consideração o repertório dos alunos, por meio de perguntas que visam a mobilização das experiências linguísticas dos alunos.

O aluno pode então desenvolver um *aprender a aprender*: estabelecer elos, correspondências entre conhecimentos (geográficos), hábitos humanos (nesse caso, os alimentares) e os estereótipos que podem decorrer disso. Ele aprende a visualizar espaços familiares e espaços distantes, a mobilizar seus conhecimentos não somente no contexto científico, mas também nas atividades da vida quotidiana graças, principalmente, a uma abordagem sensível do meio ambiente, a procedimentos de investigação que despertam a curiosidade, a criatividade (tipo “*mão na massa*”<sup>3</sup>). Ele aprende a se envolver nas atividades de grupo, partindo de suas próprias representações e, até mesmo, de seus estereótipos para, como em todo procedimento intercultural, relativizá-los através de discussões e coconstruir aprendizagens.

Estabelecer um elo entre dados físicos e comportamentos humanos permite ir além das representações iniciais através da observação e da reflexão. A conscientização dos universais singulares relativos às zonas geográficas (relevo e climas), à diversidade e à mundialização de certos

3 Projeto educativo inovador que contribuiu para uma renovação profunda do ensino das ciências no sistema escolar francês. (N. do T.)

comportamentos pode permitir a objetivação dos estereótipos concernentes às populações e suas línguas (assimilados, às vezes, erroneamente a características geográficas, alimentares). Assim, na sequência “as línguas têm relevo”, trata-se de compreender a emergência de estereótipos relacionados às línguas: *o árabe, a língua do deserto, o sol canta no espanhol* e, contextualizando-os, transpô-los, distinguir os imaginários do que é a realidade. O mesmo se dá com os estereótipos alimentares. Se o contexto permite compreender sua emergência (atividades “diga-me como é sua região e eu lhe direi o que você come” ou “provérbios alimentares”), ele permite também, do local ao global, mensurar as trocas com as outras regiões e os outros países e a realidade econômica da mundialização.

*Conclusão: o estereótipo na sala de aula, uma ferramenta importante para a reflexão*

A identificação do estereótipo no ensino-aprendizagem das línguas – seja no livro didático, seja nas salas de aula, nos discursos dos alunos ou dos professores – é um trabalho essencial para o didata. Ela lhe permite formular propostas concretas para a sala de aula. Ao invés de rejeitar esses estereótipos, ele pode utilizá-los como motor de reflexão. Considerar o estereótipo como um trampolim permite, paradoxalmente, uma abertura para a diversidade, o reconhecimento das variedades das línguas, dos diferentes modos de vida e da alteridade em geral. Assim, pode-se propor verdadeiras tarefas de ação que permitem a relativização dos estereótipos. Coconstruir os dados com os alunos favorece a *convivência*. Pode-se esperar que a introdução das noções



de interculturalidade e de plurilinguismo/pluriculturalismo permitirá que o aluno e o professor se tornem um mediador intercultural, principalmente em caso de estereotipagem da diversidade (das línguas, das culturas). Dessa forma, os diferentes atores do sistema educativo estarão se preparando para viver em nossas sociedades multilíngues e multiculturais.

## Referências bibliográficas

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. *Relations et apprentissage interculturels*. Paris: Armand Colin, 1995.

AUGER, N. *Comparons nos langues*. Montpellier: CRDP du Languedoc-Roussillon, 2005. (Collection Ressources Formation Multimédia). 1 DVD et guide pédagogique. [Disponível em: <<http://www.crdp-montpellier.fr/bsd/afficherBlocSequence.aspx?bloc=481293>>]

AUGER, N.; CLERC, S. La représentation de l'hispanité chez des élèves français: constat et urgence d'une pédagogie interculturelle. In: LA CULTURA DEL OUTRO: ESPANHOL EN FRANCIA, FRANCÉS EN ESPAÑA. Sevilla: Universidad de Sevilla, nov.-dec. 2005. [Disponível em: <<http://www.culturadelotro.us.es/>>, p. 980-992.]

AUGER, N.; DALLEY, P.; ROY, S. La sociolinguistique du changement: le cas du bilinguisme stéréotypé en classe de français langue seconde et en milieu minoritaire. In: *Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnements ordinaires et mises en scène*. Paris: l'Harmattan, 2007. Tome III, p. 25-36.

AUGER, N. *Le manuel de langue: objet de construction de l'interculturel*. Cortil-Wodon: EME/InterCommunication, 2007.

AUGER, N. Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones? In: CHISS, J.-L. (Dir). *Immigration, école et didactique du français*. Paris: Didier, p. 187-230, 2008.

- AUGER, N.; KERVRAN, M. Construction identitaire et compétence plurilingue/pluriculturelle: des principes à la mise en oeuvre de séquences interdisciplinaires. In: *Tréma*, Montpellier, n. 33-34, p. 35-42, déc. 2010.
- AUGER, N. *Elèves Nouvellement Arrivés en France: réalités et perspectives en classe*. Paris: Editions des Archives Contemporaines, 2010.
- BEACCO, J.-C. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris: Hachette, 2000. (Collection Références).
- BENVENISTE, E. *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard, 1976. 2 v.
- BOURDIEU, P. *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard, 1982.
- BYA, N.; CHOPEY-PAQUET, M. *L'enseignement bilingue: l'immersion linguistique*, Rapport de la Fédération de l'enseignement secondaire catholique. Bruxelles: ls.n.l, 2004.
- BYRAM, M. *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Hatier; Didier, 1992.
- CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCES POUR LES LANGUES. Paris: Hachette, 2005.
- GAJO, L. *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Didier, 2001.
- GUIMELLI, C. (Dir). *Structures et transformation des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994.
- HELLER, M. *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris: Didier, 2002.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *L'énonciation: de la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin, 1980.
- ZARATE, G. *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier, 1993.



# MUNDIALIZAÇÃO, LÍNGUAS E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: A VERTENTE LINGUÍSTICA DA MUNDIALIZAÇÃO

Louis-Jean CALVET

Universidade de Provence Aix-Marseille 1

Tradução de Márcio Venício Barbosa (UFRN)

Fala-se muito da mundialização e, depois de uma reunião da OMC em Seattle, ela se tornou um acontecimento midiático: alguns são favoráveis, outros contrários, outros, ainda, a combatem ou a defendem. Uns evocam a má alimentação e os perigos da “McDonaldização”; outros, as leis do mercado... Ora, essa mundialização tem uma vertente linguística, simbolizada pela dominação mundial do inglês, que é ao mesmo tempo uma realidade mensurável e o objeto de discursos críticos ou laudatórios. Gostaria, num primeiro momento, de apresentar essa vertente linguística da mundialização nos termos do modelo gravitacional (Calvet, 1999) e, depois, de analisar as reações dessa mundialização linguística para, enfim, apresentar os embriões de uma estratégia que parece se desenhar hoje na Francofonia para tentar lutar contra a mundialização linguística.

