

● LINGVARVM ARENA

REVISTA DO PROGRAMA DOUTORAL EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

VOL. 3 - ANO 2012

ARTIGOS

Éducation scolaire, performance et équité sociale: des relations problématiques

Yves Lenoir

Plurilingualism and Polish teenage learners of English

Agnieszka Otwinowska-Kasztelanic

Faire Lire un Récit de Fiction Complet - Proposition d'une procédure visant à former l'amateur éclairé

Jean-Louis Dumortier

Ensino da compreensão leitora: faces e interfaces psicolinguísticas

Onici Claro Flôres; Vera Wannmacher Pereira

Teacher's Action Zone in Facilitating Group Dynamics

Dagmara Gałajda

Image et classe de langue: quels chemins didactiques?

Françoise Demougin

Língua e Cultura no ensino do PLE/PLS: reflexões e exemplos

Rosa Bizarro

RECENSÕES/NOTAS SOBRE LIVROS

Ofelia García

Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective 2009

Maria Ellison

Brian Tomlinson (Ed).

English Language Learning Materials: A Critical Review 2010

Nicolas Robert Hurst

Hanna Komorowska (Ed.)

Issues in Promoting Multilingualism. Teaching – Learning – Assessment 2011

Katarzyna Cybulska

Richard A. Lanham

Revising Prose. Fifth Edition 2006

Maria da Graça L. Castro Pinto

VOL. 3 - ANO 2012

A R E N A

V A R V M

L I N G V A R V M

LINGVARVM ARENA

REVISTA DO PROGRAMA DOUTORAL EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

Apoios

U. PORTO

U. PORTO
FACULDADE DE LETRAS

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia

<http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id04id1339&sum=sim>

3

U. PORTO

FACULDADE DE LETRAS

REVISTA DO PROGRAMA DOUTORAL
EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS DA
UNIVERSIDADE DO PORTO
VOL. 3 - ANO 2012

LINGVARVM ARENA

REVISTA DO PROGRAMA DOUTORAL EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

DIRETOR: Maria da Graça Castro Pinto

DIRETORES ADJUNTOS: Isabel Margarida Duarte, Olívia Figueiredo, Rogelio Ponce de León,
Rosa Bizarro

CONSULTORES EM ESTATÍSTICA: Fernanda Martins e Paulo Santos

SECRETARIADO EDITORIAL: Fátima Outeirinho e Thomas Hüsgen

COMISSÃO CIENTÍFICA:

Ana Monção (Universidade Nova de Lisboa, Portugal)

Britta Hufeisen (Technische Universität Darmstadt, Alemanha)

Claude Germain (Université du Québec à Montréal, Canadá)

Danuta Gabrys-Barker (University of Silesia, Polónia)

Do Coyle (University of Aberdeen, Reino Unido)

Ernesto Martín Peris (Universitat Pompeu Fabra, Espanha)

Flávia Vieira (Universidade do Minho, Portugal)

Francisco Gomes de Matos (Universidade Federal de Pernambuco, Brasil)

Isabel Alarcão (Universidade de Aveiro, Portugal)

Jean-Louis Chiss (Université Paris 3, Sorbonne Nouvelle, França)

Jean-Paul Bronckart (Université de Genève, Suíça)

José Manuel Vez (Universidad de Santiago de Compostela, Espanha)

Lutz Götze (Universität des Saarlandes, Alemanha)

Maria Antonietta Pinto (Università Roma 1, Sapienza, Itália)

Martine Pretceille (Université Paris 8, Vincennes Saint-Denis, França)

Richard Cullen (Canterbury Christ Church University, Reino Unido)

Richard Fay (University of Manchester, Reino Unido)

Rui Vieira de Castro (Universidade do Minho, Portugal)

Sueli Cristina Marquesi (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil)

Este periódico constitui um espaço onde se pretende que se congreguem diferentes olhares (disciplinares) sobre o ensino e aprendizagem de línguas maternas/ primeiras, segundas e estrangeiras. *Linguarum Arena* contempla a língua portuguesa como língua materna, segunda e estrangeira, as línguas alemã, espanhola, francesa e inglesa como línguas segundas e estrangeiras, o que lhe confere uma grande abertura no tocante à didática de línguas, às pedagogias inéditas e tecnologias adaptadas e uma enriquecedora cumplicidade entre os vários docentes/investigadores que nele colaboram.

FICHA TÉCNICA

EDITOR: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

PERIODICIDADE: Anual

Direção eletrónica e postal (para permutas, contactos):
Ana Paula Soares. apsoares@letras.up.pt
Biblioteca Central - Serviços de Publicações e Gestão de Permutas ou
SPGP - telef. +351 226 077 130
Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Via Panorâmica s/n
4150-564 Porto - Portugal

Objetivos, temas, público:

Objetivos: divulgar estudos que congreguem diferentes olhares disciplinares sobre o ensino e a aprendizagem de línguas maternas e estrangeiras

Temas: didática de línguas

Público: investigadores em didática de línguas, professores e estudantes de línguas e público em geral interessado no ensino e na aquisição/aprendizagem de línguas.

CAPA: José Osswald

IMPRESSÃO: Clássica, Artes Gráficas - Porto

TIRAGEM: 150 Exemplares

DEPÓSITO LEGAL: 319355/10

ISSN: 1647-8770

As opiniões veiculadas nos textos publicados na revista são unicamente da responsabilidade dos seus autores.

A Revista está registada no DOAJ e Latindex e está indexada na base de dados Fonte Académica.

● LINGVARVM ARENA

REVISTA DO PROGRAMA DOUTORAL EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

VOL. 3 - ANO 2012

SUMÁRIO

Editorial 5

ARTIGOS

Éducation scolaire, performance et équité sociale: des relations problématiques
Yves Lenoir 9

Plurilingualism and Polish teenage learners of English 37
Agnieszka Otwinowska-Kasztelanic

Faire Lire un Récit de Fiction Complet - Proposition d'une procédure visant
à former l'amateur éclairé 53
Jean-Louis Dumortier

Ensino da compreensão leitora: faces e interfaces psicolinguísticas 75
Onici Claro Flôres
Vera Wannmacher Pereira

Teacher's Action Zone in Facilitating Group Dynamics 89
Dagmara Gałajda

Image et classe de langue: quels chemins didactiques? 103
Françoise Demougin

Língua e Cultura no ensino do PLE/PLS: reflexões e exemplos 117
Rosa Bizarro

RECENSÕES/NOTAS SOBRE LIVROS

Ofelia García
Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective 2009 135
Maria Ellison

Brian Tomlinson (Ed).
English Language Learning Materials: A Critical Review 2010 139
Nicolas Robert Hurst

Hanna Komorowska (Ed.)
Issues in Promoting Multilingualism. Teaching – Learning – Assessment 2011 143
Katarzyna Cybulska

Richard A. Lanham
Revising Prose. Fifth Edition 2006 147
Maria da Graça L. Castro Pinto

NOTÍCIAS

Notícia breve 155

Instructions to Authors 159

EDITORIAL

A revista *Linguarum Arena*. Revista do Programa Doutoral em Didática de Línguas da Universidade do Porto, intimamente associada à criação do Curso de Doutoramento em Didática de Línguas da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, tal como anuncia o seu subtítulo, vê concretizada neste volume, à semelhança do que se passou nos anteriores, a publicação de contributos de especialistas que manifestam olhares diferenciados mas também convergentes em torno das diversas temáticas contempladas por este periódico, revelando simultaneamente as preocupações que são de todos quantos têm como missão o ensino de línguas ou que estão conscientes da necessidade de um diálogo estreito entre a teoria e a prática quando se equacionam questões de ordem didática, pedagógica e científica no domínio das línguas.

Este volume 3 da *Linguarum Arena*, um número de elevado significado para quem lida com a relação da criança com a leitura, a escrita e o cálculo, também constitui um volume pleno de simbolismo para a Direção desta publicação na medida em que, além de incluir trabalhos do maior interesse e oportunidade provindos de estudiosos de vários países, a quem aproveitamos para endereçar neste espaço os nossos agradecimentos, conta também com a colaboração de três estudantes de doutoramento, dois da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e uma estudante da Universidade de Varsóvia, que através de notas sobre livros concretizam um dos objetivos da revista: convocar o empenho dos estudantes em participar nesta publicação. Por outras palavras, o desafio lançado no último editorial teve o eco almejado e esperamos que, com este testemunho, estejam criadas as condições para que se propague junto dos estudantes a vontade de continuarem a marcar a sua presença.

Para lá dos artigos e das resenhas/notas sobre livros, figura também neste volume o resumo da tese de doutoramento em Didática de Línguas defendida em 2012 na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, sob a orientação de um dos diretores adjuntos da *Linguarum Arena*.

Cumpre-me acrescentar que foi com muito agrado que recebemos palavras de felicitação e de estímulo relativamente à qualidade do segundo volume. Servem essas mensagens para prosseguirmos o nosso caminho na esperança de continuarmos a receber contributos que permitam assegurar a qualidade da revista, tornando-a um periódico de referência. A todos os que tiveram a seu cargo a avaliação dos trabalhos que nos chegaram, deixamos também o nosso obrigada.

Fica aqui de novo o apelo à divulgação da *Linguarum Arena* por parte do seu Conselho Científico. Ademais, lança-se um desafio à colaboração na revista a quem, após a sua leitura, se sinta chamado a intervir motivado pela sua forma científica de estar perante temáticas relacionadas com a Didática de Línguas. Com

efeito, hoje, como nunca, dominam o multiculturalismo e o multilinguismo em qualquer espaço geográfico, facto que nos faz por isso reconhecer a urgência de criar condições para que os vários países se equipem de especialistas sensibilizados e com formação adequada para preparar cidadãos plurilingues recetivos à identidade cultural de cada um.

Concluiria assim este espaço da Direção apelando para a importância de um publicação como a *Linguarum Arena*, que, conforme atesta o seu título, poderá contribuir através de textos científicos para mostrar como um espaço dedicado à Didática de Línguas é passível de divulgar matérias da maior relevância nos nossos dias em torno das línguas e das culturas, bem como do que implicam no presente contexto global.

A Diretora

Abril - 2012

EDUCATION SCOLAIRE, PERFORMANCE ET EQUITE SOCIALE: DES RELATIONS PROBLEMATIQUES

Yves Lenoir

y.lenoir@videotron.ca

CRIE et IRPE

Université de Sherbrooke

Résumé: L'article, en recourant à la théorie critique, confronte d'abord de manière critique le rapport entre éducation et performance à l'aune de la globalisation et l'idéologie néolibérale qui la sous-tend. Il se dégage de ce rapprochement une compatibilité certaine, mais toute tournée vers une logique de l'efficacité et la production de capital humain. Puis, adoptant un regard critique, il met en cause cette orientation, au nom des perspectives émancipatoire et citoyenne qui ont été à l'origine de la refondation des systèmes scolaires par les États-nations démocratiques. Les choix actuels ont déformé ces visées et les ont détournées vers des apprentissages utilitaristes et une socialisation de plus en plus thérapeutique. Enfin, l'article souligne l'inséparabilité qui existe entre la question de la performance et celles de l'équité sociale et de l'efficacité de l'enseignement pour mettre en exergue la nécessité de prendre en compte des dimensions qualitatives relevant du contexte et des élèves de manière à se centrer bien davantage sur les processus d'apprentissage plutôt que sur les résultats eux-mêmes.

Mots clefs: système éducatif, performance, efficacité, équité, globalisation, idéologie néolibérale, éducation thérapeutique, émancipation, éducation citoyenne.

Abstract: Using critical theory, this paper first confronts critically the relationship between education and performance in light of globalisation and its underlying neo-liberal ideology. This comparison reveals that there is a definite compatibility between them, but it is fully slanted towards efficiency logic and human capital production. Then, adopting a critical attitude, the paper questions this direction, in the name of the emancipation and citizenship prospects, which brought the school system reorganisation by democratic nation-states. The current choices have distorted these objectives and have redirected them towards utilitarian learnings and an increasingly therapeutic socialisation. Finally, the paper stresses the inseparability between the performance issue, the social equity issue and the education/teaching effectiveness issue in order to highlight the need for taking into account qualitative dimensions, which stem from

the background and the pupils, so as to focus much more on learning processes, rather than on learning outcomes themselves.

Keywords: education system, performance, effectiveness, equity, globalisation, neo-liberal ideology, therapeutic education, emancipation, civic education.

1 - Introduction

La question éducative a toujours baigné au sein d'un ensemble d'enjeux sociaux, que ceux-ci soient idéologiques, économiques, politiques, culturels, etc., au point où Dottrens (1964), qui ne peut être accusé de tendances extrémistes, remarque que les réformes curriculaires ne résultent pas, sauf peut-être exceptionnellement, de raisons éducatives. Reboul (1971) et Gutek (1988) renchérisent en soulignant qu'elles sont directement influencées par des facteurs politiques, idéologiques et économiques. Les profondes transformations auxquelles sont actuellement confrontées les sociétés occidentales à orientation démocratique font ressortir plusieurs questions d'ordre socio-éducatif qui interpellent aujourd'hui fortement l'institution scolaire. Nous rappelons cinq enjeux formellement énoncés¹ qui nous paraissent concerner tant les pays économiquement développés que ceux dits émergents²:

- la persévérance et la réussite scolaire;
- des apprentissages socialement utiles;
- l'efficacité, souvent associée à l'efficience, de l'enseignement;
- la collaboration ou le partenariat entre l'école, la communauté et les familles des élèves;
- l'équité sociale et l'égalité des chances.

Le degré d'importance accordé à ces enjeux varie toutefois d'une société à l'autre. Si tous ces cinq enjeux sont certes problématiques et si tous demandent à être soigneusement considérés, dans le cadre de cet article, nous confrontons l'éducation scolaire à deux d'entre eux, celui de la performance qui ressort plus particulièrement des interrogations sur l'efficacité et l'efficience, et celui de l'équité sociale et de l'égalité des chances qui nous paraît être une condition nécessaire et incontournable pour pouvoir ensuite prendre en compte les autres enjeux. Cet enjeu se doit d'être traité en profondeur pour permettre une réelle prise en compte des quatre autres enjeux et la mise en œuvre de mesures pouvant en assurer une éducation scolaire qui puisse répondre à la fois à des standards élevés de qualité et à des attentes de plus en plus fortes de justice sociale. Les solutions au regard des

¹ Ces enjeux énoncés par des discours généralement gouvernementaux ne doivent toutefois pas faire oublier d'autres enjeux sous-jacents et souvent implicites qui sont à l'origine des réformes des systèmes scolaires. Nous allons y revenir.

² Cette assertion s'appuie, au-delà de publications, sur les constats découlant de notre participation à différentes interventions menées tant en Afrique – par exemple à Djibouti pour l'UNICEF et auprès de cinq pays d'Afrique francophone dans le cadre d'une commission internationale d'évaluation des curriculums recourant à l'approche par compétences (Cros *et al.* 2010) – qu'en Amérique du Sud et en Europe à travers la coopération scientifique établie avec des centres de recherche et des chercheurs dans différents pays.

autres questions dépendent largement de la manière dont les pouvoirs publics, la société civile, les institutions (scolaires, familiales, etc.) et les enseignants répondront à cet enjeu. Car il existe assurément des mesures concrètes qui peuvent favoriser au sein de l'institution scolaire cette recherche d'équité et d'égalité des chances. Mais pour concevoir et mettre en œuvre ces mesures, il importe d'abord d'être au clair vis-à-vis de la signification que l'on donne à ces notions d'équité, d'égalité des chances et de performance.

La performance est aujourd'hui exigée tant des institutions scolaires que des cadres qui les dirigent et des enseignants qui y interviennent³. Et elle est bien entendu aussi attendue des élèves sur le plan des résultats. Pour répondre aux exigences du marché dans le contexte de la globalisation, le discours idéologiquement hégémonique néolibéral met en avant le principe d'excellence (Readings 1996) et il l'accompagne d'autres maîtres mots – le rendement, l'efficacité, l'efficience, les compétences, la flexibilité, la responsabilisation, l'autonomie, l'imputabilité, la gestion de la qualité, la reddition de comptes & la performance. La logique entrepreneuriale transforme ainsi radicalement la conception du processus éducatif scolaire (Burbules & Torres 2000a; Lenoir 2004, 2005b) et conduit à la nécessité d'interroger les conceptions qui sous-tendent les finalités attribuées au système d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire. Au Québec, le ministère de l'Éducation du Québec (1997) a octroyé trois missions au système scolaire: instruire, socialiser, qualifier⁴.

La perspective, ainsi qu'elle sera abordée dans cet article, s'inscrit dans le troisième volet du programme de recherche de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative⁵, renouvelée pour sept années (2008-2015). Ce troisième volet traite de la tension observée dans les pratiques d'enseignement au primaire entre les missions d'instruction et de socialisation. Le présent article jette les bases de composantes du cadre conceptuel devant servir à analyser cette tension à partir des pratiques d'enseignement, des interactions que les enseignants tissent avec leurs élèves et des interrelations entre l'école et les familles à propos de ces missions⁶.

³ Voir à ce sujet le n° 2 de la revue *Administration et éducation* de 2009 qui traite de la performance, de sa mesure et de ses enjeux éthiques.

⁴ Nous partons du cas du Québec où ces trois missions sont explicitement formulées par le ministère de l'Éducation, mais nous considérons que ces missions sont également allouées, parfois énoncées de manière quelque peu différente et avec des insistances distinctes, aux différents systèmes scolaires occidentaux, ce qui est par exemple le cas du Brésil où la notion d'enseignement remplace celle d'instruction et la notion d'éducation celle de socialisation (Gouvernement du Brésil, 1996), ce qui n'est pas sans avoir des effets sur les orientations éducatives. Pour une analyse critique de ces trois missions au Québec, voir Lenoir (2009).

⁵ Le premier volet, relatif à *L'interprétation du curriculum par les acteurs*, aborde les finalités de l'éducation scolaire sous l'angle de leur mise en œuvre au sein des pratiques d'enseignement. Le second volet porte sur *L'analyse des pratiques dans leurs interactions avec les élèves* en se centrant plus particulièrement sur la place et la fonction des savoirs et sur la structuration et l'usage des dispositifs instrumentaux et procéduraux dans les interactions entre l'enseignant et ses élèves. Pour de plus amples informations, consulter le site <<http://www.usherbrooke.ca/crcie>>.

⁶ Ont déjà été publiés en lien avec ce troisième volet: Lenoir A., Lenoir Y., Pudelko & Steinbach (2008); Lenoir (2005b, 2008, 2009, 2010, sous presse a, sous presse b, sous presse c) et Lenoir et Vanhulle (2008). Un autre article va porter spécifiquement sur les notions d'estime de soi, d'autonomie et de responsabilité que les enseignants du primaire évoquent et convoquent continuellement dans leur discours pour identifier leurs intentions de formation.

2 - La conception néolibérale du rapport entre éducation et performance

À la question des liens d'abord entre le processus éducatif en contexte scolaire et la performance, les positions sont fréquemment tranchées. Or, à l'analyse, ce qui peut paraître simple au premier regard montre une complexité bien plus grande et demande pour le moins une clarification des termes en présence et, ensuite, de leurs interrelations potentielles afin de pouvoir les confronter. Toutefois, la chose est aussi complexe que périlleuse, car tous deux sont porteurs de tant de sens et investis de part en part de tant de conceptions idéologiques distinctes. Nous ne pouvons prétendre ici, en conséquence, faire un état exhaustif de la problématique, mais seulement apporter notre point de vue qui repose, certes, lui aussi sur des choix politiques, éducatifs et idéologiques. Nous considérerons, dans un premier temps, ce qui nous paraît être la lecture dominante, du moins en Amérique du Nord, car nous constatons en effet un appel constant à la performance dans le système éducatif, avant d'avancer une autre conception potentielle d'une autre compréhension à partir d'une perspective opposée, sociale et critique.

Obin (2009) identifie trois sens au mot "performance": celui de compétition emprunté au turf puis au sport; celui de technologie pour qualifier les possibilités optimales d'une machine et repris en psychologie expérimentale pour la "machine humaine"; celui de représentation, de spectacle. Il relève que les résultats d'évaluations scolaires, autrefois discrets et personnels, renvoient maintenant à la comparaison, par là à l'idée de compétition. Il note également que la performance, sur le plan scolaire toujours, peut être individuelle ou collective, concerner un élève, une classe, un établissement ou même un pays. Ces distinctions terminologiques sont certes intéressantes, mais elles ignorent ou, plus exactement, elles ne questionnent pas les enjeux idéologico-éducatifs, politiques et économiques sous-jacents. Or, de notre point de vue, pour débattre de ces notions, une telle contextualisation est nécessaire⁷.

C'est ainsi que nous avons formulé l'hypothèse d'une intégration progressive depuis les années 1960 du système scolaire québécois à la logique anglophone nord-américaine (Lenoir 2005a), à ses valeurs, à ses modes de fonctionnement et à l'idéologie néolibérale qui la légitime, tout en reconnaissant, certes, qu'il existe une spécificité québécoise qui modère et nuance cette intégration. Comme le soulignent Tardif, Lessard et Gauthier (1998), la convergence internationale dans les réformes qui émanent principalement des États-Unis se décline dans les différents pays occidentaux avec des décalages chronologiques et des adaptations selon chaque contexte social. Et Chauvel de noter que «les systèmes scolaires gardent souvent la marque de leurs origines» (2000 :343), ce qui n'empêche pas leur évolution transformatrice, précise-t-il.

Dès lors, l'idéologie néolibérale, qui règne actuellement de manière hégémonique, vise à imposer aux systèmes scolaires des valeurs et des normes sociales en harmonie avec les exigences économiques de l'entreprise. Celle-ci étant devenue le modèle

⁷ Un autre sens, plus intéressant de notre point de vue, serait d'appréhender le mot dans une perspective de dépassement, non compétitif, en fonction d'objectifs fixés. Dissocié alors de l'idée de résultat, il renvoie à celle du processus mis en œuvre, souvent à un défi personnel. Nous allons y revenir.

organisationnel par excellence (Aronowitz 2000; Barnett & Cavanagh 1994), l'école se conforme progressivement, de gré ou de force⁸, à ce modèle (Kenney 1986; Readings 1996). Ainsi que le remarquent Ernst et Clignet, «les indicateurs de qualité de l'enseignement reflètent l'assimilation de la notion d'école à celle d'usine ou d'entreprise» (1996 : 77) et ils portent essentiellement sur son rendement interne, ignorant ainsi un ensemble de facteurs sociaux de contexte dont l'influence peut être prépondérante. L'École, soulignent ces deux derniers auteurs, perd sa spécificité sous le poids d'un processus de monétarisation généralisée des rapports sociaux et elle se conçoit dorénavant de plus en plus comme un lieu marqué par les exigences de compétitivité et de performance, mots magiques légitimant la restructuration du social à l'échelle mondiale. Comme le relève Guigou, «En rationalisant la formation comme le *management* rationalise la réalité contradictoire de l'entreprise, l'évaluation par objectifs [car l'obligation de résultats impose une telle pratique] limite le projet éducatif à une mécanique qui se meut dans un univers unidimensionnel, celui de l'efficacité pédagogique où les seuls résultats valables sont ceux qui étaient prévus dans les objectifs. Ce faisant, une telle démarche tend à faire passer la rationalité qu'elle a instituée pour la réalité de l'action éducative» (1972 : 106-107). Une telle orientation conduit à la mise en exergue, au niveau éducatif, des critères de rentabilisation et de jugement par les résultats (c'est-à-dire la réussite) qui ont cours dans l'entreprise.

Molnar signale une expansion sans précédent de la culture soumise à l'idéologie du marché et aux attentes des corporations économiques dans les écoles primaires nord-américaines: «School is [...] the ideal time to influence attitudes, build long-term loyalties, introduce new products, test markets, promote sampling and trial usage and – above all – to generate immediate sales» (1996 : 110). Pour Giroux, «commercial culture replaces public culture, the language of the market becomes a substitute for the language of democracy. At the same time, commercial culture erodes civil society as the function of schooling shifts from creating a 'democracy of citizens [to] a democracy of consumers' (Grace, 1997 : 315). One consequence is that consumerism appears to be the only kind of citizenship being offered to children and adults» (2003 : 120).