## 1. O modelo gravitacional

Situo-me, aqui, no contexto da abordagem ecolinguística que desenvolvi em um livro recente (Calvet, 1999) e que vai me permitir modelizar a situação mundial das línguas.

Para começar, uma precisão e um lembrete:

No que diz respeito à precisão: a palavra *ecologia* não deve ser tomada aqui em seu sentido figurado, político (“defesa do meio ambiente, e, no que nos concerne, defesa das línguas”), mas em seu sentido próprio, “ciência do habitat”.

No que diz respeito ao lembrete, gostaria de fornecer-lhes um breve resumo da forma como os diferentes níveis da vida são apresentados na ecologia, como uma série de encaixes: o organismo mais simples, a célula, depois os organismos pluricelulares que se constituem em colônias ou em sociedades, depois em populações (agrupamentos de indivíduos de uma mesma espécie) agrupadas em comunidades biológicas ou biocenoses. Distinguem-se, em seguida, o meio no qual está instalada uma biocenose, o biotipo, depois o ecossistema ou o conjunto de biotipos e, por fim, a ecosfera, o conjunto dos ecossistemas do planeta. A ecologia estuda os níveis superiores desse encadeamento, que vão das populações à ecosfera.

A metáfora ecolinguística supõe, da mesma forma, diferentes níveis de análise. O nível superior, do qual falarei agora, é aquele da organização mundial das relações entre as línguas. Utilizo, para descrevê-lo, um modelo baseado no fato de que as línguas são ligadas entre elas por bilíngues e de que o sistema dos bilinguismos, seu escalonamento, nos

permite apresentar suas relações em termos gravitacionais. Em torno de uma língua hipercentral (o inglês) gravitam também uma dezena de línguas supercentrais (o francês, o espanhol, o árabe, o chinês, o hindi, o malaio, etc...), em torno das quais gravitam cem a duzentas línguas centrais que são, por sua vez, o pivô da gravitação de quatro a cinco mil línguas periféricas.

A cada um dos níveis desse sistema, podem se manifestar duas tendências, uma em direção de um bilinguismo “horizontal” (aquisição de uma língua de mesmo nível que a sua) e a outra, na direção de um bilinguismo “vertical” (aquisição de uma língua de nível superior), essas duas tendências constituem, como já dissemos, o cimento do modelo.

Essa organização de certa forma estática das línguas do mundo se verifica praticamente todos os dias. Um bilíngue árabe/cabila na Argélia é, em 99% dos casos, de primeira língua cabila; um bilíngue bambara/francês no Mali é sempre de primeira língua bambara; um bilíngue bretão/francês tem sempre o bretão como primeira língua, etc... Eu poderia, evidentemente, multiplicar os exemplos ao infinito, mas esses bastam para nos mostrar que o cimento dessa organização gravitacional é testemunha de relações de força. Nos casos que acabei de citar, temos também o testemunho de traços da colonização do Magreb pelos árabes, traços da colonização do Sudão pelos franceses e da constituição da França sobre um modelo jacobino.

A organização mundial das relações entre as línguas, da qual meu modelo gravitacional pretende dar conta, é, de certa forma, uma fotografia de um processo que move relações de força. O inglês é hoje o pivô desse processo, a língua

hipercentral, mas ocorre que essa situação pode evoluir e que uma outra língua pode, no futuro, tomar esse lugar.

## 2. *O discurso PLC*

Essa apresentação da situação linguística do mundo, fundada no modelo gravitacional, se quer, portanto, puramente descritiva. Mas, da mesma forma que a mundialização é objeto de numerosas críticas, essa situação catalisa discursos que vão da denúncia da dominação do inglês à defesa das línguas minoritárias ou do plurilinguismo, passando pela defesa do francês (ou do espanhol, ou do chinês...). É necessário ser a favor ou contra a dominação do inglês? É preciso defender a francofonia? É preciso promover ou proteger o còrsico, o guarani ou o bambara? Até onde podem ou devem ir as políticas linguísticas de proteção às línguas? É possível manter em sobrevivência, por uma espécie de obstinação terapêutica ou de uma perfusão, formas linguísticas abandonadas por seus locutores?

Parece-me impossível responder a essas questões sem determinar, previamente, um critério de pertinência. Defender ou promover por quê, e para quê? Partiremos do princípio de que as línguas, produtos da prática social, estão a serviço dos homens, e não o inverso, e que, para decidir defender, proteger ou combater uma língua, é preciso, primeiro, saber qual é sua utilidade para seus locutores, qual é sua função social. Para saber se é necessário deixar as coisas tal como estão ou se é preciso tentar organizá-las, precisamos, então, interrogar-nos sobre as necessidades linguísticas das pessoas e sobre as funções sociais das línguas que elas

utilizam: a gestão política das línguas passa pela análise de suas funções práticas e/ou simbólicas.

Como antípodas da abordagem pragmática que sugiro, encontram-se, face à mundialização linguística, discursos epilinguísticos e reações fundadas no conjunto de afirmações que chamei de Discurso Político-linguisticamente Correto ou discurso PLC. Este se apresenta como uma sequência de princípios de pretensão universal sobre os quais se funda uma espécie de ética da profissão do linguista. Eis um pequeno florilégio:

- » Todas as línguas são iguais;
- » Todas as línguas (ao preço, por algumas, de um trabalho neológico) podem expressar da mesma forma todo o saber humano;
- » Todas as línguas devem ser escritas;
- » As línguas minoritárias têm direito a um reconhecimento oficial;
- » As línguas, elementos do patrimônio ou espécies ameaçadas, devem ser protegidas, assim como as baleias e os bebês-foca;
- » Os locutores têm direito a um ensino em suas línguas primeiras;
- » Perder sua língua é perder suas raízes, sua cultura; etc...



Essas afirmações, que não são, necessariamente, falsas, ou todas falsas, lembram, entretanto, o que Roland Barthes (1975) chamava “o-que-vai-por-si”, a doxa. Elas constituem, talvez, “falsas evidências”, de culturais transformadas em naturais, as quais precisaríamos interrogar de um ponto de vista que fixe claramente seu critério de pertinência. No que concerne, por exemplo, aos países africanos, proposições do tipo “todas as línguas devem ser escritas” ou “os locutores têm direito a um ensino em suas línguas primeiras” deveriam ser analisadas do ponto de vista do papel das línguas no desenvolvimento: a transcrição de todas as línguas africanas, sua introdução no sistema escolar, seu reconhecimento oficial, etc., pode melhorar a situação de seus locutores, participar do esforço por um desenvolvimento endógeno, assumir um papel na luta contra a desnutrição, a mortalidade infantil, a AIDS, etc?

Não vou analisar aqui o conjunto desse discurso PLC, mas tentarei destacar o peso que ele exerce sobre a formulação de certos problemas de política linguística. Nas afirmações acima, aquela que prega que todas as línguas são iguais me parece constituir o carro-chefe do conjunto, na medida em que a maioria das outras proposições decorrem dessa. É porque todas as línguas são iguais que todas merecem ser escritas, que todas podem expressar da mesma forma todo o saber humano, que aquelas que estão ameaçadas devem ser protegidas, etc... É, portanto, essa afirmação central que tomarei prioritariamente em minha análise, e veremos que, contrariamente a esse discurso acordado, as línguas são fundamentalmente desiguais, mesmo que esse adjetivo ainda careça de precisão.

Retornemos, um instante, ao modelo gravitacional esboçado acima. Neste modelo, os bi (ou os pluri)língues, que constituem seu cimento, não utilizam suas línguas nas mesmas situações nem com as mesmas funções, e a análise de suas práticas é necessária à elaboração de toda política linguística. A mundialização, em seu aspecto linguístico, implica, com efeito, diferentes tipos de comunicação, do círculo familiar ao espaço mundial, cada indivíduo se encontra no centro de diferentes redes que podemos representar por uma série de círculos concêntricos, correspondendo, diacronicamente, à aquisição de diferentes registros, variedades ou línguas e, sincronicamente, ao uso dessas variedades em função do contexto. O primeiro círculo é o da comunicação mais íntima, a mais gregária, a comunicação de tipo familiar. Depois, passa-se à comunicação de vizinhança, de bairro. Um terceiro círculo poderia representar a comunicação regional; um quarto, a comunicação pública em escala nacional, etc... Se esses círculos permitem visualizar o encadeamento desses diferentes níveis, do mais gregário ao mais veicular, a passagem de um a outro não é, necessariamente, digital, mas antes progressiva, contínua e pode, no plano linguístico, corresponder seja a uma adaptação de registro, seja a uma mudança de língua.

Essa visão em termos de círculos concêntricos atravessados por um movimento contínuo/descontínuo de adaptação linguística tem a vantagem de nos mostrar que as necessidades linguísticas dos indivíduos e dos grupos variam de acordo com as situações. Essa variabilidade das necessidades e das funções linguísticas implica a impossibilidade de uma lei geral. Certas línguas, cuja função é indiscutível em certas situações, dependem, entretanto, apenas do privado,

enquanto outras estão ligadas ao Estado, o qual as gerencia em função de sua política interior ou exterior. Seria, entretanto, possível sugerir um modelo médio (no sentido em que se fala de média em aritmética), tendencialmente trifuncional, no qual cada cidadão teria necessidade de e direito a três tipos de línguas:

1. Uma língua internacional para suas relações exteriores. O inglês, que desempenha mais frequentemente essa função, poderia ser definido não como uma língua internacional entre outras, mas como a língua “global” do momento, resultado da mundialização.
2. A língua do Estado (normatizada, estandardizada), que é frequentemente super-central ou central e que lhe permite inserir-se na vida pública de seu país.
3. Sua língua gregária, enfim, que pode ser uma forma local da língua do Estado (por exemplo, o espanhol da Argentina, o árabe marroquino, etc...) ou uma língua diferente (quíchua, no Equador ou no Peru; alsaciano ou còrsico, na França, etc...), língua que pode ser escrita ou não escrita, gozar ou não de um *status* ou de um reconhecimento regional, etc.

Essa tradução individual de nosso modelo gravitacional, em que as diferentes funções podem ser desempenhadas por diferentes línguas ou por diferentes registros de uma mesma língua, constituirá sem dúvida o equipamento linguístico de base do cidadão de amanhã.

Nesse esquema de três níveis (língua internacional, língua do Estado, língua gregária), a lógica da mundialização supõe talvez o desaparecimento da segunda dessas três línguas, a língua do Estado. Assim, nos EUA, organizações como *US English*, *US first* ou *Save Our Schools* militam para que o inglês seja reconhecido como a língua oficial do país, a *única* língua oficial, opondo-se ao bilinguismo que deixam pressagiar as migrações importantes de hispanófonos. Pode parecer paradoxal que certos locutores do inglês se sintam ameaçados pelo espanhol, mas essas representações fazem parte das situações e devem ser integradas em sua descrição. Elas nos mostram que a mundialização supõe a difusão de uma cultura de massa (cinema, televisão, alimentação do tipo McDonald's, etc.) que se acomoda em microculturas (e lhes consagra exposições, museus) mas suporta mal a exceção cultural, a resistência (o cinema francês, japonês, italiano...), e que, da mesma forma, aceita de bom grado a propagação em microcomunidades linguísticas, mas suporta mal as línguas intermediárias, supercentrais que são, localmente, pontos de resistência. A Europa, se ela se submetesse a essa lei, poderia assim caminhar para a dominação do inglês, coexistindo com uma pluralidade de “pequenas” línguas como o galego, o catalão, o basco, o còrsico, o alsaciano, enquanto que o francês e o espanhol seriam lentamente conduzidos a um *status* de línguas centrais, de línguas regionais, e não mais supercentrais. Desse ponto de vista, a defesa das línguas “ameaçadas” aumentaria a dominação da língua hipercentral, da mesma forma que, em situações pós-coloniais, é a divisão linguística que conforta as línguas oficiais como o inglês, o francês e o português. Esse cenário europeu não é, por enquanto, senão uma hipótese, mas ele lança uma nova luz sobre o debate. Sem dúvida, todas as

línguas são iguais aos olhos do discurso PLC, o que significa, simplesmente, que todas as línguas são línguas, que elas merecem, por exemplo, todas serem descritas, mas do ponto de vista de seu valor, em suas funções, como em suas representações, as línguas são profundamente desiguais.

É necessário aqui, então, perguntar-se se a aplicação de certas proposições do discurso PLC (“todas as línguas devem ser escritas”, “os locutores têm direito a um ensino em sua língua primeira”) não constituiria mais um mal que um bem para os locutores. Assim, operações de planificação linguística que consistem em dar um alfabeto a uma língua não escrita ou em introduzi-la na escola, que são geralmente consideradas como um progresso ou como uma vitória, podem também ser consideradas como uma intervenção sobre uma situação de oralidade cujos efeitos secundários não controlamos.