Ce constat s'observe aisément sur tout le continent nord-américain, au Canada comme au Québec où, au nom de la performance concurrentielle des établissements, les institutions scolaires font l'objet de classements en tout genre et de nombreuses autres mesures, dont les contrats de performance pour les universités et les plans de réussite pour les commissions scolaires avec une obligation de résultats. Marchandisation et commercialisation du savoir caractérisent les finalités explicites de l'activité scolaire, devenue entrepreneuriale. L'éducation s'inscrit dans l'économie du savoir où «human capital is the knowledge that individuals acquire during their lifetime and use to produce goods, services, or ideas in market or non-market circumstances» (Barrow, Didou-Aupetit & Mallea 2003 : 3). Callahan (1964) a mis en exergue que le système scolaire étatsunien a été confronté dans son entier, fin

⁸ Voir Barrow, Didou-Aupetit & Mallea (2003), Callahan (1964), Judy (1993), et Pinar (1998), mais aussi les travaux d'historiens de l'éducation aux Etats-Unis (Cremin 1961; Kliebard 1986, 1992a, 1992b; Ravitch 2000; Rudolph 1977; Tanner et Tanner 1990).

du 19^e siècle, aux pressions des *lobbies* patronaux devenus tout puissants, mais aussi d'une partie de l'opinion publique. Il a été conduit à adopter des "standards" industriels dont la visée "vocationnaliste" était de l'amener à répondre aux besoins économiques de la société. Pinar l'énonce explicitement: «Les écoles publiques américaines ont été créées il y a plus de 100 ans pour préparer les citoyens à occuper des emplois dans une économie industrielle» (1998 : 205).

L'éducation scolaire a dès lors bien davantage aujourd'hui pour visée la gestion utilitariste uniformisatrice d'une clientèle scolaire en tant que consommatrice de savoirs et sa transformation en "capital humain" prêt à fonctionner à la sortie (une "pédagogie du service") (Carnoy 1999). Elle tend également à standardiser et à manipuler les dimensions culturelles qui permettent aux êtres humains de construire leur identité et de se reconnaître⁹, et à négliger les dispositifs démocratiques qui fondent nos sociétés de droit (Burbules & Torres 2000a)¹⁰. Nous entrons dans une logique où règne des rapports sociaux qui s'appuient sur ce que Baudrillard (1972, 1976) a appelé la valeur d'échange/signe¹¹ et sur ce que Caillé (2003) a nommé l'utilitarisme pratique "vulgaire", empirique, individualiste et autonomisé, par opposition à l'utilitarisme pratique "distingué" qui caractérisait le libéralisme économique primitif et qui, sur le plan idéologique du moins, visait le bonheur du plus grand nombre. À cet égard, Passet rappelle qu'à l'opposé du courant libéral traditionnel, de Smith à Keynes, en passant par Stuart Mill, Jevons, Walras ou Marshall, pour lesquels, d'une manière ou d'une autre «la finalité reste la satisfaction des besoins humains et le marché est supposé en être le meilleur instrument» (2003 : 9), le courant néolibéral renverse la relation entre les moyens et les fins: le néolibéralisme «finalise l'instrument et instrumentalise la finalité. La performance financière posée comme objectif suprême justifie tous les sacrifices humains: flexibilité des salaires et de l'emploi, régression de la protection sociale» (*Ibidem* : 10).

Nous avons déjà critiqué à maintes reprises les orientations economicistes de nos systèmes éducatifs actuels (entre autres Lenoir 2004, 2010) qui s'inscrivent dans une logique de marché. Et ce ne sont pas aujourd'hui les travaux, y compris des chercheurs les plus sérieux comme Stiglitz, Prix Nobel d'économie (2002, 2006), qui manquent pour dénoncer le fanatisme du marché et les dérives qui découlent d'une globalisation débridée (par exemple, Chesnais 1997; Freitag & Pineault 1999; Gélinas 2000; Saul 2006; Warnier 1999). Une critique aussi sévère s'est développée dans le champ de l'éducation et n'est pas sans inquiéter par sa vision *marketing* et du capital humain (par exemple, Apple, Kenway & Singh 2005; Burbules & Torres 2000b;

⁹ Nous renvoyons ici à la notion de reconnaissance initiée par Hegel (1941, 1999) et reprise par la sociologie critique néohégélienne, en particulier par Honneth (2007).

¹⁰ On entend par société ou État de droit, un État dans lequel tous les individus, les collectivités et les pouvoirs publics ont leurs activités balisées, déterminées et sanctionnées par un ensemble de normes juridiques.

¹¹ Baudrillard met en évidence que, de nos jours, même ce qui paraît être de l'ordre des besoins élémentaires, comme se nourrir ou se vêtir, est traité selon un troisième ordre de valeur, celui de la valeur d'échange/signe qui constitue le véritable enjeu social. Baudrillard entend par là que tout objet renvoie à un signe qui est à la fois signifiant et signifié et qui agit avant tout comme code social. Ce qui a de la valeur ne se situe plus sur le plan de l'utilité et de l'échange; ce qui a de la valeur c'est ce que les êtres humains achètent non pour leur valeur d'usage ou d'échange, mais comme valeur/signe parce que la chose achetée (un bien matériel ou non) agit idéologiquement en tant que code social, parce que ça "fait signe" socialement.

Hyslop-Margison & Sears 2006; Laval 2003; Laval & Weber 2002; Lenoir 2009; Raduntz 2005; Zajda, Biraimah & Gaudelli 2008). Des études menées ailleurs, au Royaume-Uni entre autres (par exemple, Gewirtz 2002; Tomlinson 2005), le montrent bien, une école ouverte sur la compétition marchande, sur l'idéologie du capital humain et du marché scolaire, ne conduit nullement à la réduction des inégalités entre les élèves, même lorsque davantage de ressources sont octroyées aux écoles des milieux défavorisés. Une telle école n'empêche nullement l'accentuation des inégalités, de la ségrégation et de l'exclusion sociales (Lenoir, sous presse c; Obin 2009).

Dans cette perspective, il existe de notre point de vue une compatibilité réelle entre éducation et performance si, d'une part, on conçoit la performance du seul point de vue de la rentabilité économique dans le contexte de la globalisation actuelle portée par l'idéologie néolibérale, et si on l'associe essentiellement à l'efficience. Nous entendons par efficience le déplacement de la question de la qualité éducative de l'enseignement à celle des enjeux économiques (Demeuse, Matoul, Schillings & Denooz 2005). Paul (2005) définit l'efficience comme la prise en compte des facteurs de production mesurés de façon monétaire des points de vue coût-efficacité ou coût-bénéfice. Cette compatibilité requiert, d'autre part, de considérer l'éducation dans la logique d'un quasi-marché. L'école, en tant qu'elle se transforme en entreprise, tend effectivement à gérer une clientèle scolaire qui vient consommer du savoir et qu'elle doit transformer en "capital humain" prêt à fonctionner à la sortie: «les hommes sont gérés, traités [...] comme des stocks dont il faut assurer la rentabilité, comme de la marchandise [...] qu'il faut utiliser convenablement ou dont il faut savoir se débarrasser» (Enriquez 1993 : 30). Et, à côté de l'efficience¹², la performance s'impose alors en tant que mesure des seules données brutes (qu'il s'agisse d'une vision comptable de la qualité de l'enseignement ou des apprentissages) et légitime les processus de tri, d'accessibilité aux études et de ségrégation sociale. Oubliant qu'elle est étroitement liée à la question de l'équité, elle assure alors une fonction socialement perverse, malfaisante, particulièrement lorsqu'on veut associer performance et efficacité¹³ de l'enseignement.

3 - À quelle conception de l'éducation scolaire faire référence?

Au-delà des dérives que nos systèmes économiques vivent actuellement et qui témoignent de l'irresponsabilité sociale, morale et éthique de dirigeants et actionnaires assoiffés de profits, une telle compatibilité, fondée sur la rentabilité, la compétitivité, l'instrumentalisation de la formation, nous paraît aussi inacceptable que dangereuse pour l'éducation. Encore faut-il s'entendre sur la signification à accorder à cette fonction sociale!

¹² Cette critique ne veut pas dire que nous sommes opposé, est-il besoin de la signaler, à la légitimité et à la nécessité d'une saine gestion des ressources financières, humaines et matérielles, ce n'est toutefois pas lui attribuer une fonction de détermination des caractéristiques de l'efficacité de l'enseignement.

¹³ Bressoux définit l'efficacité "comme la capacité à élever le niveau moyen d'une classe" (2001 : 39). Demeuse, Matoul, Schillings & Denooz considèrent pour leur part que "l'efficacité se mesure à l'atteinte des objectifs visés ou par l'adéquation entre les résultats escomptés et les résultats réellement obtenus" (2005 : 18). Sous cette dernière définition, la question de fond réside avant tout dans la clarification des objectifs visés ou des résultats escomptés qui sont loin d'être toujours explicites et qui peuvent même renvoyer à des perspectives que nous venons de critiquer.

À la suite d'une analyse de quelque 20 définitions de la notion d'éducation (Lenoir et Vanhulle 2008), et sans prétendre à l'exhaustivité, se dégagent d'une part quatre grandes conceptions: une perspective individualiste de l'éducation, conçue avant tout comme une action sur un sujet individuel, s'oppose à une perspective collectiviste, communautaire, appréhendant l'être humain comme un sujet social et considérant l'éducation comme une action requérant l'interaction sociale; une éducation s'inscrivant dans une perspective de contrôle, visant à faire acquérir par le sujet apprenant les savoirs prescrits selon des procédures préétablies, s'oppose à une perspective d'ouverture, centrée sur l'épanouissement du sujet, avec ou sans régulation d'un intervenant. D'autre part, à la finalité émancipatrice marquée par la recherche de l'autonomie s'oppose une finalité de l'éducation tournée vers l'inculcation de la tradition et des valeurs dominantes, une socialisation et une intégration imposées à la communauté. Enfin, des définitions promeuvent une fonction de formation professionnalisante alors que d'autres visent la légitimation culturelle et la fonction de transmission de la culture patrimoniale. Ces dernières décennies ont ainsi vu se produire un déplacement important des fonctions du système d'enseignement (Bourdieu 1967): ce n'est plus tant la fonction de transmission de la tradition culturelle et l'acquisition de savoirs qui sont prioritaires¹⁴, mais bien la fonction d'acculturation à une économie de marché où chaque être humain se soumet à ses exigences, à ses contraintes, à son éthique entrepreneuriale, où le savoir se monnaie, où la culture se matérialise, s'achète et se vend. À cette conception de l'éducation, individualiste, prescriptive et centrée sur la fonction d'acculturation à une économie de marché, nous voudrions opposer celle qui a animé la reconceptualisation des systèmes d'enseignement au 19^e siècle, émanation des États-nations qui se sont constitués à partir des 17^e et 18^e siècles. Rappelons, à la suite de Green (1997) que, «quelle que soit la logique à l'œuvre vis-à-vis de l'opérationnalisation du système éducatif, la finalité première de tout système d'éducation conçu dans le contexte de l'émergence des États-nations [démocratiques] était de former des êtres humains libres, émancipés, égaux» (Lenoir 2006a : 45). À cette première visée sociale d'émancipation, liée à l'instauration de processus démocratiques, était étroitement associée une deuxième finalité sociale, celle «de la nécessité du développement de l'appartenance nationale pour tous les États-nations» (*Ibidem* : 45), celle de l'éducation citoyenne.

Les systèmes scolaires, depuis le 19^e siècle, ont été mis à contribution pour assurer ces deux missions, dans un sens ou dans l'autre, comme le montrent bien par exemple Haire & Manley-Casimir (2000) pour le Canada¹⁵. Nicolet exprime

¹⁴ C'est bien cette conception que Ravitch (2000) critique fortement. Pour Ravitch (2000), une telle tendance, fortement présente dans le système scolaire des États-Unis, mais aussi, faut-il le reconnaître, dans plusieurs autres pays, constitue deux des trois fausses conceptions qui sont la cause des dommages qu'il subit. La première est la croyance que l'école peut résoudre n'importe quel problème politique et social. La seconde conduit à penser que l'acquisition de savoirs disciplinaires structurés est relativement peu important, comparativement à l'importance octroyée à l'engagement des élèves dans des activités et au développement de l'expérience. Ravitch rejoint ici la position d'Audigier (2004) qui souligne la nécessité de bases conceptuelles solides pour soutenir et réfléchir les pratiques citoyennes. La troisième fausse conception est la croyance que seulement une partie de la jeunesse est capable de bénéficier d'une éducation de haut niveau.

¹⁵ Haire et Manley-Casimir (2000) montrent, pour le Canada, que «les dernières décennies ont été le témoin d'un changement dans les documents présentant la politique gouvernementale en passant d'une orientation citoyenne au sein de laquelle les étudiants étaient préparés à assumer leur rôle de citoyens responsables, à une orientation

clairement l'enjeu: «La première question [...] porte sur la notion même de citoyenneté et sur la possibilité de former un individu autonome, critique tout en développant chez lui le sentiment d'appartenance et de responsabilité vis-à-vis d'une communauté» (2002 : 376). La spécificité des systèmes d'enseignement mis en place est bien d'intégrer «les populations en une communauté de citoyens» (Schnapper 1994 : 28) et de leur garantir l'exercice de pratiques démocratiques, ce qui requiert la fondation et l'institutionnalisation d'une «école démocratique [qui] doit donner à tous les capacités intellectuelles nécessaires pour participer réellement à la vie publique» (*Ibidem* : 95).

Cette double finalité visant l'émancipation de chaque être humain et la solidarité citoyenne a été conquise de haute lutte par nos prédécesseurs, sous l'inspiration de Rousseau et des Encyclopédistes en particulier, en promouvant l'instruction pour tous, l'acquisition du savoir qui rend libre¹⁶. Toutefois, dans la pensée de Condorcet (1989a, 1989b, 1994), l'instruction ne peut jamais se réduire à la simple transmission des savoirs. L'instruction est, dans la lignée des Encyclopédistes, appel à la raison, à une démarche rationnelle, un «instrument de véridiction et non la vérité elle-même» (Sachot 1996 : 214).

Or, dans un ouvrage qui critique l'orientation thérapeutique croissante de nos systèmes éducatifs occidentaux¹⁷, Ecclestone & Hayes (2009) montrent combien celle-ci participe, au nom de la recherche d'un «vivre ensemble» harmonieux, de la conviction de la grande vulnérabilité des êtres humains menaçant l'épanouissement humain et la construction de l'estime de soi, à une intervention intrusive qui crée ou renforce au contraire la vulnérabilité de l'être humain, détruit ces capacités de résilience et développe sa soumission et sa dépendance tant psychologique que sociale. De plus, cette tendance psychologisante de la vie intime est profondément anti-éducative, car a pour effet d'abandonner le projet émancipateur propre à l'éducation¹⁸.

économique au sein de laquelle les étudiants sont préparés à assumer leur rôle de travailleurs dans le contexte d'une force de travail globale compétitive».

¹⁶ Nous avons montré (Lenoir 2002, 2006a) qu'au moins deux logiques, l'une états-unienne, fondée sur le savoir-faire, la fonctionnalité pragmatique, et l'autre française, fondée sur le savoir et la question épistémologique du sens, si elles reposent à l'origine sur la même visée fondamentale, émancipatrice, de l'être humain, ont fait appel à des modalités et à des pratiques sociales distinctes pour développer cette émancipation et la légitimer idéologiquement.

¹⁷ Par «éducation thérapeutique» Ecclestone & Hayes entendent «toute activité qui se centre sur des problèmes émotionnels perçus et qui visent à rendre le contenu éducatif et les processus d'apprentissage plus «émotionnellement engagés»» (2009 : X). Pour leur part, Hoff Sommers & Satel considèrent que le «thérapisme» tend à définir les gens comme essentiellement faibles, dépendants et n'étant jamais entièrement responsables au regard de ce qu'ils font» (2005 : 6). Furedi note que «la principale caractéristique de la culture thérapeutique n'est pas tant la promotion du «moi» que sa distanciation à l'égard des autres. En cela il cristallise en conséquence la tendance contemporaine à l'individualisation. La culture thérapeutique réfléchit et promeut à la fois la tendance à la fragmentation et à l'aliénation» (2004 : 21). Plus encore, ajoute-t-il, à côté de la négation de tout impact du contexte social et au renvoi de tout problème à la vie individuelle, l'effet le plus important de la culture thérapeutique est sa désorganisation de la sphère privée, ce qui entraîne une gestion économique et politique du «moi», par des spécialistes du «soin des âmes» (coaches, psychologues, psychanalystes, psychiatres, etc.), par les gouvernements et les institutions. Voir également parmi d'autres Nolan (1998), Rieff (1987) et Rose (1990). La question de l'éducation thérapeutique dans le système scolaire est reprise et synthétisée dans Lenoir (sous presse b).

¹⁸ Oser & Baeriswyl soulignent pour leur part le processus de *therapy-ization* qui vient inhiber les processus d'apprentissage. Ces auteurs ajoutent: «Plutôt que de tenir compte à la fois du processus et des interactions dynamiques, ne sont considérées que la cohésion sociale ou l'expérience de l'autonomie, ou encore des variables dynamiques similaires. Ces conditions sont évidemment importantes, mais elles doivent être reliées aux apprentissages des contenus. [...] Les exagérations observées au regard du concept d'enseignement centré sur la personne, non directif et orienté vers

La critique de cette orientation conduit ces deux auteurs à insister au contraire sur l'importance d'une centration sur les apprentissages cognitifs, sur le développement du savoir soutenu par la raison pour assurer l'autonomie et le bien-être des êtres humains¹⁹. Quant à l'éducation citoyenne, tout comme Audigier (2006) nous constatons qu'elle est vidée de ses propres caractéristiques (dimensions cognitives, politiques, juridiques et identitaires), qu'elle paraît bien davantage être un fourre-tout dans lequel se heurtent inculcation de valeurs et de normes (Paulus 2007) et, par là, qu'elle est plutôt centrée sur un modèle de socialisation qui fraie de près avec un éthos thérapeutique (Lenoir 2005b)²⁰.

Pour le dire succinctement, à une éducation techno-instrumentale tendue vers la production d'un capital humain est associée de manière croissante une socialisation thérapeutique ayant pour raison d'être l'acceptation des conditions de vie auxquelles conduit la logique économiciste dominante. Nolan (1998) parle d'une nouvelle classe de prêtres qui manipule la subjectivité des êtres humains – enfants, adolescents et adultes –, leurs sentiments, leurs émotions et qui est en train d'envahir les sphères publiques (la télévision en particulier) et privées, incluant l'école²¹. Comment alors concevoir la performance autrement que comme une visée de conformité à des exigences imposées par des contraintes idéologico-économiques présentées comme inéluctables et absolument nécessaires (Saul 2005), sinon bienvenues, selon le processus que Beauvois (1994) qualifie d'adhésion à la "servitude volontaire", et confortées par une manipulation thérapeutique, ce que Hoff Sommers & Satel (2005) appellent *therapism*. Ces auteurs en arrivent au constat qu'il ne s'agit plus pour les êtres humains pris dans cet engrenage de chercher des moyens pour développer leurs performances, mais bien plutôt de vivre leur vie comme s'il s'agissait d'une performance.

4 - Une autre conception de l'éducation scolaire étroitement liée à l'équité sociale

Éducation scolaire et efficacité différentielle

Il n'est nullement dans nos intentions de réfuter la nécessité ni des processus de socialisation – dans la mesure où ils sont conçus non dans une perspective

la thérapie, conduisent souvent, au nom de nobles motifs, à un kitsch pédagogique» ((2001 : 1033). Nous constatons la même tendance chez des enseignants du primaire au Québec (Lenoir 2006b, sous presse a). Nous avons en effet observé un délaissement dans l'enseignement des savoirs disciplinaires, exception faite des dimensions techno-instrumentales (l'exercisation), et particulièrement du développement des processus de conceptualisation, au profit d'une centration sur les dimensions relationnelles, organisationnelles et socio-affectives tout particulièrement prises comme des finalités et non comme des "facilitateurs".

¹⁹ Il existe une alternative, opposée à cette éducation thérapeutique que la philosophie et la sociologie critique néohégélienne développent et que l'on retrouve exposée selon différents courants sous la conception de la reconnaissance qui renvoie à la problématique d'une éducation émancipatoire, entre autres chez Caillé (2004), Fischbach (1999), Habermas (1998), Honneth (2006, 2007) et Renault (2000, 2004).

²⁰ Nous finalisons actuellement à la rédaction d'un ouvrage, intitulé *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser. Regards internationaux*, qui va prochainement paraître aux Presses de l'Université Laval sous la direction d'Yves Lenoir et Frédéric Tupin.

²¹ Popkewitz (2000) met en relief, d'un point de vue critique, l'importance pour les gouvernements des États-nations de penser l'éducation comme une entreprise qui vise "le soin des âmes", c'est-à-dire comme une entreprise de production de "nouveaux citoyens cosmopolites" qui puissent fonctionner harmonieusement dans des sociétés fortement marquées par les exigences d'une économie transnationale.

minimaliste qui renvoie à un processus délibéré et programmé d'intégration d'un individu à un groupe ou un système social par "inculturation", mais dans la perspective maximaliste qui voit la socialisation comme un processus plus large, celui qui relève de l'insertion progressive d'un être humain dans la vie sociale et culturelle (Van Haecht 2005) –, ni d'une amélioration de notre système éducatif sur le plan de la transmission des savoirs cognitifs. Mais cette amélioration, qui requiert indubitablement un accroissement de l'efficacité dans l'enseignement, doit faire appel à d'autres finalités, d'autres modalités et à une autre conception de l'efficacité. La question de la performance ne peut se concevoir en dehors des enjeux sociaux qui traversent actuellement notre société, en particulier la persévérance et la réussite scolaires pour le plus grand nombre, l'équité et la justice sociale au sein de nos écoles et, évidemment, l'efficacité de l'enseignement.

Ne se préoccuper que de performance, entendue ici en tant que résultat, que produit découlant d'une action d'enseignement, n'est guère compatible avec une perspective éducative qui déclare se soucier d'équité et d'égalité des chances et qui, plus est, devrait s'inscrire dans une approche de type constructiviste, *dixit* la plupart des curriculums d'enseignement, dont ceux du Québec (Gouvernement du Québec, 2001, 2003). Demeuse rappelle à ce propos que le premier rapport de l'OCDE en 2001 portant sur les résultats du PISA signale que le milieu familial et le statut socioéconomique sont les deux variables qui expliquent «66, 62 et 63 pour cent de la variation de la performance entre établissements respectivement en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et en culture scientifique» (2005 : 192). De plus, Baye attire l'attention sur le fait que le système d'indicateurs produits par l'OCDE sur le plan international visant à apprécier la performance des différents pays en matière de rendement scolaire introduit un clivage «entre, d'une part, les indicateurs d'efficacité, rendant compte des performances moyennes, et, d'autre part, des indicateurs d'équité, s'attachant à mesurer la disparité des résultats» (2005 : 542). Il conclut de son analyse, au-delà de la discordance observée, que celle-ci témoigne peut-être d'«une différence de nature entre l'intérêt pour l'efficacité et l'intérêt pour l'équité» (*Ibidem* : 557).

Si, d'une part, il est assurément permis de penser l'efficacité du point de la rentabilité économique, du point de vue d'une conception de la sélection naturelle par l'entremise de la compétitivité du marché du savoir, l'efficacité de l'enseignement sera comprise de façon totalement différente lorsqu'elle est conçue en fonction de l'équité de réalisation sociale et dans une perspective de persévérance et de réussite scolaires qui imposent alors une efficacité différentielle, fondée sur l'action de médiation de l'enseignant qui tient compte des rapports progressifs à établir à l'école entre cultures d'origine et culture académique, ce qui se nomme habituellement "processus de secondarisation". Ainsi, on ne peut guère associer de façon directe la notion d'efficacité à celle de performance ainsi que le montre Bressoux (2001) à propos de l'effet-maître, car l'efficacité renvoie encore essentiellement à des résultats provenant de tests ou de notes d'examens. Et des auteurs comme Zumwalt & Craig (2005) montrent bien les limites de l'évaluation de la qualité et de l'efficacité de l'enseignement (*academic ability and achievement*) qui repose sur des tests, car les profils de qualité établis ignorent

de nombreux facteurs. La question de l'efficacité de l'enseignement et de ses résultats, la performance, doit donc être avant tout étroitement liée à celle de l'équité sociale et au processus d'enseignement-apprentissage, car il s'agit non seulement d'assurer une amélioration de l'enseignement, par là viser l'élévation du niveau des apprentissages, mais aussi de réduire les écarts sociaux existants par le biais de l'éducation scolaire.

Éducation scolaire, justice sociale et équité sociale

D'autre part, si par équité on entend sur le plan juridique «le principe modérateur du droit objectif (lois, règlements administratifs) selon lequel chacun peut prétendre à un traitement juste, égalitaire et raisonnable» (*Dictionnaire du droit privé*), l'équité sociale renvoie quant à elle à un sens plus large. Elle repose sur un sentiment de justice spontanée, fondée sur la reconnaissance collective des droits de chacun, sans qu'elle soit nécessairement inspirée par les lois en vigueur, sur la nécessité d'éliminer les inégalités que subissent les personnes et les groupes. Quant à l'égalité des chances, celle-ci renvoie aux modalités à mettre en œuvre pour assurer l'équité sociale. Elle présuppose donc la mise en pratique de principes et de mesures concrètes d'intervention qui visent à supprimer les écarts pouvant exister sur le plan des conditions physiologiques (genre, handicaps, etc.) et sociales (ethniques, culturelles, religieuses, économiques, etc.) qui affectent les sujets apprenants afin de leur offrir les mêmes chances de se réaliser en tant qu'être humain et, éventuellement, de s'élever, par leurs investissements, par leur travail, dans l'échelle sociale, mais surtout de pouvoir se réaliser dans le cadre d'une vie bonne.

La question de l'équité se situe sur le plan éthique, ainsi que le relève Tupin (2004, 2006) en faisant appel à l'éclairage que Rawls (1987) peut fournir en posant la primauté des libertés fondamentales politiquement, socialement et légalement définies. Elle renvoie à la question de l'égalité des chances en ce qu'il s'agit de la cerner soit, au niveau le plus bas, comme une simple égalité d'accès, soit, à un niveau supérieur, comme une égalité de niveau de réalisation sociale. Si l'égalité d'accès est formellement acquise dans plusieurs sociétés, il en est autrement de l'égalité de niveau de réalisation sociale²², où joue pleinement l'équité sociale, ce qui pose comme condition préalable la nécessité de l'égalité des acquis (des résultats), ce qui entre en contradiction avec les mécanismes de tri social auquel participe l'institution scolaire, mécanismes qui s'y opposent.

Toutefois, nous ne pouvons suivre la pensée de Rawls²³ lorsqu'il s'appuie sur des principes libéraux adoptés *a priori*, d'un point de vue universel, celui des droits institutionnels fondant la liberté individuelle, pour définir la justice: «la justice est la première vertu des institutions sociales comme la vérité est celle des systèmes de pensée [...] étant les vertus premières du comportement humain, la vérité et la justice ne souffrent aucun compromis» (*Ibidem* : 29-30). Cette conception, portée

²² À titre illustratif, Lenoir A., Arcand, Helly, Drainville & Vatz-Laaroussi (2009) mettent en évidence la présence d'une discrimination systémique qui affecte particulièrement les Maghrébins lors de leur insertion à l'emploi, la question des revendications d'accommodements potentiels jouant un rôle très important dans la pensée des employeurs.

²³ Voir notre critique du libéralisme contractualiste de Rawls, conception de la justice sociale actuellement dominante, dans Lenoir (sous presse c) appliqué à l'évaluation des apprentissages.

par l'utilitarisme (Caillé 2003; Caillé Lazzeri & Senellart, 2001)²⁴, conduit Rawls à concevoir la mise en œuvre, en fonction de la conception aristotélicienne, des principes universalistes de justice – en opposition aux conceptions des Modernes fondées sur le mérite – comme un vaste système de répartition équitable des biens et des services, ce que «tout homme rationnel est supposé désirer» (Rawls 1987 : 93)²⁵. Ainsi précise Rawls, «toutes les valeurs sociales – liberté et possibilité offertes à l'individu, revenus et richesses, ainsi que les bases sociales du respect de soi-même – doivent être réparties également, à moins qu'une répartition inégale de l'une ou de toutes ses valeurs ne soit à l'avantage de chacun» (*Ibidem*). Sans entrer dans le détail de la critique de Rawls²⁶, nous relèverons uniquement que sa conception – le libéralisme contractualiste –, dominante actuellement, pose la question du juste selon une normativité arbitraire dont il importe assurément de questionner les origines sociales et les processus sociaux de production²⁷, mais aussi le point de vue exclusivement quantitatif, ce dont témoigne bien la réduction des notions de liberté et de respect de soi à des biens de même nature que la richesse et le revenu. Ainsi approchée, la question de la justice a la particularité d'être fondée sur une norme présentée comme universaliste (indépendante des rapports sociaux) et sur une philosophie sociale individualiste²⁸, et de ne s'appuyer que sur une vision homéostatique de la société (l'objectif étant alors la seule amélioration d'un ordre social déjà rationnellement juste dans ses principes par la suppression des dysfonctionnements éventuels) propre au paradigme positiviste et aux théories fonctionnalistes et structuro-fonctionnalistes. Elle évacue les dimensions qualitatives dynamiques et empêche de questionner autrement les fondements de la notion du juste et du bien.

C'est pourquoi, nous ne nous associons pas à la théorie de la justice portée par Rawls (1987), théorie fondée avant tout sur «un point de vue extérieur, formel, objectivant, quantitatif et calculateur» (Fischbach 2003 : 183) et qui n'a que faire des pathologies sociales non normées et d'ordre qualitatif. Plus encore, selon

²⁴ Hunyadi caractérise ainsi l'utilitarisme: «L'utilitarisme est principalement construit de manière à situer d'entrée de jeu le problème de la société juste au point de vue de l'observateur, auquel incombe par conséquent la tâche de ce qui apparaît dès lors comme une ingénierie sociale. Ce qui, en toute rigueur, veut dire que les acteurs sociaux [...] sont dès l'abord dépossédés de la régulation de l'espace normatif au sein duquel, pourtant, ils se meuvent» (2000 : 9).

²⁵ Renault, reprenant *l'Éthique à Nicomaque* d'Aristote, distingue entre la justice universelle «relative à la conformité des actions aux lois [visant] le bien de la communauté politique» (2004 : 134), et la justice particulière, liée à la réception ou non de son dû, qui s'exprime selon trois modes: la justice distributive (la répartition des honneurs, des richesses et des autres avantages), la justice corrective (la réparation de préjudices), et la justice commutative (réciprocité proportionnelle et non égalitaire en fonction de la valeur attribuée aux investissements). Il importe de noter que chez Aristote la justice distributive ne concerne que les biens appartenant en commun, ce qui est peu compatible, ainsi que le remarque Renault (*Ibidem*) à «une économie de marché où la richesse se présente comme une accumulation de marchandises» (*Ibidem* : 138). Voir dans Lenoir (sous presse c) la critique rawlsienne appliquée à l'évaluation des apprentissages.

²⁶ Pour une critique systématique de la théorie de la justice chez Rawls, consulter entre autres Lazzeri (2004) et Renault (2003, 2004).

²⁷ Les théories de la justice sociale, concept forgé dans les années 1830 (Renault 2004), qui prédominent privilégient la question du juste et non celle du bien. Ainsi que le rappelle Hunyadi (2000), Von Hayek, auteur reconnu comme l'initiateur du néolibéralisme, accorde aux règles sociales une autonomie – l'ordre social vaut par lui-même – face à laquelle les acteurs sociaux ne peuvent que se soumettre.

²⁸ La perspective est individualiste «dans la mesure où [elle] véhicule l'image d'un social composé d'un ensemble d'individus indépendants reliés extérieurement les uns aux autres par des biens possédés individuellement (les biens distribués)» (Renault 2004 : 135), ce qui occulte et évacue toute référence aux attentes sociales et aux rapports intersubjectifs relatifs aux dimensions relationnelles, culturelles, bref à tout ce qui est de l'ordre du symbolique, de l'immatériel.

Fischbach (*Ibidem*), Honneth souligne que cette conception de la justice conduit «à une réification de l'agir qui réduit la question de la justice à une enquête concernant les conditions et les principes d'une équitable répartition des biens sociaux jugés primaires ou fondamentaux par le théoricien lui-même bien plus que par les acteurs sociaux en personne» (Fischbach 2003 : 183). Une telle approche quantitative de la justice sociale se retrouve de fait appliquée dans le système scolaire (par exemple par des mesures compensatoires), en plus d'une techno-instrumentalisation des apprentissages (qui est associée à cette conception). Le formalisme du calcul quantitatif mis en œuvre sur le plan de la justice sociale évacue de son horizon la dimension qualitative de ce que devrait être cette justice, parce que la question fondamentale qui devrait l'animer, par là animer la finalité de l'éducation scolaire, n'est pas de réussir dans la vie, de se soumettre aux exigences économicistes postcapitalistes, mais bien d'assurer une "vie bonne". Mais qu'est-ce qu'une "vie bonne" sur la base d'une telle conception de la justice sociale? Honneth (2003, 2007) distingue trois formes complémentaires de reconnaissance réciproque²⁹ qui permettent de caractériser une "vie bonne" entendue, ainsi que le précise Renault (2004), comme une vie non dégradée par la non-reconnaissance et des phénomènes d'injustice sociale, et non comme une "vie réussie".

Gomez-Muller (2001), dans son analyse des oppositions entre les pensées communautarienne et libérale, montre bien que pour les libéraux, «le domaine du juste est l'universel, le domaine du bien, le particulier. La question du juste est prise en charge par la "morale" (Habermas, Appel) ou la "théorie de la justice" (Rawls); la question du bien, par les "éthiques de la vie bonne" (Habermas, Appel) ou, dans la terminologie de Rawls, par les "doctrines morales compréhensives", qui correspondent, le plus souvent, à des doctrines "métaphysiques" ou religieuses» (Rawls 1987 : 673). Mais le bien est soumis au juste. Ainsi, si le juste est conçu en tant que garantie de la liberté individuelle, le bien renvoie aux finalités poursuivies, celles de la "vie bonne", mais telle que définie par ces principes juridiques.

Or, Renault, plutôt que d'adopter ce primat du juste sur le bien, ou l'inverse, recourt à la théorie de la reconnaissance pour traiter des liens entre le juste et le bien. S'inscrivant dans le courant de la sociologie critique, il pose différemment la problématique de la réalisation de soi de tout être humain. En effet, le rapport positif à soi découlant du processus social de reconnaissance, l'attente de reconnaissance par chaque être humain traduit «une exigence des plus fondamentales dont dépend la normativité du juste aussi bien que celle du bien» (2004 : 166). Plutôt que de définir une société juste par l'égalité sociale et la redistribution définie comme équitable des biens et des services, il importerait de la caractériser par la reconnaissance de la dignité humaine dont tout sujet humain devrait être investi. La demande de reconnaissance transcende les revendications du juste et du bien et celles-ci découlent de celle-là plutôt que le contraire.

Ce qui ressort des débats contemporains, selon Caillé, Lazzeri & Senellart, c'est cette intuition centrale «qu'il n'est possible de parler de justice qu'en raisonnant

²⁹ Ces trois modes de reconnaissance de la dimension humaine que sont les rapports affectifs (la sollicitude personnelle), les rapports juridiques (la considération cognitive) et les rapports intra et intersubjectifs (la solidarité sociale), donnent à tout être humain la confiance en soi, le respect de soi et l'estime (sociale) de soi.

du point de vue de ceux qui sont les moins bien traités par la nature ou par la société» (2001 : 693). C'est la raison pour laquelle la théorie critique doit partir de l'expérience de l'injustice³⁰, c'est-à-dire de tout ce pan ignoré par la théorie de la justice dominante. Elle se centre sur l'analyse des pathologies sociales de la reconnaissance (Honneth 2007) et des traumatismes vécus par les êtres humains, des conceptions de la justice appréhendées par la conscience des méprisés, des marginalisés, des exclus sociaux, bref, sur l'ensemble des préjugés divers qui empêchent la mise en place des conditions d'une "vie bonne" et qui affectent le rapport identitaire positif à soi.

Dès lors, plutôt que de penser l'égalité des chances selon la logique dominante de la justice sociale, des seuls points de vue d'un même enseignement pour tous accompagné d'une discrimination positive par l'entremise de diverses mesures compensatoires, de remédiation et de soutien, pour les élèves considérés défavorisés, ainsi que cela se pratique généralement en Amérique du Nord, Tupin rappelle «que la mise en œuvre de la "juste égalité des chances" supposerait, d'une part, un renversement de perspectives en traitant les causes des inégalités sociales en amont, à l'extérieur de l'école, comme à l'intérieur du système scolaire par une réflexion sur les contenus scolaires, les modes d'évaluation et les modalités de sélection » (2006 : 26). Les travaux de Bourdieu, au-delà de la reproduction et des héritiers, comme la sociologie britannique du curriculum (Bernstein 1975; Forquin 1989; Lenoir, Larose, Grenon & Hasni, 2000; Young 1971) en ont exposé maintes dimensions il y a déjà plusieurs décennies. Il ne suffit plus de penser en termes de «justice corrective à l'école de base» (Crahay 2000 : 395), s'exerçant à l'intérieur du système scolaire lui-même: «au principe "à chacun selon ses capacités", il faut lui substituer le principe "à chacun selon ses besoins"» (*Ibidem* : 395). C'est ainsi que Tupin juge dès lors que l'équité sociale exige d'«agir sur les conditions structurelles qui sont à la source des processus inégalitaires» (2006 : 27) et qui renvoient, du point de vue des pratiques d'enseignement, à différentes composantes: «les contenus d'enseignement, les supports mobilisés, les types de médiations engagées, les interactions maître-élèves, les modes d'organisation des travaux de groupe, ou encore, les représentations et attentes» (*Ibidem* : 27), mais aussi les fonctionnements institutionnels.

Il s'agirait aussi, en plus, de réellement prendre en compte les conditions de vie, les pratiques sociales et culturelles ainsi que les valeurs des différents milieux sociaux, et non seulement des milieux aisés et dominants, en accord avec la culture scolaire. Tupin, à nouveau, note, par exemple, que dans les partenariats établis entre les parents et l'école, «le mode dominant du partenariat souhaité est [...] foncièrement inégalitaire et, en aucun cas, fondé sur une dynamique interculturelle. On attend des parents de milieux populaires qu'ils intègrent les règles de l'univers scolaire sans contrepartie. En cas d'absence de proximité culturelle, cette version

³⁰ Nous retiendrons la définition de l'injustice avancée par Renault: il s'agit d'une inégalité produite socialement «qui accompagne le sentiment d'injustice de ceux qui subissent l'ordre social» (2004 : 25). Plus précisément, Renault définit l'expérience d'injustice ainsi: «d'une part, un sentiment d'injustice résultant de la non-satisfaction des attentes normatives de ceux qui subissent l'injustice, d'autre part, un ensemble de revendications et de tendances pratiques dirigées soit contre des facteurs identifiés comme cause de l'injustice, soit contre l'individu même qui la subit» (*Ibidem* : 35).

de "l'intégration" se verrait imposée» (*Ibidem* : 40). A. Lenoir, Y. Lenoir, Pudelko & Steinbach (2008) arrivent au même constat à la suite d'une analyse critique de la documentation québécoise relative à ces relations avec les familles provenant de l'immigration. La mise en œuvre de l'équité sociale requiert en conséquence la prise en compte d'autres conditions structurelles, institutionnelles, extérieures au rapport enseignant-élèves en classe³¹, intra-interactionnel, qui ne peuvent être négligées et qui relèvent de facteurs sociaux de divers types, ethniques, culturels, économiques, idéologiques, et même de facteurs minima essentiels. Comme le relèvent Demeuse & Nicaise, «il est inconcevable de tenter d'atteindre une égalité dans les réalisations sociales si l'accès à l'enseignement de base n'est pas, dans les faits, assuré à tous ou, plus grave encore, si l'ensemble des élèves ne peut même pas obtenir la satisfaction de ses besoins vitaux, comme un accès satisfaisant à la nourriture, aux soins de santé, à la paix... et s'il existe, de toute manière, un système de hiérarchie implicite ou explicite entre les différentes composantes de la société» (2005 : 234).

Il n'est plus permis non plus de nier l'existence d'une culture plurielle (de Certeau 1974) et d'accepter le maintien d'une norme unique de la qualité qui oppose une culture noble à des sous-cultures. Parce que «la connaissance est située, qu'elle est en partie un produit de l'activité, du contexte, de la culture dans laquelle elle est développée et utilisée» (Brown, Collins & Duguid 1989 : 32), l'influence du contexte social est fondamental. Ainsi, par exemple, la prise en compte des conceptions de la famille envers l'école, ses finalités et leur mise en œuvre permet de mieux comprendre l'interrelation entre enseignement et apprentissage. Le recours à des modèles culturels divers et à des pédagogies différenciées s'impose, qui prennent en compte ces différences et où l'enseignant va jouer une fonction centrale de médiateur culturel et pédagogicodidactique (Lenoir 1993, 1996) entre les cultures dans lesquelles s'insèrent leurs élèves depuis leur naissance et la culture académique telle que socialement déterminée et elle-même médiatrice entre la vie scolaire et la vie professionnelle. Et il importe de définir, concevoir et actualiser la culture académique non comme une haute culture, mais bien comme un ensemble de pratiques sociales reposant sur des caractéristiques scientifiques (et esthétiques) qui favorisent le développement des capacités d'analyse du réel, de production de la réalité humaine, sociale et naturelle, d'expression de cette réalité construite et d'établissement de rapports avec elle: compétences à "lire" et à appréhender le réel, à construire la réalité humaine et sociale de façon à pouvoir agir de manière critique sur elle en pensée et en action.

Quid de la fonction évaluative au regard de l'équité?

Il importe de se poser aussi la question fondamentale de la fonction éducative du processus évaluatif, mais en d'autres termes que ceux qui agitent la société et se fondent entre autres sur la performance et l'efficacité. Plutôt que de débattre de la

³¹ Nous n'abordons pas dans ce texte la question de l'équité et de l'égalité des chances sous l'angle de la gestion des systèmes scolaires et des établissements. Notons toutefois que cette question est aussi cruciale, car elle dévoile à l'analyse à la fois les choix politiques plus ou moins soucieux de ces enjeux et les stratégies des parents et des institutions scolaires pour se conformer ou pour contourner les politiques. Voir par exemple Derouet (1992), Dubet (2004), Maroy (2006), Meuret (1999), Van Haecht (2001, sous presse).

forme de la notation des résultats (un chiffre, une lettre, un commentaire, que sais-je encore!) dans le bulletin de l'élève, le vrai débat devrait porter sur le rôle socio-éducatif qui est attendu d'un processus évaluatif: l'évaluation dans l'enseignement primaire et secondaire a-t-elle une fonction normative de hiérarchisation des élèves en tenant compte de leurs succès scolaires, de procéder par là, explicitement ou implicitement le plus souvent, à un processus de sélection et d'exclusion sociales? Ou bien a-t-elle pour raison d'être une fonction de prédiction des chances de succès, d'identification critériée du progrès accompli par les élèves sur le plan des apprentissages, par là de stimulation et d'assistance bienveillante? L'éducation scolaire, pour le dire autrement, s'inscrit-elle dans une logique de reproduction, dans une logique de méritocratie ou dans une logique d'équité sociale?

En plus de questionner ce qu'on évalue réellement et de penser aux effets pervers, sinon désastreux parfois pour le cheminement ultérieur des êtres humains, de l'évaluation dite sommative, est-il besoin de rappeler que plusieurs états européens ne recourent à aucune évaluation du premier type durant les neuf premières années de la scolarisation qui forment l'enseignement fondamental (Eurydice 2006; Monseur & Demeuse 2005; Vaniscotte 1996), ce qui n'exclut nullement le recours à des processus d'évaluation formative.

J'attirerai aussi l'attention, à la suite de Lemay (2001, 2005) sur la contradiction de fond qu'introduit, en s'appuyant sur Walzer (1997), la demande sociale de sélection, légitimée par la mesure de la performance individuelle des élèves, par le biais de l'évaluation. Walzer défend fondamentalement, dans *Sphères de justice*, cette thèse que "la" justice sociale n'existe pas; elle n'est qu'un construit social spécifique dont le contenu et les obligations, qui sont intentionnels et évolutifs, sont historiquement constitutifs à une société donnée. Ce sont les "significations sociales", pour employer les termes de Walzer, résultantes des décisions politiques de chaque communauté, qui déterminent les biens à distribuer et les modalités de la distribution. La justice sociale ne repose donc pas sur un quelconque *a priori* théorique, transcendant, mais sur le principe de la raison pratique³². Parce que Walzer porte l'attention sur «la signification communautairement partagée des biens», Hunyadi (2000 : 134) montre que le fait qu'il insiste sur le principe central de délibération au sein de la communauté le conduit à évacuer toute réflexion au regard du conflit dont la délibération en est à la source. Il pose les significations comme des acquis stables, partagés par la totalité de la communauté: «le caractère discursif des significations requerrait une institutionnalisation des conflits d'interprétation [...] ignorés au profit de la stabilité communautaire» (*Ibidem* : 137). Or, l'être humain n'étant humain que par la reconnaissance de son humanité par autrui (Hegel 1941, 1999), Fischbach (1999) met bien en lumière que, ainsi que Kojève (1947) l'a si bien analysé chez Hegel dans ses commentaires sur la dialectique du maître et de l'esclave, que la dynamique tensionnelle, conflictuelle, est constitutive du processus

³² En insistant sur «la signification communautairement partagée des biens», Hunyadi (2000 : 134) montre que Walzer, en insistant sur le principe central de délibération au sein de la communauté, évacue toute réflexion au regard du conflit dont la délibération est à la source. Il pose les significations comme des acquis stables, partagés par la totalité de la communauté: «le caractère discursif des significations requerrait une institutionnalisation des conflits d'interprétation [...] ignorés au profit de la stabilité communautaire» (*Ibidem* : 137).

de reconnaissance. La lutte pour la reconnaissance est essentielle dans le processus de constitution de chaque être humain: «l'attente de reconnaissance ne suppose pas, pour être satisfaite, un espace social pacifié auquel ceux qui luttent pour la reconnaissance demanderait [sic] en quelque sorte leur réintégration, au contraire: la lutte pour la reconnaissance rend justement manifeste le fait que l'ordre social est un ordre divisé entre dominants et dominés» (Fischbach 1999 : 121). Et cet auteur conclut: «La lutte pour la reconnaissance vise l'affirmation d'une différence dans un espace social divisé, et non l'intégration à un ordre social pacifié» (*Ibidem* : 126).

Il est toutefois intéressant de considérer l'intérêt de Walzer (1997) vis-à-vis de la justice distributive, c'est-à-dire à la façon de distribuer avec le plus de justice possible des biens dans un groupe. Reconnaisant que les principes de justice qui guident les sociétés démocratiques visent à assurer une distribution des biens (terme entendu au sens le plus large) de la manière la plus équitable, selon des règles jugées socialement acceptables, il met en avant que l'injustice découle d'une transgression socialement appréhendée résultant d'un recours dans la distribution des biens (v.g. la santé, l'éducation, les salaires, etc.) à deux sphères de justice incompatibles. Par exemple, il y a transgression, et donc sentiment d'injustice, si nous réservons davantage les soins de santé à ceux qui en ont besoin (règle du besoin), mais dans la mesure où ces soins s'adressent seulement aux riches (règle de la capacité de payer). Il existe également une transgression si nous exigeons des plus riches qu'ils paient davantage d'impôts (règle de la capacité de payer), mais que des mesures les conduisent à ne payer qu'une somme sensiblement identique à celle que paient les plus pauvres (règle de l'égalité). Ou encore, il y a transgression dans la mesure où le processus éducatif scolaire vise la réussite scolaire de l'ensemble des élèves, mais où les mesures évaluatives discriminent, sélectionnent et excluent. Deux sphères de justice distinctes s'opposent dans un tel cas, car elles reposent sur des règles contradictoires et incompatibles (règle de l'accessibilité et règle de la distribution).