Acredito que o simples fato de se fazer essa pergunta arrisca desencadear fortes reações do lado dos partidários do discurso PLC, mas a reflexão teórica não tem nenhum tabu a respeitar e todas as perguntas merecem ser feitas. Uma língua pode ser minoritária, ameaçada, escrita ou não escrita, estandardizada ou não, etc... Mas a questão de saber se é preciso transcrevê-la, estandardizá-la, protegê-la, oficializá-la, etc... nos remete a uma outra questão: que interesse têm os locutores em que sua língua seja transcrita, estandardizada, protegida, oficializada, etc? Após isso, apenas, será possível abordar a questão da intervenção em termos de política/planificação linguísticas. O discurso PLC, que levaria a responder, por princípio, “sim” a todas essas questões, é socialmente irresponsável ou, antes, irrefletido. Pois não é, necessariamente,

normal que um locutor do galego, que vive em um país cuja língua oficial é o espanhol e que utiliza, aliás, para a comunicação internacional, o inglês, utilize essas três línguas da mesma forma, no mesmo nível, e que quase, traduza, por exemplo, sistematicamente, em galego, obras francesas ou chinesas que já estão traduzidas em espanhol, exceto se os meios do Estado permitem assumir a função identitária ou simbólica do galego. Também não é normal que a redução do espanhol ao castelhano, isto é, sua regionalização, favoreceria realmente os locutores do catalão ou do basco.

Mas a vontade de dispôr, sistematicamente, no mesmo nível essas diferentes línguas, de defender todas as línguas em nome de um princípio geral, condena à ineficácia ou ao bloqueio: por muito querer defender, termina-se por paralisar...

Essas interrogações nos levam, então, ao que, em termos triviais, eu poderia chamar a desigualdade das línguas, mas que prefiro considerar como uma repartição diferente das funções reais ou virtuais. Nem todas as línguas desempenham, de fato, as mesmas funções. Ora, essa “desigualdade” de fato das línguas, que oponho, portanto, à proposição central do discurso PLC, pode dar lugar a diferentes reações. Pode-se lamentá-la, chorar, reclamar, lutar contra, mas pode-se também assumi-la, integrá-la na reflexão sobre a política linguística e na ação... Daí esta questão que pode parecer incômoda: como assumir a desigualdade das línguas, ou sua repartição funcional diferente? Parece-me que, querendo sistematicamente proteger ou promover as “pequenas” línguas em nome do discurso PLC, da defesa dos monumentos em perigo ou de qualquer outro princípio moral, se está brincando com fogo, sobretudo se essa proteção se faz

em detrimento das línguas intermediárias, das línguas dos Estados. Alguns poderiam ver aqui um discurso jacobino, centralizador. De minha parte, vejo, diferentemente, uma abordagem pragmática, baseada na análise funcional das situações. O direito a um equipamento linguístico mínimo que evoquei, isto é, a sua língua gregária, à língua do Estado e a uma língua internacional, implica, por definição, que não se deve nem se pode atribuir a todas essas línguas os mesmo usos, as mesmas funções. Há, espalhadas pelo mundo, centenas de milhões de pessoas que utilizam cotidianamente, em família, uma forma linguística; na vida pública, uma outra; e, quando viajam ou se comunicam com o exterior, uma terceira. Essa tripartição funcional é um dado dos fatos. Ela está ameaçada pela mundialização linguística? Sem dúvida, o século XXI verá o desaparecimento de centenas de línguas, o que significa que milhares de locutores abandonarão suas línguas em proveito de outras línguas e não as transmitirão aos seus filhos. Isso não implica, necessariamente, que essa tripartição funcional desapareça, mas, antes, que ela seja redistribuída, como se redistribuem cartas. Na França, por exemplo, o provençal praticamente desapareceu como língua gregária, mas sua função permanece, desempenhada hoje por uma forma meridional de francês. Isto quer dizer que o elo frágil nessa tripartição funcional não estaria no lugar em que, geralmente, o imaginamos. Fãce ao inglês dominante, são antes as línguas de nível imediatamente inferior, as línguas supercentrais como o francês, o espanhol, o hindi, o árabe, que poderiam estar “ameaçadas”, senão em sua existência, pelo menos em seu *status*. É assim que, na ONU, na comunidade européia e em diversos outros organismos internacionais, apesar dos regulamentos linguísticos, se manifesta uma tendência para utilizar unicamente o inglês...

### 3. Uma política linguística entre “X-fonias”

Antes de mais nada, uma precisão. Se uma política linguística pode ser formulada por qualquer pessoa, por qualquer grupo, a passagem ao ato, a *planificação linguística*, implica um poder político, uma relação transitiva nas situações. Isso quer dizer que não basta querer intervir na forma ou no *status* de uma língua, é preciso ainda ter os meios para isso, ou dar-se os meios, ou obter os meios. A cada um dos níveis de organização gravitacional das línguas do mundo, grupos de locutores podem sentir a necessidade de defender sua língua e, a cada vez, estarão diante do problema da possibilidade concreta da passagem a uma planificação linguística. A coisa é simples em um país como a Espanha, em que a autonomia de regiões como a Catalunha, a Galícia ou o País Basco lhes permite legislar sobre sua língua, ela é mais complicada na África ou na Ásia... A cada situação, portanto, correspondem problemas diferentes e soluções diferentes.

Vou abordar aqui apenas as políticas linguísticas que parecem se desenhar, hoje, no segundo nível de meu modelo gravitacional, aquele das línguas supercentrais. Sobre o modelo da palavra *francofonia*, podemos imaginar para designar esses grandes conjuntos linguísticos a noção de *X-fonias*. Algumas dessas X-fonias são organizadas, política ou culturalmente. É o caso dos países ibero-americanos com a OEI, da lusofonia com a CPLP, da arabofonia com a Liga Árabe e, claro, da francofonia. Ora, esta última se lançou, há cerca de um ano, em uma busca de alianças por sua política de defesa da *diversidade*, face ao que ela considera como um perigo de uniformização pelo inglês. Em novembro



de 2000, reuniu-se, então, em Paris, um colóquio sobre a francofonia e a arabofonia. Nos dias 20 e 21 de março de 2002 aconteceu, também em Paris, uma reunião em torno da francofonia, da hispanofonia e da lusofonia. E no início de 2001, ocorreu, em Lisboa, uma reunião dos secretários gerais de cinco organizações: OIF, OEI e CPLP, que já citei, e também a União Latina e o SECIB (Secretaria de Cooperação Ibero-americana), que decidiram criar dois comitês de especialistas internacionais, encarregados de aconselhá-las, um em matéria de política linguística e o outro em matéria de novas tecnologias. Há aí, evidentemente, índices de uma tentativa de união dessas três X-fonias que estão em vias de instalar estruturas que lhes permitam levar uma política linguística comum. Mas qual?

Nessa matéria, não estou, evidentemente, em posição de decidir, no máximo de aconselhar, mas gostaria de propor algumas direções de reflexão. Uma política linguística é constituída por uma série de escolhas das quais se esperam resultados. Estes podem estar ligados à forma das línguas (seu *corpus*) ou às relações entre as línguas (seu *status*). Nesse último caso, qualquer decisão com respeito a uma língua tem repercussões sobre as outras línguas com as quais ela coexiste. Estamos, aqui, tipicamente nessa situação: se consideramos que as línguas em jogo (espanhol, francês, português) estão de alguma forma solidárias na vertente linguística da mundialização que apresentamos, conseqüentemente, uma política linguística comum a duas ou mais de suas X-fonias deve levar em conta não apenas as línguas que definem essas X-fonias (línguas supercentrais), mas também aquelas que gravitam em torno delas (línguas centrais ou periféricas). Ora, esses diferentes conjuntos não

têm necessariamente os mesmos interesses: a francofonia tenta agrupar em torno dela, sob a palavra de ordem da diversidade, outras X-fonias, mas se olhamos bem para o que ela espera dessa mobilização, não é certo que seus eventuais associados retirem disso o menor benefício. Uma reflexão sobre os interesses dos diferentes participantes é, então, necessária, pois as políticas linguísticas não podem ser jogos de resultado nulo e a francofonia está, portanto, confrontada a um desafio: imaginar uma política linguística que constitua um jogo de resultado positivo.

O português, por exemplo, é uma língua mais falada que o francês, oficial em mais países que o chinês ou o russo, e que, contrariamente a essas três línguas, não tem nenhum reconhecimento em organismos internacionais como a ONU ou a UNESCO. Daí, para mobilizar a lusofonia sobre a diversidade, seria necessário que ela encontrasse por si mesma um benefício concreto, como a reivindicação de um *status* de língua oficial para o português ou um *status* semelhante, em certas organizações internacionais.

Mas não é apenas o português que tem seu *status* internacional subavaliado. O hindi, o malaio e o bengali são línguas mais faladas que o francês. Obviamente, o número de locutores não basta para definir o *status* internacional de uma língua, mas o português, o alemão e o malaio são línguas oficiais de vários países, e o cruzamento desses dois fatores (número de locutores, número de países) poderia nos levar a propor para o malaio um *status* semelhante àquele proposto para o português.

Essa visão das coisas implica, portanto, paralelamente, uma análise concreta da situação das línguas, um inventário

das expectativas, das reivindicações, das esperanças das diferentes X-fonias. A francofonia só será, por exemplo, credível se ela se debruçar sobre o *status* do alemão e do espanhol nas instituições da Comunidade Europeia, sobre o do português na ONU ou na UNESCO. É com essa condição que se poderia implantar uma política linguística mundial das X-fonias, na qual os outros grupo linguísticos, de línguas centrais ou periféricas, deverão, por sua vez, encontrar seu lugar, suas estratégias e seus meios. Pois não seria necessário que esses acordos se parecessem com um Yalta linguístico, uma partilha de zonas de influências entre algumas grandes línguas. A **diversidade** reclamada por essas organizações deveria, então, ser entendida em dois sentidos diferentes: uma **diversidade horizontal**, aquela que elas buscam, mas também uma **diversidade vertical**, nas relações em seu seio com as outras línguas de seu espaço. Em outros termos, a Francofonia só será credível em sua defesa da diversidade se ela se preocupar, claro, com o espanhol e o português, mas também com o bambara, os crioulos, o lingala ou o córsico...

E isso é igualmente verdadeiro no que diz respeito à *web*. Recebo, por exemplo, regularmente de Barcelona, informações sobre a política linguística da generalidade da Catalunha, redigidas em catalão e em inglês. Por que não em catalão e em espanhol? Por que o inglês, dirão alguns, é a língua veicular mundial, mais compreendida que o espanhol. Pode ser. Mas sei também que os nacionalistas catalães sentem um prazer maligno em boicotar o espanhol e o francês, línguas “coloniais”, como eles dizem. Ora, se o projeto que acabo de apresentar-lhes diz respeito a línguas românicas, por que não buscar soluções veiculares românicas?

Não se trata apenas de pedir aos catalães, aos galicianos, aos còrsicos ou aos sardos para utilizarem, além de sua língua, o espanhol, o francês ou o italiano, mas de dar-lhes também os meios de acesso a uma intercompreensão inter-latina. É surpreendente ouvir diplomatas franceses e portugueses, por exemplo, comunicarem-se em inglês, enquanto que, com um certo treino, eles se compreenderiam perfeitamente falando cada um sua língua. Por que não dar as chaves aos internautas de línguas românicas para que eles possam aprender a ler as outras línguas? Há aí um campo de pesquisa interessante e promissor. Mas, dirão vocês, não se pode proibir galicianos ou catalães de utilizarem o inglês. Certo, mas se pode tentar convencê-los de que essa veicularidade inter-românica seria igualmente benéfica para suas línguas, o que nos leva ao que eu dizia acima sobre os jogos de soma positiva e sobre a recusa de um Yalta linguístico. Isso quer dizer que as noções de diversidade horizontal e vertical que desenvolvi não dizem respeito apenas às políticas linguísticas no sentido tradicional, mas poderiam também se aplicar a esses problemas de presença das línguas na *web* que acabo de evocar.

### Referências bibliográficas

BARTHES, R. *Roland Barthes par Roland Barthes*. Paris: Seuil, 1975. (Collection Écrivains de toujours).

CAIVET, L.-J. *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon, 1999.



# MUNDIALIZAÇÃO, DIVERSIDADE CULTURAL, DEMOCRACIA

Dominique WOLTON  
Instituto de Ciências da Comunicação do CNRS

Tradução de Mariana Reis Furst (UFV)  
Revisão de Maristela de Almeida (UFV)

## *A mundialização*

A mundialização atual favorece, sob o pano de fundo de um progresso sem precedentes das técnicas de comunicação, um movimento contraditório. Primeiramente, a abertura econômica, que permite a circulação de bens, serviços e pessoas, com exceção dos imigrantes que, contraditoriamente, sempre foram um fator de riqueza. Essa mundialização econômica baseia-se parcialmente em uma ideia democrática. Porém, não há ligação direta – ao contrário do que pensávamos com a queda do muro, que celebra seu vigésimo aniversário – entre mundialização econômica e triunfo da democracia. Um pode existir sem o outro, embora a crise financeira do capitalismo acentue a aspiração por uma intervenção política mais forte, e, portanto, por mais democracia.