La théorie de Walzer permet de considérer que si deux distributions cumulées appartiennent à la même sphère de justice, alors le cumul est heureux; sinon, il n'est possible que d'obéir à une seule règle alors qu'il faudrait au contraire obéir à deux règles bien différentes. Il y a dans ce dernier cas transgression des sphères, donc injustice. La théorie des sphères de justice de Walzer pourrait fournir des éléments à un cadre conceptuel intéressant pour confronter deux sphères de justice dans leurs tensions, celle de performance, sinon d'efficacité, entendue comme réponse adéquate aux objectifs socialement déterminés, et celle de l'équité de réalisation sociale, entendue dans une perspective émancipatoire. Ou bien l'on croit que la déconstruction des sphères de justice est impossible et qu'à une mission de justice scolaire, il faudra toujours sacrifier l'autre, ou bien l'on croit en la possibilité d'une déconstruction de la transgression des sphères de justice par la rupture des liens idéologiques, sociaux, culturels et politiques entre elles, liens considérés comme des allants de soi. Derouet (1992), dans son livre *École et justice: De l'égalité des chances aux compromis locaux?*, a bien mis en évidence – mais en l'acceptant comme une fatalité et en admettant l'impossibilité de résoudre la contradiction – cette situation d'impasse dans laquelle se trouve actuellement l'univers théorique de la

justice scolaire, du fait d'avoir voulu gérer à l'aide d'un seul principe un univers éducatif qui en appelle plusieurs, du fait de l'omniprésence du compromis qui en résulte, et du fait de l'irréductible débat entre partisans de principes contradictoires. Gauchet (2002), dans *La démocratie contre elle-même*, procède à une analyse critique du système scolaire qui conduit aussi à la mise en évidence de deux sphères de justice incompatibles, celle de la liberté d'action individuelle et celle de la nécessaire imposition de l'autorité. Cette tension est bien illustrée par Obin (2009) qui présente les résultats de recherches sur les effets sur l'équité d'une carte scolaire reposant sur le libre choix des parents, sur une imposition administrative de l'école et sur des modèles intermédiaires.

5 - Conclusion

De notre point de vue, on ne peut considérer la performance et l'efficacité ni du point de vue des apprentissages instrumentaux, ni du point de vue des seules compétences de base dans les matières de base, les mathématiques et la langue maternelle (Creemers 2005), car ces approches soulèvent, le premier le problème d'un analphabétisme cognitif, le second le problème de la discrimination sociale, ainsi que l'ont bien relevé entre autres les travaux de la Nouvelle sociologie de l'éducation. Il importerait pour le moins de distinguer entre la performance brute et relative (Demeuse, Matoul, Schillings & Denooz, 2005).

Toutefois, la logique qui sous-tend cette approche évaluative n'est pas sans effets pervers. Comme le montre Creemers (2005), il est d'usage aujourd'hui de considérer l'école comme le cœur du changement, mais on occulte alors les facteurs externes pourtant essentiels et cruciaux. Si l'on ignore les contraintes, les conditions sociales contextuelles et les investissements réels des élèves (v.g. l'effort, la constance, l'assiduité, etc.), on ne peut dans les faits que considérer la performance que dans les termes de l'égalité des résultats, réduisant alors celle-ci à l'égalité des chances. Or, Creemers montre qu'il existe plusieurs stratégies pour reconceptualiser la question de l'efficacité éducative au-delà de l'approche qui ne tient compte que des compétences de base. Lafontaine (2005) signale, par exemple, la nécessité d'une double relativisation des performances par le recueil de données diachroniques en vue de cerner la progression réalisée par les élèves, et par la prise en compte du contexte de l'école dans un souci d'équité, ce qui requiert la considération d'un ensemble de variables contextuelles (sexe, contexte socioéconomique, milieu familial, niveau d'aptitudes des élèves à un âge donné).

Bref, pour Ecclestone & Hayes (2009), nous vivons non pas une crise en éducation, mais bien une crise de l'éducation. Face au marché scolaire de plus en plus centré sur des questions d'efficacité, de performance, d'efficacité, de marché compétitif dans une logique toute néolibérale, ces tendances n'ont que faire des conceptions d'émancipation humaine, individuelle et collective. Pour notre part, les véritables enjeux de la réforme se situent fondamentalement dans les finalités sociales et éducatives qu'un État-nation doit se donner... et mettre en œuvre. Voilà où s'inscrit le véritable débat. Ou bien l'éducation vise le développement d'une citoyenneté poursuivant l'émancipation humaine sur des bases collectives, fondée sur l'acquisition des savoirs à teneur

scientifique, le dialogue critique et l'agir politique, sur la prise de décision dans une démocratie active et participative, ou bien elle favorise l'insertion individuelle, en tant que capital humain, dans la logique économiciste du marché, par là à une des formes quelconques d'asservissement, de soumission sociale à l'utilitarisme vulgaire et à des pouvoirs économiques particuliers. Et, relève Gohier (2002), «le constat de la globalisation économique [...], analysé sous l'angle pragmatique, peut nous amener à conclure à l'urgence de former un individu entrepreneur, rompu aux mécanismes de la compétition. Il peut, au contraire, selon la posture axiologique privilégiée, nous inciter à former un sujet soucieux de revendiquer une plus grande égalité économique et sociale pour tous les citoyens». De la réponse socialement et politiquement retenue dépendent la conception et les processus de mise en œuvre de l'équité sociale, de l'égalité des chances et de l'éthique qui les sous-tend (Lenoir 2004), particulièrement au regard des plus démunis.

Recebido em outubro de 2011; aceite em dezembro de 2011.

Références

- Apple, M. W., Kenway, J. & Singh, M. (dir.). 2005. *Globalizing education. Policies, pedagogies, and politics*. New York, NY: Peter Lang.
- Aronowitz, S. 2000. *Knowledge factory. Dismantling the corporate university and creating true higher learning*. Boston, MA: Bacon Press.
- Audigier, F. 2006. L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme *École et citoyenneté: un défi multiculturel* scolaire. In Y. Lenoir, C. Xypas et C. Jamet (dir.). Paris: Armand Colin, 185-206.
- Barnet, R. J. & Cavanagh, J. 1994. *Global dreams: Imperial corporations and the new world order*. New York, NY: Simon and Schuster.
- Barrow, C. W., Didou-Aupetit, S. & Mallea, J. 2003. *Globalisation, trade liberalisation, and higher education in North America. The emergence of a new market under NAFTA?* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Baudrillard, J. 1972. *Pour une économie politique du signe*. Paris: Gallimard.
- Baudrillard, J. 1976. *L'échange symbolique et la mort*. Paris: Gallimard.
- Baye, A. 2005. Entre efficacité et équité: ce que les indicateurs de l'OCDE veulent dire. In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise et A. Matoul (dir.), *Vers une école juste et équitable – 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck, 539-558.
- Beauvois, J.-L. 1994. *Traité de la servitude libérale. Analyse de la soumission*. Paris: Dunod.
- Bernstein, B. 1975. *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. 1967. Fins et fonctions du système d'enseignement. *Les cahiers de l'INAS*, 1, 25-31.

- Bressoux, P. 2001. Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 35-52.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. 1989. Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Burbules, N. C. & Torres, C. A. 2000a. Globalization and education: An introduction. In N. C. Burbules et C. A. Torres (dir.), *Globalization and education. Critical perspectives*. New York, NY: Routledge, 1-26.
- Burbules, N. C. & Torres, C. A. (dir.). 2000b. *Globalization and education. Critical perspectives*. New York, NY: Routledge.
- Caillé, A. 2003. *Critique de la raison utilitaire. Manifeste du MAUSS*. Paris: La Découverte.
- Caillé, A. (dir.). 2004. De la reconnaissance. Don, identité et estime de soi. *Revue du Mauss*, 23(1), 5-395.
- Caillé, A., Lazzeri, C. & Senellart, M. (dir.). 2001. *Histoire raisonnée de la philosophie morale et politique. Le bonheur et l'utile*. Paris: Éditions La Découverte.
- Callahan, R. 1964. *Education and the cult of efficiency*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Carnoy, M. 1999. *Mondialisation et réforme de l'éducation: ce que les planificateurs doivent savoir*. Paris: Unesco, Institut international de planification de l'éducation (IIPE). Document accessible à l'adresse <<http://www.unesco.org/images/0012/001202/120274f.pdf>>.
- Chauvel, L. 2000. Valorisation et dévalorisation sociale des titres scolaires: une comparaison France-États-Unis. In A. Van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs*. Paris: La Découverte et Syros, 341-352.
- Chesnais, F. 1997. *La mondialisation du capital*. Paris: Syros.
- Condorcet (M. J. A. Caritat, marquis de) 1989a. *Écrits sur l'instruction publique – Vol. I: Cinq mémoires sur l'instruction publique* (Texte présenté, annoté et commenté par Charles Coutel y Catherine Kintzler). Paris: Édilig (1re éd. 1791-1792).
- Condorcet (M. J. A. Caritat, marquis de) 1989b. *Écrits sur l'instruction publique – Vol. II: Rapport sur l'instruction* (Texte présenté, annoté et commenté par Charles Coutel y Catherine Kintzler). Paris: Édilig (1re éd. 1791-1792).
- Condorcet (M. J. A. Caritat, marquis de) 1994. Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique présentés à l'Assemblée nationale, au nom du Comité d'instruction publique les 20 et 21 avril 1792. In J. Dumazedier et É. Donfu, *La leçon de Condorcet. Une conception oubliée de l'instruction pour tous nécessaire à une république*. Paris: L'Harmattan, 131-173.
- Crahay, M. 2000. *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Creemers, B. P. M. 2005. Comment l'amélioration des pratiques éducatives peut conduire à une plus grande efficacité des établissements scolaires ou comment faire le lien entre deux courants de recherche en éducation. In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise et A. Matoul (dir.), *Vers une école juste et efficace – 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck, 43-71.

- Cremin, L. A. 1961. *The transformation of the school: Progressivism in american education, 1876-1957*. New York, NY: KnoCros, F., de Ketele, J.-M., Dembélé, M., Develay, M., Gauthier, R.-F., Ghriss, N., Lenoir, Y., Murayi, A., & Suchaut, B. 2010. *Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. Paris: Agence française de développement, Direction de la stratégie, Département de la recherche (Document de travail n° 97).
- De Certeau, M. 1974. *La culture au pluriel*. Paris: Union générale d'éditions.
- Demeuse, M. 2005. La marche vers l'équité en Belgique francophone. In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise et A. Matoul (dir.), *Vers une école juste et équitable – 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck, 191-216.
- Demeuse, M. Matoul, A., Schillings, P. et Denooz, R. 2005. De quelle efficacité parle-t-on? In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise et A. Matoul (dir.), *Vers une école juste et équitable – 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck, 15-27.
- Demeuse, M. & Nicaise, J. 2005. Discriminations et actions positives, politiques d'éducation prioritaire...: vers une rupture de l'égalité formelle en matière d'éducation. In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise et A. Matoul (dir.), *Vers une école juste et équitable – 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck, 233-257.
- Derouet, J.-L. 1992. *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris : Métailié.
- Dottrens, R. 1964. *Tradition et bon sens en éducation*. Société Binet Alfred et Simon Théodore, 478, 36-40.
- Dubet, F. 2004. *Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris: Seuil.
- Ecclestone, K. & Hayes, D. 2009. *The dangerous rise of therapeutic education*. London: Routledge.
- Enriquez, E. 1993. Les enjeux éthiques dans les organisations modernes. *Sociologie et sociétés*, XXV(1), 25-38.
- Ernst, B. & Clignet, R. 1996. Il faut repenser les indicateurs de la qualité de l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 116, 77-92.
- Eurydice 2006. *Fiches nationales de synthèse des systèmes d'enseignement en Europe et des réformes en cours*. Édition 2006. Bruxelles: Eurydice.
- Fischbach, F. 1999. *Fichte et Hegel. La reconnaissance*. Paris: Presses universitaires de France.
- Fischbach, F. 2003. Axel Honneth et le retour aux sources de la théorie critique: la reconnaissance comme "autre de la justice". In E. Renault et Y. Sintomer (2003), *Où en est la théorie critique?* Paris: La Découverte, 169-183.
- Forquin, J.-C. 1989. *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles: Éditions universitaires/De Boeck.
- Freitag, M. & Pineault, É. (dir.). 1999. *Le monde enchaîné. Perspectives sur l'AMI et le capitalisme globalisé*. Montréal: Éditions Nota Bene.
- Furedi, F. 2004. *Therapy culture: Creating vulnerability in an uncertain Age*. London: Routledge.
- Gauchet, M. (2002). *La démocratie contre elle-même*. Paris: Gallimard.

- Gélinas, J. B. 2000. *La globalisation du monde. Laisser faire ou faire?* Montréal: Écosociété.
- Gewirtz, S. 2002. *The managerial school. Post-welfarism and social justice.* Londres: Routledge.
- Giroux, H. A. 2003. Education Incorporated? In A. Darder, M. Baltodano et R. D. Torres (dir.), *The critical pedagogy reader.* New York, NY: Routledge Falmer, 119-125.
- Gohier, C. 2002. *L'homme fragmenté: à la recherche du sens perdu. Éduquer à la compréhension et à la relation. Éducation et francophonie, XXX(1).* Document accessible à l'adresse <<http://www.acef.ca/revue/xxx-1/11-Bourgault.html>>.
- Gomez-Muller, A. (2001). Les communautariens et la critique de l'individualisme libéral, Alasdair MacIntyre, Charles Taylor, Michael Walzer. In A. Caillé, C. Lazzeri et M. Senellart (dir.), *Histoire raisonnée de la philosophie morale et politique. Le bonheur et l'utile.* Paris: Éditions La Découverte, 672-681.
- Gouvernement du Brésil 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasilia: Gouvernement de la République. Document consulté le 22 août 2011 à l'adresse <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>.
- Gouvernement du Québec 2003. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle.* Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec 2001. *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire.* Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec 1997. *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative.* Québec: Ministère de l'Éducation.
- Grace, G. 1997. Politics, markets, and democratic schools: On the transformation of school leadership. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown et A. S. Wells (dir.), *Education: Culture, economy, society.* New York, NY: Oxford University Press, 311-318.
- Green, A. 1997. *Education, globalization and the Nation State.* Houndmills: Macmillan Press.
- Guigou, J. 1972. *Critique des systèmes de formation. Analyse institutionnelle de diverses pratiques d'éducation des adultes.* Paris: Anthropos.
- Gutok G. L. 1988. *Philosophical and ideological perspectives on education.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Haire, C. & Manley-Casimir, M. 2000. *Restoring "duty" to the discourse of rights and citizenship education: A radical retrenchment? Encounters on Education / Encuentros sobre education / Rencontres sur l'éducation, 1.* Article accessible à l'adresse URL <http://educ.queensu.ca/~eoe/encounters_index.html>.
- Hegel, G.W.F. 1941. *La phénoménologie de l'esprit* (2 t.) (trad. J. Hyppolite). Paris: Aubier-Montaigne (1re éd. 1807).
- Hegel, G.W.F. 1999. *Le premier système. La philosophie de l'esprit (1803-1804).* Paris: Presses universitaires de France (1re éd. 1969).
- Hoff Sommers, C. & Satel, S. 2005. *One nation under therapy. How the helping culture is eroding self-reliance.* New York, NY: St. Martin's Griffin.
- Honneth, A. 2003. La reconnaissance: une piste pour la théorie sociale contemporaine. In R. Le Coadic (dir.), *Identités et démocratie. Diversité et mondialisation: repenser la démocratie.* Rennes: Presses universitaires de Rennes, 205-221.

- Honneth, A. 2006. *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique*. Paris: La Découverte.
- Honneth, A. 2007. *La lutte pour la reconnaissance* (trad. P. Rusch). Paris: Éditions du Cerf (1re éd. 1992).
- Hunyadi, M. 2000. *L'art de l'exclusion. Une critique de Michael Walzer*. Paris: Éditions du Cerf.
- Hyslop-Margison, E. J. & Sears, A. M. 2006. *Neo-liberalism, gobalization and human capital learning. Reclaiming education for democratic citizenship*. Dordrecht: Springer.
- Judy, R. 1993. *(Dis)forming the american canon: African-arabic slave narratives and the vernacular*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Kennedy, M. 1986. *The university industrial complex*. New Haven, NJ: Yale University Press.
- Kliebard, H. 1986. *The struggle for the american curriculum: 1893-1958*. Boston, MA: Routledge and Kegan Paul.
- Kliebard, H. M. 1992a. *Forging the american curriculum. Essays in curriculum history and theory*. New York, NY-London: Routledge.
- Kliebard, H. M. 1992b. *Constructing a history of the american curriculum*. In P. H. Jackson (dir.), *Handbook of research on curriculum. A project of the American Educational Research Association*. New York, NY: Macmillan, 157-184.
- Kojève, A. 1947. *Introduction à la lecture de Hegel. Leçons sur la phénoménologie de l'esprit professées de 1933 à 1939 à l'École des Hautes-Études réunies et publiées par Raymond Queneau*. Paris: Gallimard.
- Lafontaine, D. 2005. Relativiser les performances des établissements scolaires: quelle valeur ajoutée? In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise et A. Matoul (dir.), *Vers une école juste et efficace – 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck, 519-538.
- Laval, C. 2003. *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris: La Découverte.
- Laval, C. & Weber, L. (dir.). 2002. *Le nouvel ordre éducatif mondial. OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*. Paris: Nouveaux regards/Syllepse.
- Lazzeri, C. 2004. Le problème de la reconnaissance dans le libéralisme de Rawls. *Revue du Mauss*, 23, 165-179.
- Lemay, V. 2001. L'avènement du tri social en milieu scolaire. Un impact douloureux pour l'enseignant contemporain. *Vie pédagogique*, 120, 42-47.
- Lemay, V. 2005. Débat sur la nécessité des notes et des bulletins: l'importance des questions de droit et de justice. In Y. Lenoir, F. Larose et C. Lessard (dir.), *Le curriculum de l'enseignement primaire: regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*. Sherbrooke: Éditions du CRP, 279-296.
- Lenoir, A., Arcand, S., Helly, D., Drainville, I. & Vatz-Laaroussi, M. 2009. *Les difficultés d'insertion en emploi des immigrants du Maghreb au Québec: une question de perspective*. Montréal: Institut de recherche en politiques publiques (Choix IRPP, vol. 15, n° 3).
- Lenoir, A., Lenoir, Y., Pudelko, B. & Steinbach, M. 2008. Le discours québécois sur les relations entre l'école et les familles issues de l'immigration: un état de la question. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 19, 171-190.

- Lenoir, Y. 1993. Entre Hegel et Descartes: de quels sens peut-il être question en didactique? In P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens*. Sherbrooke: Éditions du CRP, 29-99.
- Lenoir, Y. 1996. Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Le didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles: De Boeck Université, 223-251.
- Lenoir, Y. 2004. Pour une éthique de l'évaluation des résultats en éducation: quelles compatibilités entre les attentes néolibérales et les visées éducatives? In C. Lessard et P. Meirieu (dir.), *L'obligation des résultats en éducation*. Québec: Presses de l'Université Laval, 257-278.
- Lenoir, Y. 2005a. Le "Rapport Parent" ou le début de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 28(4), 638-668.
- Lenoir, Y. 2005b. L'éducation à la citoyenneté: un processus sociohistorique de mutation de l'université à l'école primaire. In B. Mabilon-Bonfils (dir.), *Violences scolaires et culture(s)*. Paris: L'Harmattan, 145-187.
- Lenoir, Y. 2006a. Confrontation des modèles éducatifs français et nord-américain. In Y. Lenoir, C. Xypas et C. Jamet (dir.), *École et citoyenneté: un défi multiculturel*. Paris: Armand Colin, 42-57.
- Lenoir, Y. 2006b. Du curriculum formel au curriculum enseigné: comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en oeuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. *Raisons éducatives*, 10, 119-141.
- Lenoir, Y. 2008. Les finalités en éducation: un cadre conceptuel pour cerner les positionnements épistémologiques et axiologiques. In D. Favre, A. Hasni et C. Reynaud (dir.), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants. Entre «toujours plus» et «mieux vivre ensemble»*. Bruxelles: De Boeck Université, 39-53.
- Lenoir, Y. 2009. En éducation, tout commence par la fin..., mais de quelle fin est-il question? Le cas du Québec *Revue de l'Institut de sociologie*, 1-4, 101-130.
- Lenoir, Y. 2010. L'école doit-elle former des individus ou des sujets sociaux? Questions au néolibéralisme triomphant à propos des rapports entre individualisme et communauté éducative. In P. Maubant et L. Roger (dir.), *De nouvelles configurations éducatives entre coéducation et communautés d'apprentissage*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 143-162.
- Lenoir, Y. (sous presse a). La tension instruction-socialisation: les sources du questionnement en milieu scolaire. In Y. Lenoir et F. Tupin (dir.), *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser. Regards internationaux*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y. (sous presse b). La socialisation entre éducation thérapeutique et lutte pour la reconnaissance: la question de l'estime de soi. In Y. Lenoir et F. Tupin (dir.), *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser. Regards internationaux*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y. (sous presse c). La question du juste dans les dispositifs d'évaluation scolaire: Un regard critique à partir des sphères de justice de Walzer. In L. Talbot et V. Bedin (dir.), *Les points aveugles dans l'évaluation des dispositifs d'éducation et de formation*. Berne: Peter Lang.

- Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V. & Hasni, A. 2000. La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec: évolution ou stabilité des représentations depuis 1981? *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI(3), 483-514.
- Lenoir, Y. & Vanhulle, S. 2008. Les finalités en éducation: des discours socio-idéologiques aux positionnements épistémologiques et axiologiques. In D. Favre, A. Hasni et C. Reynaud (dir.), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants. Entre «toujours plus» et «mieux vivre ensemble»*. Bruxelles: De Boeck Université, 55-72.
- Maroy C. 2006. *École, régulation et marché. Une analyse de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Meuret, D. (dir.). 1999. *La justice du système scolaire*. Bruxelles: De Boeck.
- Molnar, A. 1996. *Giving kids the business: The commercialization of America's schools*. Boulder, CO: Westview.
- Monseur, C. & Demeuse, M. 2005. Les évaluations externes permettent-elles une régulation efficace? In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise et A. Matoul (dir.), *Vers une école juste et équitable – 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck, 489-517.
- Nicolet, M. 2002. Éditorial. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24(3), 375-378.
- Nolan, J. 1998. *The therapeutic state: Justifying government at century's end*. New York: New York University Press.
- Obin, J.-P. 2009. *Choix de l'établissement, équité et performance. Administration de l'éducation*, 2, 69-77.
- Oser, F. K. & Baeriswyl, F. J. 2001. Choreographies of teaching: Bridging instruction to learning. In V. Richardson (dir.), *Handbook of research on teaching*. Washington, DC: American Educational Research Association, 1031-1065.
- Passet, R. 2003. *L'émergence contemporaine de l'interrogation éthique en économie*. Paris: Unesco.
- Paul, J.-J. 2005. Regard d'un économiste sur l'efficacité en éducation. In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise et A. Matoul (dir.), *Vers une école juste et équitable – 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck, 29-42.
- Paulus, G. 2007. *La présentation de l'éducation à la citoyenneté et de l'éducation civique dans les manuels scolaires de l'enseignement secondaire du Québec et du Luxembourg*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Pinar, W. F. 1998. Dreamt into existence by others: Notes on school reform in the US. In M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*. Paris: Presses universitaires de France, 201-229.
- Popkewitz, T. S. 2000. Reform as the social administration of the child: Globalization of knowledge and power. In N. C. Burbules and C. A. Torres (dir.), *Globalization and education. Critical perspectives*. New York, NY: Routledge, 157-186.
- Raduntz, H. 2005. The marketization of education within the global capitalist economy. In M. W. Apple, J. Kennedy et M. Singh (dir.), *Globalizing education. Policies, pedagogies, and politics*. New York, NY: Peter Lang.

- Ravitch, D. 2000. *Left back. A century of failed school reforms*. New York, NY: Simon and Schuster.
- Rawls, J. 1987. *Théorie de la justice* (trad. C. Audard). Paris: Seuil (1re éd. 1971).
- Readings, B. 1996. *The university in ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Reboul, O. 1971. *La philosophie de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Renault, E. 2000. *Mépris social. Éthique et politique de la reconnaissance*. Paris: Éditions du Passant.
- Renault, E. 2003. Entre libéralisme et communautarisme: une troisième voie? In E. Renault et Y. Sintomer (dir.), *Où en est la théorie critique?* Paris: La Découverte, 251-268.
- Renault, E. 2004. *L'expérience de l'injustice. Reconnaissance et clinique de l'injustice*. Paris: La Découverte.
- Rieff, P. 1987. *The triumph of the therapeutic: Uses of faith after Freud*. Chicago, IL: University of Chicago Press (1re éd. 1966).
- Rose, N. 1990. *Governing the soul: The shaping of the private self*. London: Routledge.
- Rudolph, F. 1977. *Curriculum. A history of the american undergraduate course of study since 1636*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sachot, M. 1996. De la proclamation scripturaire au cours magistral. Histoire d'un modèle archétypal. In C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles: De Boeck Université, 193-222.
- Saul, J. 2006. *Mort à la globalisation* (trad. Jean-Luc Fidel). Paris: Payot.
- Schnapper, D. 1994. *La communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation*. Paris: Gallimard.
- Stiglitz, J. E. 2002. *La grande désillusion* (trad. De l'américain par Paul Chemla). Paris: Fayard.
- Stiglitz, J. E. 2006. *Un autre monde contre le fanatisme du marché*. Paris: Fayard.
- Tanner, D. et Tanner, L. 1990. *History of the school curriculum*. New York, NY-London: Macmillan/Collier Macmillan.
- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. 1998. Introduction générale. In M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris: Presses universitaires de France, 7-70.
- Tomlinson, S. 2005. *Education in a post-welfare society*. London: Open University Press.
- Tupin, F. 2004. *Démocratiser l'école au quotidien. De quelques choix à la portée des enseignants...* Paris: Presses universitaires de France.
- Tupin, F. 2006. *Note de synthèse. Les pratiques enseignantes et leurs contextes: des curricula aux marges d'action. Approche sociologique, regards pluriels*. Dossier de candidature à l'habilitation à diriger des recherches. Nantes: Université de Nantes.
- Van Haecht, A. 2001. *L'École des inégalités*. Mons: Éditions Talus d'approche.
- Van Haecht, A. 2005. Pour un renouvellement théorique ancré dans la continuité. *Éducation et société*, 16, 23-28.
- Van Haecht, A. (sous presse). Instruction et socialisation au cœur des enjeux de la mixité sociale: le cas de la communauté française de Belgique. In Y. Lenoir et F. Tupin (dir.), *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser. Regards internationaux*. Québec: Presses de l'Université Laval.

- Walzer, M. 1997. *Sphères de justice. Une défense du pluralisme et de l'égalité* (trad. P. Engel). Paris: Seuil (1re éd. 1983).
- Warnier, J.-P. 1999. *La mondialisation de la culture*. Paris: La Découverte.
- Young, M. F. D. 1971. (dir.). *Knowledge and control. New directions for the sociology of education*. London: Collier Macmillan.
- Zajda, J., Biraimah, K. & Gaudelli, W. (dir.). 2008. *Education and social inequality in the global culture*. [s.l.]: Springer.
- Zumwalt, K. & Craig, E. 2005. Teacher's characteristics: Research on the indicators of quality. In M. Cochran-Smith et K. M. Zeichner (dir.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Washington, DC et Mahwah, NJ: American Educational Research Association/Lawrence Erlbaum Associates, 157-260.

PLURILINGUALISM AND POLISH TEENAGE LEARNERS OF ENGLISH

Agnieszka Otwinowska-Kasztelanica

a.otwinowska@uw.edu.pl

University of Warsaw

Institute of English Studies

Abstract: Using several languages has become a norm for those who want to learn and work in the European Union. However, teaching for plurilingualism is also a challenge. The present paper first clarifies the notions of plurilingualism and multilingualism, then discusses the role of crosslinguistic similarity in language learning in the case of European languages. It also shows how lexical crosslinguistic similarity can be used in teaching typologically related and unrelated languages, and discusses the key factors in noticing such similarity. The research presented reports on examining and raising language awareness of Polish-English cognate vocabulary in the case of a group of Polish teenage learners of English. It presents the results of a small-scale study in quasi-experimental design, as well as qualitative research on the learners' opinions and attitudes. Finally, the paper presents implications for language pedagogy and focuses on the fact that awareness raising may affect the learners' plurilingual competence.

Keywords: crosslinguistic lexical similarity, language learning, awareness-raising, teenagers

1 - Multilingualism and Plurilingualism

Living in a multilingual society implies mobility, which in turn, involves having a bulk of linguistic and cultural experience which adds up to overall communicative competence. As stated by the European Commission (2008:10) the aim of teaching should be 'to allow understanding and basic communication across different languages.' Such communicative competence is strongly connected with the notion of plurilingualism, widely recognized in European documents concerning language policy.

Although Kemp (2009:15) states that plurilingualism is often used with reference to individual multilinguality by researchers following the Francophone tradition, the use of the term seems more complex. The very word *plurilingualism* is relatively new to the English language. While in English the same term can be used for societal and individual multilingualism, French and German use different words for referring to an individual's ability to use several languages (*plurilinguisme/Mehrsprachigkeit*, respectively) and to the multilingual nature of a given society

(*multilinguisme/ Vielsprachigkeit*, respectively). According to Mackiewicz (2002), The Council of Europe has translated the French terms literally into English, using *plurilingualism* in the individual and *multilingualism* in the societal sense. The European Union, on the other hand, uses the term *multilingualism* when referring to the individual and *linguistic diversity* when referring to societies. Interestingly, the European policy of using both terms of *plurilingualism* and *multilingualism* has forced some local policy makers to coin new words. For example, in Polish, the word *wielojęzyczność* used to function well with reference to both individual and societal multilingualism. However, the new term *różnojęzyczność* has been introduced to cope with the term of *plurilingualism* reoccurring in European documents. It is also possible to find the new coinage of *kilkujęzyczność*, which is supposed to be more neutral (Wilczyńska 2007).

Jessner (2008) sees the concept of plurilingualism included under the umbrella term of multilingualism, but the CEFR, which is one of the best known documents by the Council of Europe, differentiates between multilingualism and plurilingualism identifying the former with the 'knowledge of a number of languages or the coexistence of different languages in a given society' (Council of Europe 2001: 4). The CEFR also defines plurilingualism as:

Task [t]he ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social agent, has proficiency of varying degrees, in several languages, and experience of several cultures. This is not seen as the superposition or juxtaposition of distinct competences, but rather as the existence of a complex or even composite competence on which the user may draw.

Council of Europe (2001: 168)

This definition captures the core characteristics of multilingual language knowledge and use, stressing the importance of communicativeness rather than the mastery of language. In fact, the definition implies that a plurilingual individual naturally presents different levels of knowledge of each of their languages and explains the pluri-/multilingual system in terms of mutual influence among a person's languages. A definition of a plurilingual person proposed by Christ (2001:3 emphasis original) states that '[a] person is plurilingual if, with respect to a number of languages, he/she has learned to cross the *threshold* into these different language houses'. By this he implies that there exists some minimal competence necessary to achieve in order to be counted among plurilinguals. However, plurilingualism seems to mean more than multilinguality, when one takes into consideration the socio-cultural factors interwoven into the definition. It is often specifically underlined that plurilingualism cannot be considered separately from pluriculturalism, which promotes interlingual tolerance, respect and cooperation.

Although the simple categorization introduced by the Council of Europe has been generally accepted, some researchers prefer to use both terms as covering roughly the same range of meanings, especially with respect to the issue of proficiency of individuals (e.g. Hufeisen & Neuner 2004). In the present paper both multilingualism and plurilingualism will be used when referring to individuals rather than to

societies. In the light of the definitions discussed above, it is understood that an individual's multi- or plurilingualism does not imply knowing several languages perfectly, but being able and trying to use this knowledge and competence in communicating with other people in various situations. As pointed out by the CEFR, plurilingualism emphasises partial competences, i.e. limited abilities of some kind within a given language, e.g. written comprehension or non-linguistic knowledge about culture of a particular language community (Council of Europe 2001: 135); and transversal competences, i.e. transferable knowledge or skills across languages which, may be used for varied purposes (Council of Europe 2001: 169). In practice, plurilingualism manifests itself in the ability to function in a multinational and multicultural society, and thus implies an increased linguistic, metalinguistic and cultural awareness, as well as sensitivity to similarities and differences between languages.

2 - Cross-linguistic similarity in language learning

Thanks to various historical processes, including borrowing, i.e. adopting elements of another language to the language of a given speech community, it is possible to find numerous similarities between European languages. It is obvious that such similarities can be traced between languages which are typologically close. In the European context, crosslinguistic similarities can be easily found between languages within the Romance, Germanic and Slavonic groups. Thomason (2010:39) claims that '[t]ypological distance is a (very informal) measure of structural differences between two linguistic systems'. And so, lexical similarities can also be found between languages which are genealogically quite distant such as Finnish and English (e.g. Ringbom 2007), or English and Polish (Otwinowska-Kasztelanica 2009a and 2011a). However, as frequently pointed out nowadays,

L1 and other languages known to the learner clearly provide an essential aid, not a troublesome obstacle in learning a new language. (...) The use of cross-linguistic similarities, i.e. transfer, is an integral part of how people learn languages.

Ringbom (2007:2)

Historically, the preoccupation with similarities and differences between languages for pedagogical purposes began with the structuralist movement. Contrastive Analysis aimed at analysing learner errors and pointing to the areas of interference from the native language. Research on positive transfer and crosslinguistic influence began in the late 1970s and in the 1980s (e.g. Kellerman 1977; Odlin 1989). In the 1990s, practical use of positive transfer studies helped forge the idea of intercomprehension (e.g. the EuroCom project, Zybatow & Zybatow 2002, Meißner *et.al* 2004). The interest in internationalisms and cognates, fostered by the united Europe's policy, gave rise to studies on teaching receptive competence and research into how the relations between languages in the same group can be utilized in language teaching practice (e.g. Hufeisen & Marx 2007, more recently <http://redinter.eu/web>). In the EuroCom project, teaching receptive

competence started by studying international vocabulary in texts. As the method proponents suggested

[a]dults normally have about 5000 of these easily recognisable words in their vocabulary. [...] [T]hese words provide that part of a newspaper article on, say, international politics that can be immediately understood: this vocabulary usually forms the larger part of such articles.'

(www.eurocomcenter.de)

For a linguist, it is not difficult to notice that Latin- and Greek-based words are also quite common in formal styles and registers used by educated European speakers in their L1. Thus, cognate vocabulary in SLA studies is defined more broadly than, for example, in historical linguistics (Odlin 1989:78). Ringbom (2007:73) proposes such a broad definition stating that: '[c]ognates in two languages can be defined as historically related, formally similar words, whose meanings may be identical, similar, partly different, or occasionally, even wholly different.' He does not specify exactly what is meant by 'historical relation', but states that cognates may be found in '[r]elated languages, and to a minor extent also in unrelated languages because of possible loanwords'. Thus, cognates should be understood as words which have descended from a common parent word, have been borrowed from Lx to Ly or have been borrowed independently by two languages (Rusiecki 2002). For Polish and English, the number of cognates exceeds two and a half thousand items, as noted by Otwinowska-Kasztelanica (2009a).

A language that is very interesting with respect to cognates is English, the international *lingua franca*. It comprises numerous words of Latin and Greek origin, which brings its vocabulary close to Romance languages. For instance, Meara (1993) talks about some 3000 English-Spanish cognates and estimates the number of English-French homographic cognates (identical in their form) as 6,500, whereas non-homographic number 17,000. According to Nation & Meara (2002:49) '[a]llmost all the basic Anglo-Saxon words have parallel forms based on Latin and Greek, which are used in particular, specialist discourse'. It is worth remembering that English is a language most commonly taught in the European Union (EURYDICE 2008). If not treated as a threat to the lesser-used languages, it can help bridge the gap between the native language and other languages (Hufeisen & Neuner 2004; Nation & Meara 2002). The use of English and the awareness of its role can help to develop learners' plurilingual communicative competence.

3 - Key factors in recognizing and making use of cross-linguistic similarity

As mentioned above, linguists trace a fair amount of crosslinguistic lexical similarity even in unrelated European languages. However, for language learners such similarity is not obvious. Although it has been demonstrated that awareness of lexical similarity enhances vocabulary acquisition by triggering positive transfer from the native language (Jessner 1999; Otwinowska-Kasztelanica 2009a, 2009b and 2011b; Ringbom 1987 and 2007; Swan 1997), often enough, learners may not be aware

of the potential their other languages offer. Schmitt (1997: 209) notes that cognates can be ‘an excellent resource for both guessing the meaning and remembering new words. Of course, learners do not automatically accept cognates as equivalent.’

Apart from such obvious individual differences as noticing abilities, or qualities of the working memory (Dörnyei & Skehan 2003), the main factors in taking advantage of crosslinguistic similarity involve language typology (Odlin 2003; Ringbom 2007) and psychotypology (Kellermann 1983 and 1995; Ringbom 1987 and 2006). The closer typologically the languages are, the easier to notice the differences. On the other hand, if the learner does not perceive the languages as close, he/ she may not notice the similarity. As suggested by Odlin (2002: 260, original emphasis), ‘[t]he actual similarity or dissimilarity of forms and meanings is only one factor at work in transfer; the *judgement* of each individual learner matters as much’.

Whether learner judgements can help in overcoming psychotypological factors strongly depends on the level and the number of languages at their disposal. Multilinguals are better than bilinguals at recognising crosslinguistic lexical similarities and using them as a learning strategy (Jessner 2006 and 2008; Dewaele 2010). These factors are related to the role of ‘cumulative language experience and knowledge’ (Jarvis & Pavlenko 2007: 197). Research shows that in the case of languages typologically distant but sharing numerous lexical similarities, such as Polish and English, the level of L2 is also at play: the lower the L2 level, the lower is the awareness of crosslinguistic lexical similarity (Otwinowska-Kasztelanic 2011a). On the other hand, noticing cognate vocabulary by language learners may depend on their knowledge of languages beyond L2. While even advanced bilingual Polish students of English are not fully aware of the existence of cognate vocabulary, multilinguals (L1 Polish, advanced in L2 English and L3 French/ Spanish/ German/ Italian) matched with the bilingual group for language level and learning experience, show significantly higher awareness of crosslinguistic similarity. Moreover, in qualitative studies they are consistent in reporting on how they make use of crosslinguistic similarity as a language learning strategy (Otwinowska-Kasztelanic 2011a and 2011b).

4 - Researching awareness of cross-linguistic similarity in the lower-secondary context

4.1 - Aims and Participants

Learners’ awareness of crosslinguistic similarity can be raised through the use of various activities and texts, as well as strategy training. According to Swan (1997: 178), ‘the more aware learners are of the similarities and differences between their mother tongue and the target language, the easier they will find it to adopt effective learning and production strategies.’ Jessner (1999:207) states that ‘metalinguistic awareness can be increased through teaching similarities between languages.’ It has already been shown that it is possible to raise Polish bilingual learners’ awareness through the use of various activities and texts and through strategy training. The method works for Polish beginning adult learners of English (Otwinowska-Kasztelanic 2009a) and for advanced learners (Otwinowska-Kasztelanic 2009b,

2011b, and 2011c). Those studies have shown that after the awareness raising tasks the learners were able to recognise cognates (as defined in section 3 of this paper) in written texts better than the control groups, as well as use cognates in oral and written production more often than the control groups. The aim of the present study was to assess if awareness-raising tasks could be used for learners younger than adults, since age may be an important factor in transferability (c.f. Jarvis & Pavelnko 2007). The study was also meant to examine teenagers' attitude towards using cross-linguistic similarity in the English language classroom.

For the purpose of the study the following research questions were asked:

1. Does exposure to and activation of English-Polish cognate vocabulary help teenage learners recognize cognates more effectively while reading an English text, as compared to the control group?

2. Do the students display any change in the awareness of cognates and their role at the end of the course?

3. What are the learners' attitudes towards the awareness-raising tasks and Polish-English crosslinguistic similarity at the end of the course?

The participants of the small-scale study were 14 teenagers of mean age 14.6 years (second grade of Polish lower-secondary), learning English in a private lower-secondary school near Warsaw, the capital of Poland. Their level of English (B1+) had been measured by a written and oral placement test administered by the school at the beginning of the school year. The students learned English in two parallel groups, but their assignment to the groups had been random (with respect to the alphabetical order). Both groups used the same course book (*Activate B1+*, Pearson), but were taught by two different teachers. For the purpose of the study, the groups were randomly appointed as Experimental and Control, so there were 8 students in the Experimental group and 6 in the Control group.

4.2 - Methods and procedures

The study took place in spring 2010 and lasted for three months (March-June). Due to the small size of the groups, a mixed methods approach was used in the research. It involved a quasi-experiment with a pre-test and a post-test in the Experimental and the Control group, as well as qualitative methods, such as an opinion questionnaire and a guided discussion in the Experimental group after the post-test. The post-test and the qualitative study were carried out in June 2010. For the analysis of cognate recognition, means and independent sample t-tests were calculated, and qualitative methods were used for the second part of the study.

In the pre-test all the participants in both groups were asked to fill in a Polish-language version of Questionnaire 1 (Otwinowska-Kasztelanic 2011a) in order to assess their awareness of Polish-English cognates. Next, both groups were given Reading 1, an unfamiliar English text of 414 running words, which included 76 cognates. Their task was to read it and underline as many cognates as possible within a time limit of 6 minutes. For the purpose of the clarification, cognates had been defined to teenagers as words whose form and meaning was similar to Polish.

The experimental treatment for the Experimental group involved activities for raising awareness of cognate vocabulary, which were added to the course topics. These were activities for listing, word mapping, grouping, contextualization, matching and recombination, as well as communicative activities (Otwinowska-Kasztelanic 2009a). In the course of the experiment the Experimental group were often sensitised to the existence of cognates, while the Control group were given other vocabulary tasks that did not involve cognates. In the post-test, the students' recognition of cognates was again assessed on the basis of Reading 2, which consisted of an English text of 830 words with 92 cognates. Their task again consisted in scanning the text to underline cognates within a time limit of 8 minutes. It was hypothesised that there would be no initial difference in cognate recognition between the Experimental and the Control group. Secondly, it was hypothesised that the Experimental group would be better than the Control group at recognizing cognates in the post-test.

Due to the small scale of the study, which made it more qualitative than quantitative in nature, emphasis was placed on investigating the learners' subjective points of view on the method. Thus, the Experimental group were given Questionnaire 2 in order to gather their opinions and assess their attitudes concerning the use of cognates in English language teaching. From Questionnaire 2 statements (below, originally in Polish) the teenagers had to choose the ones that best described their attitudes towards the exercises:

1. The exercises helped me learn vocabulary faster.
2. The exercises helped me notice that there are similar words in both languages.
3. Earlier, I did not notice such words.
4. The exercises did not change my way of learning vocabulary.
5. I have not noticed any specific exercises dealing with cognates.
6. Now, I try to use cognates more often when writing in English.
7. Now, I try to use cognates more often when speaking English.
8. Now, I notice cognates more often when reading in English.
9. I stopped checking the meaning of the words which look similar to Polish.
10. I do not see a point in introducing such exercises.

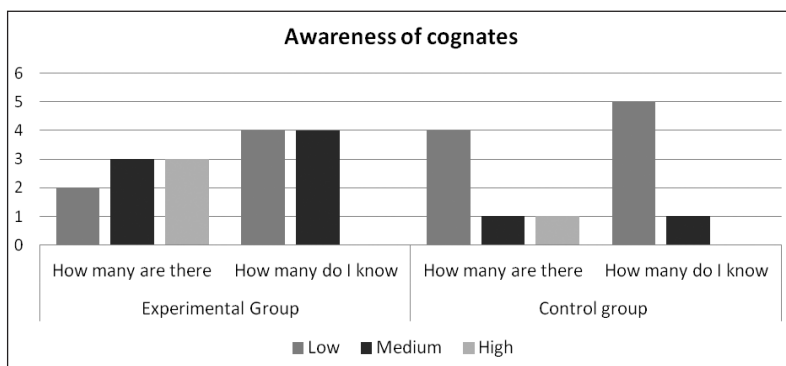
The Experimental group learners were also asked to write comments concerning the tasks and to assess their own knowledge of cognates. After that, the Experimental group were engaged in a discussion on the role of cognate vocabulary.

4.3 - Research results: Pre-test

The results of Questionnaire 1 were meant to estimate the teenagers' awareness of the number of Polish-English cognates. Similarly to the procedure described in Otwinowska-Kasztelanic (2011a), the participants' answers to questions 6 and 7 of the questionnaire were categorised and labelled: the votes for below 150 cognates – Low Awareness, between 150 and 500 – Medium Awareness, and above 500 – High Awareness of the existing Polish-English cognates. When asked about the number of words whose form and meaning are similar in English and Polish

(question 6), in most cases the teenagers in both groups chose the answers between 50 and 100, rarely between 100 and 500 cognates. Such answers indicate Low or Medium awareness of cognates. Of interest is the fact that that in the Experimental group there were three students whose knowledge of L3-Ln languages (other than English) was higher than the rest. It is these students who actually displayed higher awareness when answering about the number of cognates available. However, none of the teenage learners from both groups displayed High awareness of cognates in their own vocabulary (question 7), as neither of them believed to know more than 500 such words. The results of the questionnaire for the two questions are presented in Figure 1 below.

Figure 1 – The number of students’ answers to questions 6 and 7 of Questionnaire 1.



In order to estimate the awareness of cognates more precisely, the pre-test included Reading1, a task in recognising cognates in a written text. Reading 1 involved scanning an English text of 414 words to recognise and underline 76 cognates within a time limit of 6 minutes. Surprisingly, the mean for recognizing cognates was higher in the Control group than in the Experimental group ($M=48.00$ and $M=38.75$, respectively). However, the independent samples t-test did not show any significant differences between the groups $t(12)= -1.29, p<0.22$, as presented in Table 1 below.

Table 1 – The results of the pre-test (Reading 1) for the Experimental and the Control group.

Group	N	Mean	SD	t	df	p
Experimental	8	38.75	12.81	-1.29	12	0.22
Control	6	48.00	13.89			

As the results of the pre-test indicated no initial difference in cognate recognition between the Experimental and the Control group, which corroborated the first hypothesis, it allowed us to proceed with the experimental treatment, as described in the previous section on methods and procedures.

4.4 Research results: Post-test and qualitative study on learners' attitudes

The post-test took place roughly after three months of the experimental treatment. The first part of the post-test consisted in scanning an English text of 830 words, to underline 92 cognates. The time limit was set to 8 minutes, since the text was twice longer and more difficult than the first one. In the Experimental Group, 7 out of 8 students managed to recognize over half the cognates in the text. Also, the mean for the Experimental group ($M=45.75$, $SD=12.88$) was much higher than for the Control group ($M=28.33$, $SD=11.62$), as presented in Table 2 below.

Table 2 – The results of the post-test (Reading 2) for the Experimental and the Control group.