Por outro lado, a mundialização é um movimento de padronização de bens e serviços, o qual é necessário em

função do tamanho dos mercados, mas contraditório em relação à ideia de abertura.

Na verdade, existem *a um só tempo* uma abertura econômica, uma ambiguidade no que diz respeito à ideia de democracia, e um fenômeno de nacionalização.

### *A emergência da diversidade cultural como nova fronteira*

Desde 2000, com o nascimento, em Porto Alegre,<sup>1</sup> do movimento altermundialista, em reação às desigualdades econômicas e sociais, gerou-se um movimento político. O horizonte normativo da mundialização transformou-se em simples globalização econômica, suscitando críticas, além de lutas econômicas e sociais. A abertura econômica não era símbolo de democratização. Os fatos foram mais tenazes que os discursos.

Mas o inesperado é o surgimento das reivindicações quanto ao respeito com as identidades culturais. Os povos querem participar da mundialização, com a condição de que ela reduza as desigualdades econômicas e sociais, mas também e, sobretudo, mantenha suas raízes, suas identidades culturais. O surgimento dessa nova frente de reivindicação não era esperado. Ninguém havia pensado nela. A cultura em sentido amplo – a religião, as línguas,

1 Em 2000, houve a idealização e a construção do Fórum Social Mundial (FSM), em contraposição ao Fórum Econômico Mundial de Davos, que acontece desde 1971. O primeiro encontro do FSM ocorreu em janeiro de 2001, em Porto Alegre. Entidades e movimentos da sociedade civil que se opõem ao neoliberalismo e ao imperialismo se reuniram a fim de debater ideias, formular propostas e articular ações em comum. Mais informações pelo site: [forum-socialmundial.org.br](http://forum-socialmundial.org.br). (N. do T.)

os valores, o patrimônio – se impõe como uma nova frente de reivindicação e de lutas, ao lado das frentes econômica, social e política.

A cultura entra no campo dos grandes enfrentamentos um século após os conflitos sociais e políticos. Isso é o que chamo de terceira mundialização.

Após a mundialização política, que visava dar um sentido à comunidade internacional, e a mundialização econômica, que buscava abrir os mercados, a cultura surge, imprevista em todos os esquemas de prospecção, como fator de ligações, reivindicações e disputas.

A cultura, como reivindicação de respeito às identidades e à diversidade, abre uma nova frente política. Sem dúvida, ainda mais conflituosa do que aquela concernente às desigualdades econômicas e sociais ou ao meio ambiente, pois trata de valores fundamentais para todos nós – aqueles pelos quais todos estão prontos a morrer. É o triângulo infernal, com novas relações a gerir entre identidade, cultura e comunicação, visto que a identidade cultural é hoje inseparável das técnicas de comunicação.

A diversidade cultural tornou-se a nova fronteira, o desafio suplementar a se gerir. A assinatura da convenção pelo respeito à diversidade cultural na UNESCO, em 2006, é, deste ponto de vista, um sucesso considerável em termos normativos. É claro que na realidade ninguém respeita de maneira igualitária as identidades culturais, mas o princípio de uma igualdade para todas as línguas, culturas e civilizações é reconhecido. Um progresso considerável que torna ainda mais difícil a mundialização, mas lhe dá um sentido



para além da globalização econômica. Existem dois ideais: a democracia e o respeito à diversidade cultural.

Esse fato permite revalorizar todas as sociedades multiculturais, como o Brasil e a África do Sul, e dá um valor simbólico à construção da Europa, que é a maior plataforma democrática de convivência cultural no plano mundial. A questão da diversidade cultural entrou na arena política, obrigando os estados políticos a refletirem sobre esse novo horizonte normativo.

A comunicação é inseparável desta problemática pela multiplicação das técnicas – rádio, televisão, internet –, que são tanto um acelerador de circulação de culturas e de abertura, como também de reforço das desigualdades culturais pelo peso das indústrias culturais e de comunicação. E, por outro lado, pelos próprios valores da comunicação, que colocam em questão a igualdade e o respeito às identidades culturais.

O surgimento do fato da diversidade cultural como uma questão política da mundialização desloca a questão da comunicação e a situa no centro dos desafios políticos do século 21. Trata-se menos de técnicas que de políticas, menos de tubos e sistemas cada vez mais eficientes que de raciocínios políticos para fazer da comunicação uma ferramenta de tolerância. Passa-se de uma visão técnica, com o tema da aldeia global, para uma visão política, cujo desafio é aprender a conviver e tolerar uns aos outros. Mudança de escala e, sobretudo, de perspectivas.

Nesse sentido, a problemática da diversidade cultural é também uma oportunidade para redefinir os desafios da

comunicação. Menos o desempenho técnico que a aprendizagem pacífica da convivência em um mundo aberto, em que todos querem conservar ainda mais suas raízes e identidades, porque as diferenças culturais são muito mais visíveis.

A comunicação técnica generalizada pode ser tanto um acelerador de incompreensão, tornando visíveis, rapidamente, as diferenças culturais, como um acelerador da tomada de consciência de que o essencial na comunicação não está nas performances técnicas, mas na aprendizagem da tolerância mútua e na organização do respeito às identidades culturais.

Se a mundialização e sua abertura tornam-se um acelerador de incompreensão e intolerância, o sonho de abertura e de organização da comunidade internacional pode transformar-se em um pesadelo. Ele pode, em vez disso, tomar consciência da fragilidade e da importância das relações entre identidade e comunicação, como aconteceu, há meio século, com a tomada de consciência sobre a importância do meio ambiente. Isso ocorre também sob a condição de lembrar-se que é mais difícil para os homens respeitarem-se do que respeitarem a natureza. Com ela, existe uma mediação possível que não existe entre as sociedades quando estas se encontram face a face. Ninguém havia previsto a ruptura concernente ao estatuto da cultura e da comunicação e o possível revés resultante dela. Outrora fatores de aproximação, as duas podem tornar-se fatores de exclusão. Em poucas palavras, as guerras causadas pela cultura e pela comunicação podem ser ainda mais ferozes do que aquelas causadas pela economia.

## *A democracia*

Somente a política democrática pode tentar encontrar uma solução pacífica para este novo campo conflito, já que ela instaura, desde logo, os princípios do pluralismo e da negociação, o qual permite, eventualmente, evitar o confronto. É neste ponto que a entrada da cultura e da comunicação no campo dos conflitos e confrontos pode ser, da mesma forma, uma oportunidade para a renovação da reflexão sobre o estado da democracia na era da mundialização.

Cinco caminhos podem ser traçados para que convivam comunicação, cultura e política.

### » *Pensar identidade e alteridade.*

Em um mundo aberto, em que todos veem tudo, ou seja, em que as diferenças são ainda mais visíveis que as semelhanças, é preciso aprender a se tolerar, a pensar, portanto, a alteridade. O mundo é multipolar e multicultural. As duas coisas caminham de mãos dadas. As fronteiras não impedem a relação com o outro. É preciso, então, ao mesmo tempo, preservar as identidades culturais, condições para a diversidade cultural, e pensar a relação com a comunidade internacional, isto é, com tudo o que transcende as diferenças e nos faz conviver uns com os outros. A afirmação da identidade passa pelo reconhecimento da alteridade e pela necessária convivência com quem não se assemelha a mim. Preservar a própria identidade é também reconhecer a do outro.

» *Passar do fato do reconhecimento da diversidade cultural à política de convivência cultural.*

Não adianta valorizar as identidades se isso resulta em nacionalismos e outros comunitarismos. A dificuldade está em passar à relação de si com os outros, não de si contra os outros. Não há reconhecimento da diversidade cultural se não houver, simultaneamente, uma afirmação destas identidades em relação a uma estrutura mais ampla. Este é o significado da declaração da UNESCO de 2006: a inscrição dos fatos da diversidade cultural na política da comunidade internacional.

» *Repensar o estatuto da comunicação.*

A comunicação nunca é sinônimo de transmissão, que pressupõe hierarquia dos atores. Na melhor das hipóteses, trata-se de compartilhar com aqueles com os quais nos entendemos; na maioria das vezes, trata-se de uma negociação para encontrar um terreno de entendimento entre parceiros diferentes. Da transmissão passa-se à partilha e à negociação. Porém negociar supõe o reconhecimento da igualdade do outro, o que privilegia uma visão política da comunicação, no sentido de uma negociação entre indivíduos ou coletividades diferentes, em vez de uma simples interação técnica. Vai-se além da técnica, como se vai além da informação. A informação valoriza a mensagem, com a hipótese da similaridade entre emissor e receptor. A comunicação admite o estatuto do outro e a necessidade de se construir a relação.

» *Reconhecer a importância da indispensável variedade linguística.*

Não há diversidade nem política de convivência cultural se não houver, desde o início, o reconhecimento da primeira das diversidades, a diversidade linguística, e, no centro desta, a valorização das línguas maternas. Isto obrigaria o aprendizado de pelo menos três línguas, sendo duas de vocações internacionais, além da revalorização do estatuto das áreas linguísticas que atravessam os continentes e permitem a convivência entre povos e culturas diferentes que partilham uma língua comum. Seis são as grandes áreas linguísticas: o inglês, o espanhol, o francês, o árabe, o português e o russo. Cabe a todos nós o combate total pela francofonia, largamente desvalorizado na França. Esta é a oportunidade de evidenciarmos uma vez mais o papel dos 800 mil professores de francês, sem os quais simplesmente não haveria francofonia.

Por que reconhecemos hoje o papel vital da diversidade biológica, ecológica e ambiental e permanecemos tão indiferentes em relação à diversidade cultural, que diz respeito aos homens e às sociedades, e que é, pelo menos, tão importante para a paz e para o futuro? A natureza é mais importante que os homens?

Deste ponto de vista, as línguas românicas oferecem uma real visibilidade e constituem fatores de identidades coletivas. O espanhol, o italiano, o português, o francês e o romeno entram nesse contexto e representam uma vantagem incontestável para a América Latina, onde o espanhol e o português são dominantes. Para o francês, a estreita colaboração das redes de institutos, alianças francesas e

professores de francês é um trunfo insuficientemente valorizado. Não se trata apenas da língua, mas também da diversidade para a economia, o esporte, a política, a cultura e os meios de comunicação. A América Latina é um grande laboratório de diversidade cultural, com muito mais pontos em comum entre seus países que outras partes do mundo, e com menos conflitos. Além disso, com uma real proximidade com a Europa.

» *A diversidade cultural é também reduzir a concentração mundial das indústrias culturais e da comunicação.*

O pluralismo regional deve se desenvolver. A inventividade não está apenas nas indústrias anglo-saxônicas, basta atentarmos para os talentos que surgem das telenovelas há mais de uma geração. Devemos também promover as indústrias culturais nacionais (imprensa, rádio, televisão, cinema, espetáculos ao vivo, entre outros), que são um fator de identidade.

Isso preserva a criatividade da língua para a economia, e também para a ciência, a educação e o esporte. A identidade é a língua, forte em todos os campos criativos. A língua materna ou três outras línguas, de modo que haja um equilíbrio entre identidade e abertura, tradição e modernidade. Por 30 anos pensou-se, erroneamente, que abandonar as línguas nacionais ou maternas era uma condição da modernidade. Isso é falso, pois não se pode estabelecer um ponto de apoio na mundialização senão conservando as suas identidades. São a identidade, a tradição, o passado e a memória que permitem projetar-se no futuro. Não há abertura sem raízes.

## Conclusão

A cultura em sentido amplo (língua, história, valores, patrimônio, entre outros) é, na verdade, uma condição essencial para o desenvolvimento atual. Não existem apenas a economia e o social, sobretudo em um momento de abertura ao mundo e de mundialização da informação. Para enfrentar o mundo e o outro, é preciso raízes e uma maneira de entender o exterior; do contrário é o voltar-se para si mesmo e a sensação de ameaça. A língua é a primeira condição da cultura. A OMC e a UNESCO são inseparáveis. Quanto mais a realidade econômica se impõe mais é preciso completá-la com uma perspectiva cultural, indispensável hoje em dia, juntamente com a comunicação, para se encontrar um lugar no mundo. A diversidade cultural torna-se uma questão política que determina quase todo o resto. A cultura não é o que vem depois, é a condição de tudo.

- » Essa centralidade crescente da cultura e da comunicação na mundialização nos obriga a valorizar todos os projetos de convivência cultural. Em primeiro lugar está a Europa, com 500 milhões de habitantes, 27 países, 26 idiomas – o projeto mais otimista sobre a possibilidade de convivência. A América Latina será o grande espaço para a convivência no amanhã, 500 milhões, igualmente, e três línguas principais: espanhol, português e línguas indígenas, com suas raízes e sua história política marcada pelas grandes estruturas europeias. Em seguida, o terceiro grande espaço será o Mediterrâneo, cuja região sul é mais de 60% francófona e onde as línguas românicas são numerosas,

bem como a tradição arabista. É todo um outro mapa da mundialização que podemos desenhar, o qual valoriza a questão e o capital da diversidade cultural.