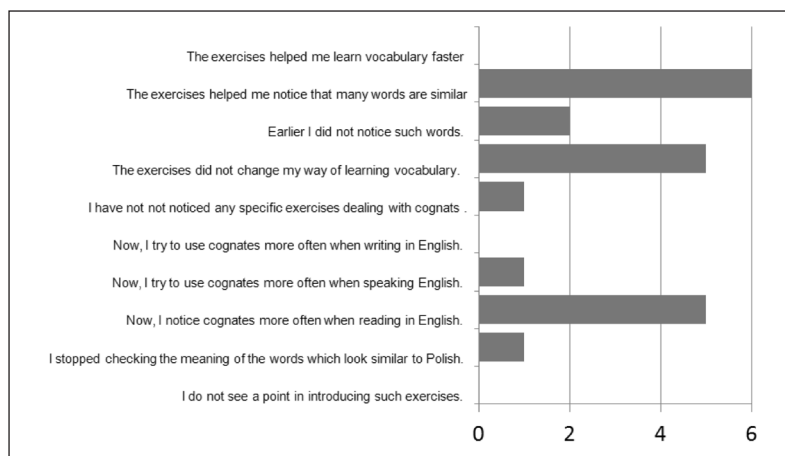
Group	N	Mean	SD	t	df	p
Experimental	8	45.75	12.88	2.61*	12	0.02
Control	6	28.33	11.62			

* $p < 0.05$

The independent samples t-test has indicated a significant difference between the results for both groups ($t(12)=6.61$, $p < 0.02$), which corroborates that the Experimental Group students were significantly better than the Control Group at recognizing cognates in the post-test.

Due to the small scale of the study, the post-test procedure additionally involved a qualitative part which was meant to survey the learners' attitudes towards the method. As the first task, the learners had to choose statements in Questionnaire 2 (originally in Polish) to indicate what they thought of awareness raising exercises and of using cognate vocabulary in learning English. Their answers are summarised in Figure 2 below. Although none of the teenagers indicated that the exercises helped them learn vocabulary faster, they did not negate the sense of introducing such exercises, either. On the whole, the learners considered raising awareness of cognates as a positive and useful experience. Most of them decided that the exercises helped them notice crosslinguistic lexical similarities in general, and in particular, notice them in reading texts. Two students claimed they had never noticed cognate vocabulary before. What is interesting, 5 out of 8 students claimed that their ways of learning vocabulary did not change under the influence of the exercises, which is somewhat contrary to what they expressed more explicitly in their free comments, as discussed below.

Figure 2 – The Experimental group attitudes after the experiment (Questionnaire 2)



Apart from the questionnaire, it had been decided that with such a small group of learners it would be useful to ask them directly for their opinions. Thus, as an additional task the learners were asked to comment on their learning experiences and on their knowledge of cognate vocabulary in general. Like in the pre-test, they were asked to state how many cognate words they think there are between Polish and English and how many such they know. In their comments, originally written in Polish in the space provided in Questionnaire 2, most learners appreciated the fact of being aware of similarities between languages, e.g.

Kamila (L3 German, A2): *I think it's useful and it helps to learn the language. Such exercises help to notice that. (...) But I think there are more such words between English and German, because most German words were borrowed from English. (sic!)*

Ania 2 (L3 German, A2; L4 Spanish, A2): *In my opinion noticing similarities between languages is useful especially when teaching young learners (sic!) or when learning specialized language, e.g. business, where there are lots of words borrowed from other languages. I myself notice more similarities between the second and the third language I'm learning. (sic!)*

Olek (L3 French, A2): *I think that such exercises make us aware that there are lots of such words. The more languages we learn, the more similarities we notice, that help us learn further languages. I think that there are lots of such words. I know lots of them.*

What is quite interesting, the higher the level of the learners' L3-Ln languages, the more they precise comments they expressed. Some comments by the learners with the highest levels of L/L4 knowledge involved deepened metalinguistic awareness of crosslinguistic similarity.

Olaf (L3 German, B2): *I don't know what those exercises have changed, but now I notice similarities between some English and Polish words. (...) I think*

there are about 5000 such words, but I probably know, when I think about it, around 1000.

Zofia (L3 Spanish B1, L4 French B1): *I don't think that such exercises are good for me as an individual because I have used this method for about 4 years, i.e. since I started learning Spanish. When you learn several languages, especially from the same group, it is easier to learn through similarities. I can recommend it to all having problems with remembering words. There are thousands of similar words because once Latin was the international language. But I cannot say how many I know. It all happens when I find them in the text. I can know fewer words from such a range as "introvert" etc.*

It can also be noticed that in the case of all the learners from the Experimental Group their awareness of cognates rose. The change of the learners' awareness levels, as indicated in Questionnaire 1 and as indicated by their comments Questionnaire 2, is presented in Table 3 below.

Table 3 – Students' awareness of Polish-English cognates before and after the training.

Student	Students' L3-Ln and their level	Level of awareness	
		before the training	after the training
Zofia	French B1 Spanish B1	Medium	High
Maria	Spanish A2 German B1	Medium	High
Anna 1	French A2	Low	Medium
Alek	German A2	Low	Medium
Kamila	German A2	Low	Medium
Anna 2	Spanish A1 German A2	Low	Medium
Olaf	German B2	Medium	High
Olek	French A2	Medium	High

The last step of the study was a guided discussion about the role of crosslinguistic similarity run after filling in Questionnaire 2. The learners were asked to say what comes to their minds in connection with cognate vocabulary, whether such vocabulary can be useful in learning English and other languages. The discussion was run in English towards the end of the lesson. It was recorded and the learners' ideas were noted on the board in the form of a mind-map. Below, there are some fragments of the teenagers' comments in the discussion.

Interviewer: What comes to your mind when you think of those words, those cognates?

Zofia: Useful for learning foreign languages.

I: Do they help you in learning English, or other languages?

Zofia: They help in noticing connections between languages.

Olaf: The most important thing is to notice them first.

Kamila: They are easier to understand.

Anna 1: They are harder words, from Latin, used in the past years. The people who travelled brought those words to our language.

Zofia: I can see connections with Spanish and French

Maria: And German. For example the word 'homonim' 'homonym' and 'Homonymus'. There are more connections between Polish and French, Polish and German than Polish and English. Also between English and French.

When looking at what the teenagers said, one can clearly see that they had already understood that crosslinguistic similarity can help in language learning. As their attention had been drawn to cognates, they could also notice similarity across the different languages they were learning and were even trying to comment on some historical processes governing its emergence. Further on, the learners argued about the process of learning vocabulary and the usefulness of awareness raising activities.

I: So what do you think about such exercises, about showing learners that such words exist?

Olek: I think it's a good idea, but we need longer sessions, (...) Like this they are hard to remember.

I: Do we really have to remember them?

Zofia: But... we don't have to remember them! They are at the back of our heads.

For example, I never remember the word for "wiosła" ['oars', in Polish], but I don't have to remember those cognate words.

Kamila: You can see them on the labels.

Maria: These words are also around us in shops, when we use the net, on portals like Facebook. We don't have to remember them.

Olaf: When we study, they will help us understand Biology, Chemistry. ... No, not really. Rather History.

Anna 1: We can use them when we are abroad and we are talking to other teenagers, our peers, and they help us understand them.

I: So, how many such words are there? Fifty? (...)

Zofia: More. There are thousands of those words.

I: There are over 3000 of such words between English and Polish. Do you know them all?

Olek: It's difficult to say.

I: How can we know a word? If we can use it, we know it actively. If we only understand it we know it...

Maria: Passive. Passively. We know lots of them passively.

5 - Discussion and Conclusions

The study indicates that awareness-raising tasks can be used with learners younger than adults. The exposure and activation of English-Polish cognate vocabulary helped teenagers recognize cognates more effectively while reading an English text, as compared to the Control group. What is more, the teenagers' attitude towards using crosslinguistic similarity in language learning was positive. Three quarters of the learners claimed the exercises helped them notice similarities between the two languages. Although five out of eight learners claimed the activities did not change their way of learning vocabulary, the teenagers' awareness of cognates was higher at the end of the experiment, which was clearly indicated by their comments. The students also displayed a lot of metalinguistic awareness of crosslinguistic lexical similarity and its role, both in their written comments and in the discussion. What is of special interest, the comments revealed that the higher the level of the learners' L3/Ln languages was, the more they likely they were to notice the usefulness of cognate vocabulary. Multilingual learners with at least intermediate knowledge of L3 tended to be more aware of the role of crosslinguistic similarity.

The main limitation of the study is its small size and the fact that the teenagers in the research came from quite specific backgrounds (their parents could afford a private school). Also their English language level was higher than the average for learners of their age (B1+, and not A2). However, the advantage of the study is that it shows the direction changes in education can follow. The main implications of the study are that it is quite possible to introduce the notion of crosslinguistic similarity to learners younger than adults and to introduce tasks on raising awareness of cognates even at the lower-secondary school level. An important conclusion of the study, stemming from the learners' comments, is that the teaching of L3 should start as early as possible, perhaps in the upper-primary. The teaching of L3 should also be carried out to a level higher than elementary. Multilingual learners with at least intermediate knowledge of L3 tended to be much more aware of the role of crosslinguistic similarity than their peers, which may enhance language learning.

This paper has discussed the issues of plurilingualism and multilingualism in connection with the role of crosslinguistic lexical similarity in enhancing language learning. It pointed to the fact that cognate vocabulary, which exists not only in typologically close languages but also across typological boundaries, may be important for the speed of language acquisition. However, in order to make use of cognates the student has to be aware of their existence.

Proficiency in English – the current European and international *lingua franca* – is still of major importance for participating in the international communication. According to Breidbach (2003) of the role of English within a framework of plurilingualism is not to be underappreciated, with reference to participation in various public forums. Whereas on the national level the national and minority languages suffice, on the European forum it is English that is the predominant means of communication and comprehension between the participants of communication. Breidbach (2003:20) states that 'English has already become the very linguistic

means to give speakers, especially of lesser-used languages, their voice within a European public discourse'. Contemporary multilingualism and plurilingualism are often presented in terms of constellations of languages rather than individual languages known to the speaker (Aronin 2006; Singleton & Aronin 2007). Thus, it seems reasonable to postulate that teachers at various levels should try to make their students aware of similarities between the cognate vocabularies found not only in languages typologically close, but also between various languages and English. In this way learners may obtain quick access to numerous lexical items, very similar to their L1 equivalents. Raising awareness of crosslinguistic similarity may help learners to be more confident when using English, which may, in turn, influence their motivation to learn this and other European languages. Since Latin- and Greek-based words are commonly used by educated European speakers in their L1, English may not only serve as a *lingua franca*, but also as a mediation tool between the native language and other European languages.

Recebido em março de 2012; aceite em maio de 2012.

References

- Aronin, L. 2006. Dominant Language Constellations: An Approach to Multilingualism Studies. In: M. Ó. Laoire (Ed.) *Multilingualism in Educational Settings*. Schneider Verlag Hohengehren, 140–159.
- Breidbach, S. 2003. *Plurilingualism, Democratic Citizenship in Europe and the Role of English*. University of Bremen Language Policy Division. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Christ, H. 2001. Wie das Postulat der Erziehung zur Mehrsprachigkeit den Fremdsprachenunterricht insgesamt verändert. *Fachverband Moderne Fremdsprachen, Landesverband Niedersachsen, Mitteilungsblatt* 2: 2-9.
- Dewaele, J-M. 2010. Multilingualism and affordances: Variation in self-perceived communicative competence and communicative anxiety in French L1, L2, L3 and L4. *IRAL* 48: 105–129.
- Dörnyei, Z.; Skehan, P. 2003. Individual differences in second language learning. In C. Doughty; M. Long (Eds.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 589-630.
- European Commission 2008. *Multilingualism: An Asset for Europe and a Shared Commitment* (COM (2008) 566 final). Retrieved June 3, 2010, from the World Wide Web: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_en.pdf.
- EURYDICE 2008 Retrieved May 2, 2009, from the World Wide Web: <http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf>.

- Hufeisen, B.; Neuner, G. 2004. *Tertiary Language Learning – German after English*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Hufeisen, B.; Marx, N. 2007. *EuroComGerm – Die Sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker Verlag.
- <http://redinter.eu/web>. Retrieved February 27, 2012.
- Jarvis, S.; Pavlenko, A. 2007. *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. London: Routledge.
- Jessner, U. 1999. Metalinguistic Awareness in Multilinguals: Cognitive Aspects of Third Language Learning, *Language Awareness*, vol. 8, 201–209.
- Jessner, U. 2006. *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jessner, U. 2008. Teaching third languages: findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41(1): 15–56.
- Kellerman, E. 1977. Towards a characterization of the strategy of transfer in second language learning. *International Studies Bulletin* 2: 58-145.
- Kellerman, E. 1983. Now You See It, Now You Don't. In: S. Gass; L. Selinker (Eds.) *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House, 112–134.
- Kellerman, E. 1995. Crosslinguistic influence: transfer to nowhere? *Annual Review of Applied Linguistics* 15:125-150.
- Kemp, Ch. 2009. Defining multilingualism. In: L. Aronin & B. Hufeisen (Eds.) *The Exploration of Multilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 11-26.
- Mackiewicz, W. 2002. *Plurilingualism in the European Knowledge Society*, speech delivered at the Conference on lingue e produzione del sapere, Swiss Academy of Humanities and Social Sciences, Università Della Svizzera Italiana, 14 June 2002. Retrieved April 30, 2009, from the World Wide Web: http://www.celelc.org/docs/speech_final_website_1.doc.
- Meara, P. 1993. The bilingual lexicon and the teaching of vocabulary. In: R. Schreuder; B. Weltens (Eds.), *The bilingual lexicon*. Philadelphia: John Benjamins, 279-297.
- Meißner, F.; Meissner, C.; Klein, H.; Stegmann, T. D. 2004. *EuroComRom: Les sept tanis: Lire toutes les langues romanes dès le départ; avec une esquisse de la didactique de l'eurocompréhension*, Aachen: Shaker, Ed. EuroCom.
- Nation, P.; Meara, P. 2002. Vocabulary. In: N. Schmitt (Ed.) *An Introduction to Applied Linguistics*. London: Arnold, 35–53.
- Odlin, T. 1989. *Language Transfer*. Cambridge: CUP.
- Odlin, T. 2002. Language Transfer and cross-linguistic studies: relativism, universalism, and the native language. In R.B. Kaplan (Ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: OUP, 253-26.
- Odlin, T. 2003. Cross-linguistic Influence. In: C. Doughty & M. Long (Eds.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 436–486.
- Otwinowska-Kasztelanic, A. 2009a. Raising Awareness of Cognate Vocabulary as a Strategy in Teaching English to Polish Adults. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3(1): 131–147.
- Otwinowska-Kasztelanic, A. 2009b. Language awareness in using cognate vocabulary: the case of Polish advanced students of English in the light of the

- theory of affordances. In J. Arabski; A. Wojtaszek (Eds.) *Neurolinguistic and Psycholinguistic Perspectives on SLA*. Multilingual Matters, 175-190.
- Otwinowska-Kasztelanica, A. 2011a; Awareness and affordances. Multilinguals versus bilinguals and their perceptions of cognates. In: De Angelis G.; Dewaele J-M. (Eds.) *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*. Bristol: Multilingual Matters, 1-18.
- Otwinowska-Kasztelanica, A. 2011b. Awareness of Cognate Vocabulary and Vocabulary Learning Strategies of Polish Multilingual and Bilingual Advanced Learners of English. In: J. Arabski; A. Wojtaszek (Eds.) *Individual Learner Differences in SLA*. Multilingual Matters
- Otwinowska-Kasztelanica A. 2011c; Promoting Plurilingual Competence in Polish Learners of English. In: H. Komorowska (Ed.) *Issues in promoting multilingualism*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 233-254.
- Ringbom, H. 1987. *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, H. 2006. The Importance of Different Types of Similarity in Transfer Studies. In: J. Arabski (Ed.) *Cross-linguistic Influences in the Second Language Lexicon*. Clevedon: Multilingual Matters, 36-45.
- Ringbom, H. 2007. *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rusiecki, J. 2002. Friends True and False. A Contrastive Approach to the Lexicon. In: J. Arabski (Ed.) *Time for Words*. Frankfurt-am-Main: Peter Lang, 71-81.
- Schmitt, N. 1997. Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt, and M. McCarthy (Eds.) *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: CUP. 199-227.
- Singleton, D.; Aronin, L. 2007. The Role of English in Multilingual World. In: J. Arabski; D. Gabryś-Barker; A. Lyda (Eds.) *PASE Papers 2007 vol. 1: Studies in Language Methodology of Teaching Foreign Language*. Katowice: University of Silesia, 11-21.
- Swan, M. 1997. The Influence of the Mother Tongue on Second Language Vocabulary Acquisition and Use. In: N. Schmitt; M. McCarthy (Eds.) *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: CUP, 156-180.
- Thomason, S. 2010. Contact Explanations in Linguistics. In: Hickery R. (Ed.) *The Handbook of Language Contact*. Oxford, Wiley-Blackwell, 31-47.
- Wilczyńska, W. 2007. Wielojęzyczność – przegląd problematyki w ujęciu dydaktycznym. In: Jodłowiec, M. & Nizęgorodcew, A. (Eds.) *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 27-40.
- Zybatow, L.; Zybatow, G. 2002. Die Eurocom-Strategie als Weg zur europäischen Mehrsprachigkeit: EuroComSlav. In: D. Rutke (Ed.) *Europäische Mehrsprachigkeit: Analysen - Konzepte - Dokumente*, vol. 3. Aachen: Shaker Editiones EuroCom, 65-96.

FAIRE LIRE UN RECIT DE FICTION COMPLET Proposition d'une procédure visant à former l'amateur éclairé

Jean-Louis Dumortier

JL.Dumortier@ulg.ac.be

Service de Didactique du Français-Université de Liège
(Belgique)

Résumé: L'article s'adresse à tous les enseignants de l'école obligatoire ainsi qu'à leurs formateurs. Il est en deux parties.

Dans la première, partant du constat d'une certaine désaffection des élèves pour la lecture des récits de fiction, l'auteur se fait l'écho d'un doute que d'autres ont exprimé avant lui: le mode de lecture scolaire n'est-il pas *trop* différent de celui de l'amateur? Entre la lecture «primaire» de ce dernier et la lecture «secondaire» du spécialiste, il propose de suivre une voie moyenne correspondant à la lecture de l'«amateur éclairé». Ce qui caractérise cette voie, c'est la prise en considération de l'escompte d'agrément de l'amateur et l'attention portée aux facteurs potentiels de ce dernier inhérents à l'œuvre.

Dans la seconde partie, l'auteur propose une procédure, adaptable selon le niveau et la forme d'enseignement, qui rompt avec la pratique répandue dont la formule «Lisez d'abord, on en parlera après» est un résumé caricatural. Selon cette procédure, en cinq ou six étapes, l'enseignant accompagne les élèves dans leur rencontre avec l'œuvre choisie et il les guide dans leur parcours.

Mots-Clés: Lire, récit de fiction, propositions de procédure, lecteur amateur éclairé.

Abstract: The article addresses all school teachers as well as their trainers. It is divided into two parts.

In the first part the author assumes the general view that students tend to dislike reading fiction nowadays, and echoes a doubt that others have expressed before him: that perhaps the type of school reading approach is not very similar to that of the amateur. Between the "primary" reading of the latter and the "secondary" reading of the specialist, this paper proposes a middle path that corresponds to the reading of what is called here the "enlightened amateur". What characterizes this approach is the consideration of the *escompte d'agrément* of the amateur and the attention paid to potential factors of the latter, inherent in the work of fiction.

In the second part, the author proposes a procedure, adaptable according to the level and teaching method, which breaks with the practice which can

be summarised by the formula “Read first, and we can talk about it later”. According to this procedure, in five or six stages, the teacher accompanies and guides the students in their journey of discovery through the chosen text.

Keywords: Reading, fiction, procedure proposals, the «enlightened amateur».

1 - Introduction

De la didactique, je dirais volontiers ce qu’Emile Durkheim disait de la sociologie: qu’elle ne vaut pas une heure de peine si elle ne doit avoir qu’un intérêt spéculatif. Une didactique qui ne *servirait* pas à améliorer les résultats de l’enseignement des contenus disciplinaires compte tenu d’un idéal de scolarisation équitable serait à compter au nombre des disciplines de recherche survivant sous perfusion parce qu’elles jouissent du label académique (je m’abstiens d’en citer aucune pour ne désobliger personne).

Pour que la didactique soit une science sociale utile — donc méritant un financement collectif prioritaire —, il importe que ceux qui s’y consacrent produisent et diffusent un discours susceptible d’intéresser et de faire réagir les enseignants et les décideurs pédagogiques. Hélas maints didacticiens, pour se faire en tant que chercheurs une place dans le champ des sciences humaines, tendent actuellement à constituer une communauté discursive hermétique, inaccessible à ceux qui ne s’adonnent pas à la recherche. Ce qu’ils gagnent ainsi en reconnaissance scientifique, ils le perdent souvent en crédibilité aux yeux des praticiens dont ils devraient être les personnes ressources privilégiées. S’en doutent-ils? S’en inquiètent-ils? Je ne saurais le dire.

Quoi qu’il en soit, je me refuse, pour ma part, à couper les ponts discursifs entre ceux qui œuvrent dans les classes et ceux qui font de l’ouvrage des maitres¹ — *i.e.* la guidance de l’apprentissage des contenus disciplinaires — l’objet essentiel de leur réflexion. Par ailleurs, je ne pense pas que cette réflexion prévale par principe sur celle du praticien. Bon nombre de sociologues dénoncent aujourd’hui la séculaire prétention du savant à élucider, au profit de l’acteur, le fonctionnement social que ce dernier serait incapable de percevoir parce qu’il est plongé dans l’action et parce qu’il est captif d’un discours «idéologique» (comprenez: non scientifique) sur l’agir social. Puisque la sociologie cesse de se hausser du col, puisqu’elle reconnaît la valeur du savoir pratique, aucun didacticien ne devrait s’engager sur ce chemin d’errance qui s’achève par un illusoire surplomb sur la réalité de l’interaction pédagogique disciplinaire. L’enseignant lui aussi en sait quelque chose, de cette réalité, et il en peut savoir beaucoup s’il dispose des outils lui permettant de réfléchir à ses pratiques.

C’est dans le rôle de formateur de maitres que le didacticien peut mettre à la disposition des praticiens les outils conditionnant l’exercice de leur réflexivité et

¹ J’applique les «rectifications orthographiques» de 1990.

qu'il peut leur *proposer* — rien de plus! — des procédures qui tiennent compte des avancées de la recherche dans les sciences contributives de la didactique. Je pense avoir été dans ce rôle-là en écrivant les pages suivantes, je pense l'être encore en les soumettant à votre jugement.

2 - Une conjoncture particulièrement peu favorable?

Dans l'enseignement obligatoire, tous les enseignants de littérature² demandent aux élèves de lire des récits de fiction, tous souhaitent qu'ils prennent gout à cette activité, à leurs yeux pourvue d'une vertu éducative, et tous diffusent des savoirs, tous aident à acquérir des savoir-faire qu'ils jugent susceptibles d'aider les apprenants à lire avec profit cette sorte d'écrits.

Mais les élèves ne réagissent pas toujours à la demande des professeurs avec l'enthousiasme que voudraient ces derniers, ils ne prennent pas forcément à lire les récits fictionnels le plaisir qui leur ferait plaisir, et les efforts des enseignants pour les leur faire connaître et apprécier ne sont pas toujours récompensés selon leurs souhaits.

Faut-il imputer cet échec, d'importance variable selon les écoles et les classes mais qui tend à augmenter un peu partout, à des tâches scolaires de lecture dont résulte la désaffection plutôt que l'apprentissage? Y a-t-il lieu de penser que *tout* enseignant de littérature est responsable de l'échec de la formation en telle matière et que, s'il avait adopté un autre mode d'action pédagogique, il aurait réussi à persuader ses élèves de l'intérêt que présentent les récits fictionnels? Répondre par l'affirmative serait rendre fort mauvaise justice aux maîtres qui s'ingénient à donner le gout de lire cette sorte d'écrits et à favoriser le développement des capacités requises par les standards de compréhension en vigueur à l'école. Lorsque des enfants, des adolescents refusent de lire des récits de fiction ou lorsqu'ils les lisent à contrecœur, ce n'est pas forcément la faute de l'école, et si l'école y est pour quelque chose, ce n'est pas forcément la faute de *chaque* professeur. On sait notamment que des jeunes issus des milieux populaires, caractérisés par une culture orale, ont souvent beaucoup de mal à comprendre le sens des apprentissages faisant appel aux écrits, le sens des apprentissages littéraires en particulier (Lahire 1993 et 2004; Charlot 1999). On sait par ailleurs que l'expérience de l'échec scolaire provoqué par l'écrit peut déterminer très tôt des attitudes hostiles envers toute espèce de pratique textuelle (Fijalkow 1986).