- » Lutar contra a ideologia técnica que se volta, finalmente, contra o ideal da comunicação. Ter técnicas cada vez mais eficientes pode nos fazer esquecer de que o essencial e o mais difícil na comunicação diz respeito aos homens. Outrora, as técnicas de comunicação estavam a serviço dos homens, hoje, é quase o inverso. Nós as vemos associadas à tirania da velocidade, em contraponto com a lentidão da compreensão mútua. A escola, por exemplo: acreditar que os computadores serão mais eficazes para a educação que os professores; como se a educação fosse uma questão de “transmitir” conhecimento, esquecendo-se de toda a dimensão da comunicação humana que existe entre professores e alunos, nos dois sentidos. Quanto mais as técnicas impõem seu ritmo e sua lógica na informação, no saber, na comunicação, mais é preciso reforçar a presença dos valores na comunicação humana.
  
- » Afora a questão da comunicação, a da convivência cultural política entre os homens é a grande questão política do futuro, depois daquela do meio ambiente. Não se trata mais de “respeitar a natureza”, mas de conviver pacificamente quando as diferenças entre os homens são evidenciadas pela mundialização das técnicas de comunicação. Os homens estão diante de si mesmos. Não basta



informar para comunicar. O mais complicado é conviver e respeitar uns aos outros.

- » Finalmente, deve-se admitir uma dupla lógica e duas velocidades para a mundialização, sob a pena de que ela se torne um fator de conflitos adicionais. Uma velocidade para as finanças, a economia, os investimentos, evitando, no entanto, os efeitos catastróficos que conhecemos com a crise financeira. Uma velocidade muito menos rápida (muito mais lenta) para a sociedade, a cultura, a compreensão mútua, a tolerância. Em outras palavras, inventar um modelo de convivência entre lógicas e velocidades diferentes. Duas velocidades para evitar a colisão. O melhor exemplo dessa necessidade inesperada de uma velocidade menor: a educação. Apesar da velocidade crescente das técnicas de comunicação, sempre leva tempo, entre 10 e 20 anos, para se educar uma criança. Tudo poderia ir “mais rápido”, mas os seres humanos são mais complexos que os computadores. Essa lentidão permite um elo indispensável entre a tradição e a modernidade, reforçando assim o papel das línguas e dos costumes. O que seria da modernidade se ela não mais tivesse suas raízes, pelas línguas e tradições constitutivas da nossa identidade? São nossas identidades, menos estáticas que nunca, que nos permitem inventar o futuro. O mundo do ensino, a cada geração, é um dos mais fortes símbolos desta ligação indispensável entre o passado e futuro.

## *OS ORGANIZADORES*

**Maria Lúcia Jacob Dias de Barros** é professora de Língua francesa e culturas francófonas na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, onde leciona disciplinas de língua francesa relacionadas com as culturas francófonas, principalmente a canção, os quadrinhos e o cinema, assim como oficinas de tradução do francês. Seu doutorado pela Université de Paris III – Sorbonne Nouvelle versa sobre a canção francófona na aula de Francês Língua Estrangeira (FLE).

**Márcio Venício Barbosa** é professor de Língua e Literatura Francesas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, onde ocupa também o cargo de Secretário de Relações Internacionais e Interinstitucionais. Foi presidente, por dois mandatos, da Federação Brasileira dos Professores de Francês, tendo participado da coordenação do Projeto Bivalência. Tem doutorado em Estudos Literários pela UFMG e atua no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem na UFRN, onde desenvolve projetos de pesquisa em Literatura Comparada.

**Christianne Benatti Rochebois** é professora de língua francesa e didática de línguas e culturas no Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal de Viçosa. Fez doutorado em Didática de Línguas e Culturas pela Université de Paris III – Sorbonne Nouvelle. Direciona suas pesquisas e artigos publicados para os componentes da formação de professores de línguas estrangeiras, assim como suas orientações de iniciação científica, monografias de fim de curso e dissertações de mestrado.

## *OS TRADUTORES*

**Dário Pagel** é professor adjunto de Língua e Fonética Francesas da Universidade Federal de Sergipe. Doutor Honoris Causa pela

Université Marc Bloch de Strasbourg e Presidente de Honra da “Fédération Internationale des Professeurs de Français” – FIPF, tendo exercido sua presidência durante dois mandatos. Foi professor convidado da Université de Paris III – Sorbonne Nouvelle, e da Université de Paris VII – Denis Diderot, França. Sua experiência acadêmica e seus trabalhos se destacam nas áreas da didática de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente na formação de professores de francês, na didática da pronúncia do francês e em política de línguas estrangeiras.

**Ceres Leite Prado** é professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde lecionou principalmente a disciplina “Prática de Ensino de Francês. É autora de vários artigos sobre formação de professores e ensino de línguas estrangeiras e foi uma das organizadoras do livro “Língua Materna e Língua Estrangeira na escola: o projeto Bivalência”. Faz trabalhos de tradução para algumas editoras e particulares.

**Maria da Glória Magalhães** Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1982), mestrado em Letras (Língua e Literatura Francesa) pela Universidade de São Paulo (2003) e doutorado em Letras (Língua e Literatura Francesa) pela Universidade de São Paulo (2008). Foi leitora de português na Université de Franche-Comté ministrando também cursos de francês para estrangeiros e de teatro brasileiro para o curso de Artes do Espetáculo. Atualmente é professora adjunta do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET), da UnB – Universidade de Brasília, atuando na área de ensino de língua estrangeira. Realiza pesquisas sobre discursos orais e desenvolvimento da oralidade, subjetividade e identidade em LE. Atualmente é coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

**Zeina Abdulmassih Khoury** é doutora em Letras (Língua e Literatura Francesa) pela Universidade de São Paulo (2008). É Do-

cente de Língua Francesa do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia; atuando principalmente na formação de professores de Francês. Realiza pesquisas sobre o Francês para fins específicos (FOS) e o Francês para fins universitários (FOU). De abril de 2010 a abril de 2012, foi coordenadora de Francês no Centro de Línguas da UFU e coordenadora do Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na área de Língua Francesa. Em julho de 2013, foi proponente e coordenadora do projeto “Curso de Capacitação no Exterior : Ensino de Francês como Língua Estrangeira, no âmbito do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Francesa da CAPES.

**Mariana Furst** é mestre em Teoria da literatura, na linha “Literatura, História e Memória Cultural”. Graduada em Letras pela UFMG, com licenciatura em português e francês. Bacharel em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, pelo Centro Universitário Newton Paiva. Trabalhou como professora-assistente de português na França, de 2008 a 2009 e como professora substituta de francês na Universidade Federal de Viçosa de 2011 a 2012.