Reste que, dans certains cas, les pratiques pédagogiques peuvent n'être pas les plus propices à susciter ou à entretenir le gout pour les récits de fiction, ni à donner aux apprenants les moyens de réaliser les performances attendues d'eux. Je tiens beaucoup à lier d'entrée de jeu, et de manière très ferme, l'objectif d'éveiller ou d'aviver le désir de lire et celui de développer des compétences en lecture: perdre de vue l'un ou l'autre, c'est courir à l'échec, car le but est de former des jeunes gens

² Cette expression ne réfère à aucun corps pédagogique. J'en use par commodité pour désigner les enseignants qui, à tout niveau et dans toute forme de la scolarité obligatoire, dans quelque cadre disciplinaire que ce soit (celui d'un cours de langue en général), soumettent à l'attention des élèves des écrits qui relèvent de l'art, quelle que soit, au demeurant, la valeur artistique relative reconnue à ces écrits.

qui aiment et qui sachent lire, qui apprécient toujours mieux, disposant pour ce faire de critères adéquats — ce que j'appelle des amateurs éclairés.

Mission difficile s'il en est! Des enquêtes françaises montrent que le degré d'appétence pour la lecture diminue au fil du cursus scolaire et, singulièrement, lorsque les élèves passent du collège au lycée (Baudelot, Detrez & Cartier 1999). D'autres recherches (de Singly 1993; Donnat 1994; Donnat 2003; Donnat & Tolila 2003; Lahire 2004; Pasquier 2005) font état d'un recul de la lecture des textes littéraires «légitimes», particulièrement sensible chez les adolescents. Par ailleurs, si l'on en croit, d'une part, les déplorations émanant de l'enseignement supérieur comme du monde du travail, d'autre part, les résultats des enquêtes internationales de l'I.E.A. (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), les compétences de lecture d'une importante fraction des élèves (les plus démunis du point de vue socioculturel) ne sont pas ce qu'elles devraient être (Lafontaine 1996).

Un intérêt qui va s'émaillant, des compétences de lecture insuffisamment développées: le public scolaire actuel ne présente pas le profil idéal pour que réussisse la formation envisagée. Je ne voudrais pas entretenir ici la crainte d'être entrés dans une ère de décadence et voués à l'impuissance face à des hordes de nouveaux barbares. Seulement insister sur le fait que la partie n'est pas gagnée d'avance et que l'atout que je propose ici de mettre dans le jeu de l'enseignant de littérature n'est qu'une des cartes maîtresses dont il devrait être pourvu.

3 - Il y a plus d'une manière de lire un récit de fiction

En matière de lecture de récits de fiction (complets ou non), beaucoup d'élèves éprouvent des difficultés à réaliser les performances qui garantissent le succès scolaire et qui pourraient contribuer à leur donner le goût (ou un goût plus vif) de cette sorte de lecture. Ces élèves, l'enseignant de littérature ne peut les aider qu'à la condition d'appuyer son action pédagogique sur une réflexion préalable relative à l'espèce de lecture qu'il souhaite leur voir pratiquer.

Il y a en effet bien des manières de lire un récit de fiction. Tous les maîtres le savent bien. Quand ils ouvrent un roman avec, en tête, quelque projet pédagogique et quand — au diable la pédagogie! — ils en entament un pour leur seul plaisir, ils ne pratiquent pas la même lecture, quand bien même s'agirait-il du même roman.

On a beaucoup mis l'accent, ces derniers temps, sur la nécessaire adaptation de la lecture au texte, sur les rapports entre modes d'approche et classes d'écrits (Canvat 1999), sur les rapports de convenance entre stratégies d'émetteur et stratégies de récepteur (Iser 1985; Eco 1985, Jouve 1992, Gervais 1993, Baroni 2007, s'agissant des récits fictionnels). Tout cela était bien nécessaire, tant il est vrai qu'apprendre à lire c'est apprendre à accommoder sur un genre d'écrits. Mais ce que les spécialistes de la lecture nous apprennent en outre, c'est que cette activité de production de sens est déterminée par les valeurs particulières d'une variable autre que l'objet à lire et le sujet lisant: le contexte, c'est-à-dire l'environnement et la conjoncture dans lesquels s'inscrit le projet de lecture (Giasson 1990). En fonction de ce contexte, dont la composante sociale importe davantage que les composantes chronologique et topologique, le même texte sera lu de telle ou telle manière.

Dans l'ensemble des textes, les récits de fiction (romans, nouvelles, contes, etc.) constituent une catégorie qui se prête tout particulièrement à de fort diverses lectures, selon que le lecteur s'abandonne sans retenue au pouvoir fantasmatique de certaines scènes, adopte l'attitude complice que caractérise cette «willing suspension of disbelief» dont parlait jadis le poète anglais Coleridge, ou selon qu'il trouve son plaisir dans une distanciation critique (Picard 1986 ; Jouve 1992 et, pour une approche didactique, Dufays, Gemenne et Ledur 1996, rééd. 2005). Le comportement du lecteur dépend, notamment, du contexte. Dans un contexte scolaire, l'apprenant peut se trouver tiraillé par des injonctions quasi incompatibles: de plus en plus fréquemment on lui enjoint de prendre du plaisir (ce qui est déjà quelque peu suspect, le plaisir de lire relevant de la sphère intime) et, avec beaucoup de constance, on le somme de réagir à des injonctions, de répondre à des questions dont le rapport avec le plaisir de lire est rien moins qu'évident.

Bertrand Gervais, un spécialiste québécois de la lecture, rappelait naguère que «l'acte de lecture consiste à la fois à progresser et à comprendre, et (que) la variété de ses manifestations dépend de l'importance accordée à l'un ou l'autre de ces gestes.» (1992: 105) Il existe, disait-il, dans toute lecture, une «tension» entre deux «économies», deux modes d'utilisation des ressources cognitives requises pour communiquer: «l'économie de progression», «économie de base», puisque «lire c'est progresser à travers un texte, c'est se rendre à sa fin», et «l'économie de compréhension», variable en fonction de «l'investissement du lecteur» et selon laquelle ce dernier tentera de produire avec le texte le plus de sens possible, de répondre à un maximum de sollicitations d'ordre cognitif ou affectif.

Les différentes manières de lire un récit de fiction peuvent être caractérisées par l'équilibre qui s'établit, à un moment donné, entre l'économie de progression et l'économie de compréhension. Insistons sur «à un moment donné», car «nous ne lisons pas tout avec la même intensité de lecture; un rythme s'établit, désinvolte, peu respectueux à l'égard de l'intégrité du texte; l'avidité même de la connaissance nous entraîne à survoler ou enjamber certains passages (pressentis «ennuyeux») pour retrouver au plus vite les lieux brûlants de l'anecdote (qui sont toujours ses articulations: ce qui fait avancer le dévoilement de l'énigme ou du destin): nous sautons impunément (personne ne nous voit) les descriptions, les explications, les considérations, les conversations; nous sommes alors semblables à un spectateur de cabaret qui monterait sur la scène et hâterait le strip-tease de la danseuse, en lui ôtant prestement ses vêtements, *mais dans l'ordre*. (...) (Cette conduite du lecteur), l'auteur ne peut la prévoir, il ne peut vouloir écrire *ce qu'on ne lira pas*. Et pourtant, c'est le rythme de ce qu'on lit et de ce qu'on ne lit pas qui fait le plaisir des grands récits: a-t-on jamais lu Proust, Balzac, *Guerre et Paix*, mot à mot?» (Barthes 1973: 20-22)

4 - Lectures d'amateurs et lectures de spécialistes

Ce que Barthes évoquait ainsi, cette lecture «à sauts et gambades», c'est la lecture d'amateur, une certaine lecture d'amateur, accomplie dans un contexte où ne pèse aucune contrainte institutionnelle.

En milieu scolaire, toute lecture est marquée au coin de l'apprentissage: on ne lit pas pour le seul plaisir de lire, on lit toujours pour apprendre à (mieux) lire. «Notre tâche à nous enseignants, est d'aider l'enfant à construire les outils de ses plaisirs, et non de le contraindre à les ressentir. L'objet véritable d'un apprentissage digne de ce nom est de rendre les enfants capables d'utiliser l'écrit en toutes circonstances, pour toutes formes de projet — y compris, si tel est le leur, pour un projet de plaisir ou de détente.» (Charmeux 1985: 58-59)

Depuis quelque temps l'idée de la «lecture-plaisir» est apparue et s'est solidement enracinée en milieu scolaire (Chartier et Hébrard 1989), entraînant, d'après certains sociologues (de Singly 1993; Donnat 1994), l'effet pervers d'une scolarisation du plaisir de lire et, en fin de compte, la quête exclusive de plaisirs que l'école n'a pas pour mission de procurer. En 1992, l'essai très grand public du romancier Daniel Pennac intitulé *Comme un roman* a largement contribué à créer une confusion entre la lecture d'amateur, opérée en toute liberté, et la lecture scolaire, qui n'est pas une pratique pouvant s'inspirer des principes d'un libéralisme radical (cf. les «droits imprescriptibles du lecteur» qu'énumère Pennac). Quelque effort que nous fassions pour diminuer le poids des contraintes d'apprentissage, nous ne pouvons pas, sauf à démissionner, laisser chacun de nos élèves lire tout ce dont il a envie, s'il en a l'envie, quand et comme il en a envie. Un cours, ça ne s'improvise pas de bout en bout; les objectifs pédagogiques, il faut en tenir compte; les impératifs d'unification et de dynamisation d'un groupe-classe, on ne peut les ignorer au profit de la liberté individuelle.

La lecture de l'amateur ne peut donc pas être celle qu'il s'agit de faire pratiquer à l'école. Parce qu'à l'amateur, nul ne peut demander des comptes. Parce que l'amateur parle de ses lectures à qui il veut, quand ça lui chante et comme il l'entend. Parce que le discours de l'amateur ne s'ordonne pas aux fins d'un apprentissage et d'une évaluation, eux-mêmes destinés à assurer ou à certifier le succès d'une formation disciplinaire.

Mais la lecture scolaire des fictions narratives devrait, à mon avis, *prendre en considération* les pratiques d'amateurs. Ce sont les modes de lecture de certains amateurs qui devraient constituer les «pratiques sociales de références» (Martinand 1986) des enseignants de littérature. En effet, dans l'enseignement obligatoire, il ne s'agit pas de former des spécialistes des écrits littéraires; la tâche des enseignants, du primaire à la fin du secondaire, est, pour ce qui nous concerne ici, de rendre les enfants, les adolescents sensibles, d'une part, à la vertu des fictions de donner à connaître le monde vécu par l'individu social, d'autre part à leur pouvoir d'ébranler les assises linguistiques comme idéologiques des discours non littéraires, surtout ceux qui se prétendent vecteurs de vérité ou de conformité. La tâche des enseignants, du primaire à la fin du secondaire, c'est aussi de donner aux apprenants les moyens d'apprécier la valeur relative des œuvres disponibles sur le marché et de créer dans leur esprit des dispositions à intégrer spontanément la lecture de récits fictionnels de qualité dans l'éventail de leurs loisirs.

Une chose est d'avaliser l'idée de former des amateurs et non des spécialistes, une autre de s'entendre sur les caractéristiques de l'amateur dont il s'agit d'assurer la formation. Pour préciser ces caractéristiques et donner par conséquent quelque

idée du contenu de la formation que j'envisage, je partirai de l'opposition qu'établit Gervais (1992), après quelques autres (notamment Stierle 1979), entre deux manières de lire. Il nomme l'une «compréhension fonctionnelle» et l'autre «lecture littéraire»; à mes yeux, elles constituent deux extrêmes entre lesquels les enseignants de l'école obligatoire doivent frayer une voie moyenne. Je les désignerai, pour ma part, comme lecture primaire d'amateur et lecture secondaire de spécialiste, me référant au sens qu'ont, en caractérologie, les deux adjectifs que j'emploie. «Primaire(s)» se dit du premier retentissement des représentations, de leurs effets immédiats dans le conscient du psychisme qui les forme et, par extension, des personnes qui réagissent sans délai aux représentations qu'élabore leur esprit. Par opposition, «secondaire(s)» qualifie l'effet à plus ou moins long terme de ces représentations, les réactions différées, les personnes dans le psychisme desquelles les images suscitées par les circonstances présentes interfèrent avec celles du passé et de l'avenir.

Lorsqu'il opère une lecture primaire d'amateur, le sujet lisant consent juste l'effort de compréhension nécessaire à la progression. Il ne prête attention qu'à ce qui lui permet de poursuivre, de prendre connaissance de la suite. Il tend à substituer, chaque fois que la substitution peut s'effectuer sans résistance, sa connaissance préalable du monde aux informations qui lui sont fournies par le texte sur l'univers de l'histoire. Il incline à réduire autant que possible les personnages à des stéréotypes familiers et leurs actions à des scripts ou à des scénarios connus. Il répond intellectuellement et affectivement compte tenu de cette réduction. Il s'identifie souvent à l'un ou l'autre personnage de premier plan ou il projette sur lui ses hantises, c'est-à-dire qu'il construit sa propre identité en reconnaissant dans ce personnage une incarnation de ce qu'il aimerait ou détesterait être lui-même. Il néglige fréquemment l'éventuelle dimension persuasive du récit, le «vouloir-dire» dont il est la manifestation. Il en ignore enfin, dans la plupart des cas, la dimension artistique, sa place dans l'histoire ou dans la structure contemporaine de la production scripturale, ainsi que la valeur inhérente à cette place. Lorsqu'il effectue une lecture secondaire de spécialiste, le sujet lisant s'efforce au contraire d'appréhender l'univers fictionnel dans ses particularités, d'interpréter ce qui s'y passe compte tenu de ces particularités et non des schémas mentaux, des valeurs préalables qu'il peut y injecter tels quels. Il ne perd pas de vue, au demeurant, que l'image de cet univers est un effet d'options, de décisions d'ordre technique par lesquelles l'auteur réalise une intention artistique, dans un cadre culturel dont il respecte ou transgresse les conventions (Mainueneau 2004). Le lecteur est alors, à la fois, beaucoup plus attentif à l'«autre» de la fiction, à son pouvoir de mettre en question ses conceptions familières, et beaucoup plus soucieux de mettre en rapport sa vertu esthétique (son pouvoir de lui faire éprouver des sensations, des émotions) avec les moyens choisis par l'artiste dans la panoplie dont il dispose à un moment donné.

Ces deux manières de lire un récit de fiction, ici trop rapidement cernées, n'ont pas à être jugées respectivement comme «bonne» et «mauvaise» lecture, d'autant moins que l'une comme l'autre peuvent procurer au lecteur le plaisir qu'il attend de son activité. On peut éprouver beaucoup de plaisir en effectuant une lecture primaire d'amateur comme en opérant une lecture secondaire de spécialiste. Corollairement,

on peut n'en avoir guère en procédant de l'une ou l'autre façon. Tout dépend de qui l'on est, du projet de lecture que l'on a formé compte tenu des circonstances, de ce que l'on investit de soi-même dans l'activité de lecture. Tout? N'exagérons pas: le plaisir de lire dépend quand même aussi du livre. Un peu... Beaucoup...

La portée pédagogique de ce développement est, j'espère, évidente. Manifestons-la, à tout hasard, par un conseil. L'enseignant de littérature devrait bien se garder, quand il demande à ses élèves la lecture d'un récit de fiction, de leur permettre d'adopter un mode d'agir proche de la lecture primaire d'amateur si lui-même en a adopté un proche de la lecture secondaire de spécialiste. Cela va sans dire, estimera-t-on peut-être, que professeurs et élèves doivent respecter le même régime de lecture, ou, tout au moins, comme il est généralement impossible qu'ils lisent de façon tout à fait semblable (où serait l'expert? où l'apprenti?), s'efforcer de lire de manières qui ne soient pas trop différentes. Certes, *entre professeurs*, cela va sans dire, mais *entre professeurs et élèves*, ça va mieux en le disant. Et beaucoup mieux encore si les enseignants mettent au point des dispositifs d'apprentissage qui, peu à peu, harmonisent les pratiques des apprenants et les leurs.

Sauf exception, sauf réussite exceptionnelle d'un apprentissage exceptionnellement bien guidé, l'enfant, l'adolescent lit un roman «pour l'histoire» et pour cela seulement. Encore, lire pour l'histoire serait une pratique qui pourrait donner lieu, en classe, à de fructueux échanges. Mais c'est souvent *contre* l'histoire, au mépris de la singularité de l'univers fictionnel que l'élève opère sa lecture primaire d'amateur. Au lieu de s'attacher à la déstabilisante altérité de l'univers fictionnel, il le ramène à lui, l'étend sur le lit de Procuste de sa vision du monde, coupant ici, étirant là, pour progresser plus aisément et à plus vive allure dans la connaissance d'un monde imaginaire rassurant d'un point de vue affectif comme d'un point de vue idéologique.

Je le répète: pareille lecture peut être gratifiante pour celui qui l'accomplit et il ne s'agit pas ici de la condamner en tant que telle. En contrepartie, il faut reconnaître la grande difficulté d'exploiter en classe, *pour assurer le développement de compétences*, ces lectures primaires d'amateurs, ces lectures où non seulement l'écrit littéraire (en tant que produit d'un travail de la langue) s'abolit, mais où l'histoire est maculée de bout en bout par tout ce que le lecteur savait d'avance (Langlade & Rouxel 2004). Certes, nul ne peut lire sans mettre en jeu toutes sortes de savoirs préalables, mais il est une utilisation «courtoise» de ces savoirs, une manière d'articuler, de tresser le su et le lu qui assure l'accueil de la «voix de l'Autre» (Steiner 1991).

Si j'insiste tant sur la possibilité de se prendre et de se complaire au jeu d'une lecture *relativement* peu attentive à ce qu'un récit véhicule de «différences» et insoucieuse de sa nature artistique, c'est que j'appréhende parfois que l'éloge du «plaisir de lire», dont aujourd'hui se multiplie l'écho, ne compromette les chances de succès d'un enseignement-apprentissage de la lecture qu'il est désormais possible d'entreprendre en se fondant sur des bases théoriques solides. Avec Karlheinz Stierle (1979: 302), je pense qu'«une culture du livre digne de ce nom ne saurait avoir lieu que si, à partir de ce qui s'ouvre dans la réception quasi pragmatique (*i.e.* la «compréhension fonctionnelle» de Gervais et ma «lecture primaire d'amateur»), elle débouche sur des formes supérieures de la réception, appropriées au statut spécifique de la fiction.

Pas un instant je ne songe à contester que l'expérience du plaisir est *fondamentale* dans l'enseignement obligatoire: on court à l'échec si l'on n'en tient pas compte pour *amorcer* et pour *relancer* le processus d'apprentissage. Mais il s'agit justement de fonder sur cette expérience, de l'utiliser comme base pour œuvrer au développement de compétences, à l'amélioration *progressive* de performances. Le rôle du professeur de français ne se borne pas à mettre entre les mains des élèves, aussi fréquemment que possible, des récits de fiction susceptibles de leur plaire: il consiste également à leur faire découvrir que, de ces récits, diverses lectures sont possibles, de plus en plus attentives à ce qui se propose dans le texte et à ce qui se joue dans l'actualisation, par le lecteur, de certaines de ses virtualités sémantiques. Et que de telles lectures peuvent être source d'un plaisir plus intense, plus subtil.

Pour gagner la partie, pour donner aux enfants, aux adolescents les moyens et l'envie de réfléchir à ce qu'ils font quand ils lisent un récit fictionnel et pour ancrer en eux le goût de cette sorte de fictions (dont les enseignants de littérature savent quel pouvoir de structuration de la personnalité elles peuvent avoir), il est une erreur à ne pas commettre: celle d'initier les apprenants à des pratiques de spécialistes au lieu de faire d'eux des *amateurs éclairés*, je veux dire capables d'une lecture secondaire, d'une lecture dont les effets sont mis en question, rapportés à leurs causes potentielles.

À ce propos, il est un malentendu qu'il me paraît urgent de dénoncer. Il porte, ce malentendu, sur les pratiques de spécialistes. L'on désigne communément par là, lorsqu'il s'agit de la lecture des récits fictionnels, les études de textes universitaires, appuyées sur des théories plus ou moins récentes et faisant usage des concepts propres à ces théories. Etudes «en jargon», disent volontiers les enseignants du primaire ou du secondaire qui n'ont pas pu — ou pas voulu — se tenir au courant des avancées de la recherche. Ceux qui s'expriment ainsi perdent généralement de vue qu'eux-mêmes ont été formés par l'enseignement supérieur, universitaire ou non, et qu'ils tiennent sur les textes, bon gré, mal gré, un discours de spécialistes. Patiné par les années, certes, émoussé sinon affadi, mais un discours de spécialistes. Sans néologismes techniques, soit, mais souvent aussi sans cette rigueur de pensée qu'assure un solide bagage conceptuel. Tout enseignant de littérature engagé dans un travail pédagogique approche peu ou prou les textes en spécialiste, et, tout compte fait, j'incline à penser que celui qui s'est frotté aux théories récentes est mieux disposé que celui qui les a ignorées ou dédaignées pour adopter sur sa propre manière de lire une perspective de métacognition susceptible de la lui faire apparaître comme une pratique spécialisée, donc différente de celle à laquelle il convient d'aguerir des élèves de l'enseignement obligatoire.

Je n'hésiterai donc pas à soutenir le paradoxe suivant: c'est l'enseignant le mieux informé des plus récentes théories du texte et de la lecture, l'enseignant familier des manières de lire des spécialistes qui dispose du plus grand nombre d'atouts pour engager une action pédagogique propre à former des *amateurs éclairés*, des adolescents qui, à la fois, apprécient les récits de fiction et sont capables d'en faire une lecture secondaire. La raison en est toute simple: jamais autant que dans le dernier quart de siècle on n'a progressé dans la connaissance de ce que sont le récit fictionnel et la lecture de ce dernier (Genette 1983 et 1991; Ricoeur 1983-1985; Adam

1985; Eco 1985 et 1996; Iser 1985; Fayol 1985; Picard 1986; Pavel 1988; Gervais 1990; Jouve 1992 et 2001; Schaeffer 1999; Cohn 2001; Pavel 2003; Baroni 2007 et 2009; Macé 2011 etc.). Un enseignant qui disposerait de connaissances assurées dans l'un et l'autre de ces domaines saurait quels aspects d'un récit de fiction retiennent, quasi inmanquablement, l'attention de *tout* lecteur, quelles opérations mentales *tout* lecteur ne peut manquer d'accomplir pour faire sens avec une fiction. Et dès lors, bien mieux qu'un collègue à qui ces connaissances feraient défaut, il pourrait, compte tenu de ce que l'élève lisant fait nécessairement, concevoir et mettre au point, par priorité, des activités qui permettent à ce dernier, d'abord, de prendre conscience de ses propres démarches cognitives, ensuite de les améliorer, c'est-à-dire de les adapter davantage aux spécificités et aux propriétés de l'objet lu.

Sauf à perdre de vue les finalités de l'enseignement obligatoire, on ne saurait, en prétextant le respect du «plaisir de lire», laisser les élèves se cantonner dans la lecture primaire, et on ne saurait davantage le rompre aux exigences d'une lecture secondaire *de spécialiste*. Mais pour naviguer ainsi entre Charybde et Scylla, pour initier les élèves à une lecture secondaire *d'amateur*, mieux vaut que les enseignants de littérature soient *eux-mêmes* des spécialistes bien au fait des théories nouvelles du texte et de la lecture.

5 - Lire et relire

Soit, donc, l'objectif de former des amateurs éclairés, des jeunes gens qui, ayant du goût pour les récits fictions écrits, intégreraient spontanément la lecture de ces dernières dans l'éventail de leurs activités de loisir, et qui, ayant réfléchi à l'école sur les spécificités de cette sorte de lecture, ayant développé des compétences en matière de compréhension des récits fictionnels, disposeraient de bases et de critères d'appréciation qui accroissent le plaisir de lire et favorisent la communication à propos des lectures. Le problème pédagogique est alors celui de faire acquérir les savoirs qui accroîtront les capacités de l'apprenant sans émousser l'intérêt qu'il peut avoir a priori pour l'écrit envisagé, ou en suscitant cet intérêt s'il fait défaut. Plus particulièrement, étant donné le sujet qui nous concerne, le problème pourrait s'énoncer ainsi: quelles activités scolaires en rapport avec la lecture d'un récit de fiction complet peuvent, *à la fois*, sauvegarder le plaisir de lire (ou le faire naître) et assurer le développement des compétences *ainsi que* la prise de conscience de celles-ci?

Je n'ai pas les moyens de recenser ici toutes les activités existantes qui pourraient satisfaire et les professeurs soucieux de l'objectif susdit, et leurs élèves (*cf.*, pour un aperçu, Dufays, Gemenne & Ledur 1996, rééd. 2005; Rouxel 1997; Tauveron, 2002; Dumortier & Dispy 2006). Par ailleurs, celles que je propose dans le dispositif pédagogique ci-après ne sont pas, à mes yeux, pourvues d'une efficacité telle qu'elles mériteraient, au moins, que chacun s'y essaie. Disons qu'elles constituent un recours envisageable pour des enseignants qui n'ont pas encore trouvé à la question posée au paragraphe précédent de réponse qui les satisfasse.

Je pense au demeurant que les activités scolaires portant sur des récits de fiction complets qui sont les plus susceptibles de concilier les implications de la quête du

plaisir de lire et les exigences de l'apprentissage sont des activités qui *orientent* le premier parcours du texte et/ou qui évitent à l'apprenant une relecture fastidieuse. Je ne dis pas: qui lui évitent d'avoir à relire, car il me paraît bien difficile, entre autres, de réfléchir sérieusement à l'interaction texte-lecteur sans pouvoir observer à loisir les causes textuelles des effets ressentis par le sujet lisant, donc sans être happé par la suite de l'histoire. Je parle de relecture fastidieuse, de relecture vécue comme une corvée par l'élève qui ne perçoit pas — ou qui perçoit mal — l'intérêt des questions impliquant qu'il relise, l'élève qui ne trouve pas — ou guère — de pertinence à ces questions, étant donné l'expérience existentielle qu'il vient de vivre, sur le mode imaginaire, en lisant le récit de fiction.

S'il est difficile de motiver les élèves à relire, il ne l'est pas moins d'orienter leur lecture. Trop de consignes et c'en est fait du plaisir! L'enfant, l'adolescent lit alors exclusivement pour travailler. Il cherchera par conséquent les satisfactions de l'esprit que procure la lecture dans des romans qui ne portent pas le sceau de l'école... ou il cherchera son plaisir dans d'autres activités que la lecture (de récits fictionnels).

Mais quel besoin d'orienter la lecture? dira-t-on. Le premier parcours de l'amateur, hors du cadre scolaire, n'est pas orienté, ou il ne l'est que par les informations d'ordre paratextuel (nom d'auteur, titre, désignation générique, mention de collection, illustration, prière d'insérer, préface, postface, etc.) et, éventuellement, d'ordre métatextuel (commentaire, critique figurant ailleurs que dans le livre même) dont l'amateur en question peut disposer. En tout état de cause, il n'y a personne pour lui dire: «Centre ton attention sur ceci, ne néglige pas cela, etc.» Je n'en disconviens pas, mais conviendra-t-on que sa lecture ne fait pas, une fois terminée, l'objet d'une discussion (voire d'une évaluation) liée à des sollicitations magistrales?

C'est une des caractéristiques de la lecture opérée en contexte scolaire: ce qui en résulte doit être utilisé pour réagir à des sollicitations censément ordonnées à des fins d'apprentissage ou d'évaluation. Dans l'immense majorité des cas, l'initiative de la sollicitation revient au professeur, et ce dernier, inmanquablement, s'appuie sur sa propre lecture. Il ne convient pas, je l'ai dit, que cette dernière soit une lecture secondaire de spécialiste si celle des élèves a été une lecture primaire d'amateur (Dumortier et Dispy, 2011), et c'est une des raisons pour lesquelles des consignes de lecture peuvent s'avérer utiles. Faute de telles consignes, faute d'orientation, l'élève lira le plus souvent pour (ou contre) l'histoire, mu par un double réflexe d'identification et de projection; il se trouvera par conséquent désarçonné si le professeur privilégie d'autres axes de questionnement que celui de l'intrigue (les usages de la langue, les valeurs mises en question, les techniques narratives et leurs effets, etc.) et s'il néglige totalement le pouvoir fantasmatique du récit.

L'autre raison, c'est que les lectures individuelles donnent souvent lieu à un débat. Une vingtaine de lecteurs qui débattent sans objet précis, c'est une situation de communication difficile à gérer par un maître qui aurait le souci d'atteindre des objectifs propres au développement de compétences de compréhension en lecture. Il peut, certes, toujours veiller à ce que les élèves apprennent à débattre: ce n'est pas rien, mais ce n'est pas le tout! Il peut également estimer que le débat

sur le livre est un facteur de socialisation d'un intérêt éminent (Burgos 1993): c'est incontestable, mais ça ne dispense pas de vouloir développer des compétences de lecture. Pour éviter que ne s'égaillent les prises de parole, pour rendre la discussion fructueuse, il est bon que les intervenants échangent leurs vues sur des aspects du texte (ou mieux: de la relation texte-lecteur) déterminés à l'avance.

Orienter la lecture par des consignes, c'est s'obliger à solliciter (on le fera le plus souvent au moyen de questions) compte tenu des pistes qu'on a tracées à l'apprenant. Parmi les tâches de l'enseignant, c'est, selon moi, l'une des plus délicates que celle consistant à baliser, avant la lecture, un espace de sollicitations à venir relatives à la compréhension, et à solliciter en gardant bien en vue les balises qu'on a soi-même placées. Mais si l'on parvient à s'acquitter honorablement de cette tâche, l'on crée les conditions d'un dialogue fructueux: les élèves, ne se sentant pas pris à contre-pied, manifestent généralement une meilleure volonté de coopération. Qu'on réussisse en outre à faire porter consignes et questions sur des opérations que le lecteur n'a pas pu ne pas accomplir, que les unes et les autres lui permettent de prendre conscience de ce qu'il a fait, on valide, aux yeux des élèves, le discours pédagogique sur la lecture et on les dispose favorablement envers une relecture.

6 - Un déplacement d'accent du texte à l'acte de lecture

Voici déjà plus d'un tiers de siècle que sont apparus, dans le secteur éditorial scolaire, les premiers ouvrages qui, vulgarisant les recherches en narratologie, mettaient à la disposition des professeurs et des élèves des *instruments d'investigation* (rien de plus!) utilisables par tout le monde (enfin par tous ceux qui n'étaient pas, a priori, hostiles à l'innovation pédagogique et braqués contre les néologismes techniques) pour travailler sur les genres narratifs. Les concepts de récit, d'histoire, d'actant, de personnage, de narration, de focalisation, etc.; les schémas de l'histoire, des actants, du système des personnages, etc. ont pu, je crois, aider ceux à qui ils étaient devenus familiers à prendre et à donner des vues d'ensemble de récits fictionnels complets (Viala & Schmitt 1979; Dumortier & Plazanet 1980; Goldenstein 1980; Béguin 1982, etc.).

Je ne pense pas que ces instruments aient rien perdu de leur vertu heuristique³, mais, incontestablement, au fil de la dernière décennie, la recherche scientifique (Ricoeur 1983-1985; Eco 1985; Iser 1985; Picard 1986; Gervais 1990; Jouve 1992; Baroni 2007, etc.) et, à sa suite, la didactique de la lecture du récit de fiction (Tauveron 1996 et 2002; Rouxel 1999; Dumortier 2001 et 2005; Langlade & Rouxel 2004; Dumortier & Dispy 2006, etc.) ont déplacé leur centre d'intérêt du texte comme organisation à l'interaction lecteur-texte. L'on ne saurait regretter que ce déplacement d'accent, ce changement de paradigme théorique, invite désormais les professeurs à se pencher (munis, pour bien faire, des concepts *ad hoc*) sur la

³ Le *hic* est qu'ils sont montés en grade: moyens d'une production de sens, moyens dont la valeur est, d'un point de vue pédagogique, fonction de la *seule* utilité, ils sont devenus des objets d'apprentissage absolus. Au grand dam de ceux qui ont introduit la narratologie dans la sphère pédagogique, l'apprentissage de l'usage des concepts s'est perverti en apprentissage des concepts, ce qui ne pouvait qu'être préjudiciable au développement des capacités de lecture caractéristiques de l'amateur éclairé (Dumortier 2005).

double question de la production du sens (le sens n'est pas dans le texte, il est une *construction* du lecteur, stimulé, *en de particulières circonstances*, par une suite de mots à laquelle il peut trouver une certaine cohérence) et de la pragmatique textuelle, c'est-à-dire de l'action que le texte, résultant des options techniques de l'écrivain, exerce sur le sujet lisant, au moment même de sa lecture et après celle-ci (Maingueneau 1990; Jouve 1992 et 2001). Ces questions, en effet, qu'on les pose à propos des récits de fiction ou de n'importe quelle espèce d'écrit, me paraissent susceptibles de faire, mieux que d'autres, comprendre aux élèves les enjeux de la lecture-travail, de la réflexion scolaire sur les pratiques de lecture, de la relecture.

S'agissant de l'étude du récit de fiction, il me paraît important que le maître exploite autant que possible les souvenirs du lecteur *immédiatement* après le parcours d'une brève œuvre complète ou d'un fragment pourvu d'une certaine autonomie narrative (Dumortier & Marion 2005). L'élève a dû imaginer l'univers de l'histoire, suivre le fil d'une intrigue (en dépit d'éventuels bouleversements de l'ordre chronologique ou de changements de focalisation), saisir les relations entre les personnages, comprendre les mobiles, les motifs, les buts, les circonstances, les moyens de leur action, etc.; il a réagi, intellectuellement et affectivement, à la mise en intrigue des faits (Baroni 2007) — à l'histoire racontée de manière intéressante —, il s'est situé par rapport aux personnages (Jouve 1992), il a peut-être remis en question ses propres valeurs (Jouve 2001), sa propre vision du monde, il a comparé l'œuvre à d'autres qu'il connaissait déjà et sans doute a-t-il procédé à une évaluation, formé un jugement de goût (Dumortier 2006b), etc. C'est d'abord là-dessus qu'il faudrait l'interroger, sans qu'il se trouve contraint de relire le récit (ou même l'extrait) qu'il vient d'achever. Et l'injonction de relire (le tout, sélectivement; l'un ou l'autre passage, de manière approfondie) devrait s'appuyer sur un réel désir d'en savoir plus à propos de l'interaction entre le sujet lisant et l'objet lu, à propos de l'expérience existentielle qui vient d'avoir lieu. La relecture devrait être dynamisée par un souhait sincère d'élucider une question ayant suscité la controverse au sein du groupe-classe.

Pour passer de la lecture primaire à la lecture secondaire d'un récit de fiction, il n'est peut-être pas indispensable d'utiliser des connaissances issues de la narratologie, dont les développements récents sont toutefois d'un éminent intérêt pédagogique (Jouve 1992 et 2001; Dufour 2004; Gasparini 2004 et 2008; Rabatel 2004; Baroni 2007 et 2009; Patron 2009, etc.). Mais cette dernière mérite de retenir l'attention des enseignants de français parce qu'elle offre un appareil conceptuel plus qu'aucun autre de nature à favoriser la perception du caractère artistique des récits fictionnels et l'autonomisation de l'apprenant.

Que se passe-t-il, la plupart du temps, lorsque professeurs et élèves ne disposent d'aucun bagage théorique commun leur permettant de s'entretenir à propos du rapport entre le caractère artistique et l'effet esthétique du récit? La trajectoire qui va de la lecture primaire à la lecture secondaire subit un infléchissement et l'on aboutit à des variétés de lecture *pseudo secondaire*, autrement dit de lecture primaire arrimée à l'un ou l'autre grand thème philosophique, sociologique, politique, etc. Négligeant que la fiction est une création, que «mimésis implique poïésis», comme le dit Paul Ricoeur (1983-1985), l'enseignant vit (ou à tout le moins il n'empêche

pas ses élèves de vivre) dans l'illusion que le texte a suscitée. Les personnages, les situations, les actions sont envisagés comme si l'on avait affaire à quelque récit factuel. Or ce qu'il faudrait que l'adolescent apprenne à penser, c'est, d'une part, *la production de l'illusion*, et d'autre part, *son pouvoir de mettre en question nos idées sur le monde*.

Cela ne signifie absolument pas négliger l'histoire. C'est vrai que c'est surtout à ça que les élèves s'intéressent (et nous aussi, bien souvent !). Mais on peut fort bien ne pas négliger l'histoire et l'appréhender comme une *configuration d'événements et d'actions* impliquant une *narration*, l'une et l'autre réalisant un *projet d'ordre artistique* et une *intention pragmatique*. Que l'identification de ce projet et de cette intention ne soit pas chose aisée, qu'il s'agisse même d'entreprises vouées à l'inaboutissement et propices aux querelles de spécialistes, c'est clair, mais il me paraît important qu'élèves et professeurs se penchent, avec les moyens modestes qu'ils ont en partage, sur cette question: pourquoi cette histoire-là, et ainsi racontée (cf. entre autres Suleiman 1983; Hamon 1984; Jouve 2001)?

7 - Un dispositif pédagogique

Le dispositif pédagogique que je propose ici est un parmi tous ceux que l'on peut inventer pour réduire l'écart entre le régime de lecture de l'apprenant et celui de l'enseignant. Il peut être adapté aux différents niveaux et aux différentes formes de l'enseignement obligatoire. Il comporte six ou cinq éléments, selon que l'on juge opportun ou superflu de fournir aux élèves des informations sur l'écrivain, l'ensemble de son œuvre, les circonstances susceptibles de rendre raison des caractéristiques de cette dernière, l'impact qu'elle a pu avoir et ses relations avec l'un ou l'autre courant artistique ou idéologique. Ces éléments sont les suivants:

1. Les références du roman considéré.
2. Une synthèse (facultative) de connaissances sur l'écrivain, l'œuvre et l'époque.
3. Un résumé-apéritif.
4. Une lecture-tremplin en six volets:
 - 4.1 une justification du choix de l'extrait,
 - 4.2 une situation de l'extrait,
 - 4.3 des consignes pour la lecture de l'extrait,
 - 4.4 l'extrait,
 - 4.5 des pistes pour l'exploitation de la lecture,
 - 4.6 des pistes pour une relecture.
5. Des conseils pour la lecture du roman complet.
6. Des suggestions pour une lecture approfondie.

1. Les références

Elles comprennent:

- l'identité de l'auteur: prénom, nom, date de naissance et, éventuellement, de mort;
- le titre de l'édition originale du roman;
- la date de la première parution;

- la référence complète de l'édition utilisée, y compris le nom d'un éventuel traducteur;
- la mention d'une éventuelle réédition en collection de poche, si l'édition utilisée n'est pas celle d'une collection de poche.⁴

2. *L'écrivain, l'œuvre et l'époque*

Cette pièce du dispositif se justifie surtout lorsque le roman considéré est une œuvre majeure du patrimoine littéraire ou un texte écrit par une figure importante du monde contemporain des lettres. Il convient d'opérer, parmi les informations disponibles, une sélection sévère. La synthèse qu'il s'agit de mettre au point devrait être succincte, compréhensible par un lecteur non familier de l'écrivain et de sa production, et, surtout, utile à la lecture du roman choisi.

3. *Le résumé-apéritif*

Ce n'est pas un résumé destiné à fournir une information exhaustive sur l'histoire et, encore moins, une interprétation détaillée de cette dernière. Comme son nom l'indique, il est censé mettre le lecteur en appétit. Il doit à la fois faciliter l'entrée dans l'univers fictionnel et rendre désirable la partie de l'intrigue passée sous silence. Pour frayer l'une ou l'autre piste où l'élève-lecteur pourra s'engager, le résumé-apéritif *se termine* par l'identification d'un ou plusieurs thèmes constituant des facteurs d'intérêt potentiels. Le résumé-apéritif tend alors à se confondre avec le discours incitatif, expression par laquelle je propose de désigner tout ce que peut dire le maître pour inciter les élèves à lire ce qu'il leur propose (Dumortier 2006; Dumortier, Dispy & Van Beveren 2011).

4. *La lecture-tremplin*

Elle porte sur un extrait dont la longueur et la teneur sont telles que le lecteur virtuel puisse s'intéresser à l'histoire racontée. Idéalement, il s'agira d'un passage représentatif: où un des thèmes centraux fait l'objet d'un développement, où est abordée une problématique cruciale, où se nouent des relations importantes entre les protagonistes, etc.

4.1. D'abord sont fournies les raisons particulières du choix de l'extrait. C'est une partie essentielle de la lecture-tremplin. Essentielle pour trois raisons au moins. D'abord parce qu'il est, je crois, plus facile d'amener les élèves à adopter, face à un fragment de récit fictionnel, l'attitude positive que requiert le travail de lecture scolaire si le professeur précise les raisons qui lui ont fait choisir ce fragment. Ensuite parce qu'il vaut mieux savoir, quand on poursuit des objectifs pédagogiques précis ou quand on cherche des objectifs pédagogiques précis à poursuivre, pourquoi l'on opte pour tel extrait (texte) plutôt que pour tel autre. Enfin parce qu'en mettant au clair les raisons de son choix, on se donne souvent à soi-même des idées pour le questionnement.

4.2. L'extrait est situé par rapport à l'ensemble du récit, notamment grâce à un résumé des événements qui précèdent immédiatement ceux qui vont être donnés

⁴ Dans l'enseignement primaire et encore au début du secondaire, les références seront plus succinctes que dans le secondaire supérieur, mais il importe de sensibiliser sans attendre les élèves au monde de l'édition et aux rôles respectifs des acteurs de ce monde-là.

à connaître. On veillera à apporter toutes les informations indispensables pour que l'élève entre de plain-pied dans le monde raconté: identification des personnages, des circonstances, de tout ce à quoi il est fait allusion.

4.3. Viennent alors les consignes pour la lecture: une ou deux injonctions (pas plus!) qui centrent l'attention de l'élève sur les aspects du texte qui donneront lieu à un premier questionnement.

4.4. Puis le texte de l'extrait. Il est souhaitable que la qualité de la reproduction assure une lisibilité maximale. Souhaitable également que l'extrait soit d'une longueur telle qu'il puisse être lu en classe, en une dizaine de minutes, ce qui permet d'interroger tout de suite après sur les souvenirs de lecture.

4.5. Enfin deux questionnaires, *en rapport aussi étroit que possible avec les consignes et en rapport aussi étroit que possible l'un avec l'autre*⁵. L'utilisation du premier suppose que les élèves ne disposent plus du texte. Ils viennent de le lire, de faire sens avec lui, de se représenter l'univers fictionnel, de réagir intellectuellement et affectivement aux situations et aux actions dans lesquelles sont impliqués les personnages: c'est sur cette réponse mentale au stimulus verbal qu'on les interroge. Les questions de la seconde série devraient, pour bien faire, porter sur des sujets qui recourent, en partie, les sujets des questions de la première série. Non pour qu'en y répondant certains élèves prennent conscience d'avoir «mal lu», mais pour qu'ils comprennent que, fatalement pour ainsi dire, ils n'ont pas tenu compte de tout le texte et que, dès lors, une relecture peu s'avérer utile. Utile à quoi? À une activité d'apprentissage qui porte davantage sur le récit, résultant d'un triple travail d'invention, de narration et de textualisation (Dumortier 2001 et 2005), que l'activité d'apprentissage précédente focalisée, elle, sur les comportements du lecteur. Cette fois les effets ressentis par le sujet lisant sont rapportés à leurs causes textuelles, aux options techniques de l'écrivain. Le foyer du questionnement est alors la relation entre la *vertu esthétique* de l'écrit, son pouvoir de faire réagir le lecteur, et son *caractère artistique*, les choix qui déterminent ou tout au moins influencent la réaction du lecteur (Schaeffer 1996; Genette 1997).

La démarche adoptée pour le traitement de l'extrait est une sorte de modèle réduit de celle que l'on suit pour aborder l'œuvre complète. Le «résumé-apéritif» (3) a une double visée informative et persuasive qui se retrouve, d'une part, dans la «situation de l'extrait» (4.2), d'autre part, dans la «justification du choix de l'extrait» (4.1). Les «conseils pour la lecture du roman complet» (5) ont la même fonction que les «consignes pour la lecture de l'extrait» (4.3). Enfin, idéalement, on devrait trouver dans les «suggestions pour une lecture approfondie» (6) les deux types de questionnement relatifs à l'extrait (4.5 et 4.6): un questionnement faisant appel aux souvenirs de la lecture et un questionnement impliquant un retour au texte.

5. Les conseils pour une première lecture

Passer de la lecture primaire d'amateur à une lecture secondaire d'amateur, une lecture d'*amateur éclairé*, n'implique pas *forcément*, selon moi, qu'on relise le récit. Certes la lecture secondaire que pratique le spécialiste *en vue de la production*

⁵ J'utilise ce mot par commodité, étant entendu que les sollicitations que l'enseignant adresse aux apprenants en vue d'une mise en commun des manifestations de la compréhension ne sont pas nécessairement des questions.

d'un *métatexte* (commentaire savant, critique de presse, etc.) suppose une (et même plusieurs) relecture(s), intégrale(s) ou sélective(s). Mais je pense que le passage de la lecture primaire à la lecture secondaire n'oblige pas le lecteur à consentir les frais d'un double parcours. Un lecteur exercé, un amateur éclairé, peut, du premier coup, prendre conscience de bien des sollicitations du texte et de ses réponses à ces sollicitations. À condition de ralentir quelque peu son rythme de lecture, il peut passer sans heurt du rôle de «lecteur piégé» ou «complice» (Dumortier 2001, suivant Picard 1986 et Jouve 1992), pris par l'histoire, à celui de «lecteur critique», intéressé par l'art de l'écrivain. Pour nous en convaincre, il n'est que de songer à notre propre expérience d'*amateur éclairé* lorsque nous regardons un film, visitons une exposition de peinture, écoutons un disque. Si l'œuvre n'est pas trop déconcertante, si elle s'inscrit dans notre «horizon d'attente» (Jauss 1978), notre *premier* contact avec elle suffit à mobiliser des connaissances d'ordre artistique que nous avons *plaisir* à utiliser et qui nous donnent le sentiment, fallacieux parfois (car nos connaissances peuvent être excessivement rudimentaires) de comprendre, de «bien» comprendre.

Former un lecteur critique, rendre possible une lecture secondaire, cela suppose un questionnement pertinent sur *l'expérience de lecture*, sur ce qui a réellement eu lieu lors de la confrontation entre le lecteur et le récit, mais concourent également à cette formation les conseils préalables évitant que le premier parcours du texte s'accomplisse dans ce que Gervais nomme le régime de la compréhension fonctionnelle, sur le mode primaire, dirai-je pour ma part.

Il ne faut pas multiplier les conseils pour la première lecture: trois ou quatre, c'est bien assez, et il devrait s'agir de recommandations générales qui facilitent et guident le parcours de l'élève *sans le contraindre à entreprendre des recherches précises rompant la continuité de la lecture*. Selon la nature de l'œuvre, il peut être opportun de signaler la non-pertinence de telle ou telle attente, de telle ou telle approche. Opportun également de suggérer des haltes à tel ou tel endroit propice, afin de permettre à l'élève une gestion optimale de son temps de lecture.

Tous les conseils procèdent de l'expérience du professeur, *qui a lu le récit*, qui a pu le rapporter à un ensemble de connaissances d'ordre artistique, qui en a vu les principaux centres d'intérêt (compte tenu de ses objectifs d'apprentissage), et qui peut déceler les écueils sur lesquels les apprenants risquent d'échouer.

6. Les suggestions pour une lecture approfondie

Ces suggestions marquent nettement le passage entre une lecture (orientée) où la quête du plaisir peut prendre le pas sur le travail et une lecture-travail, s'ordonnant à des fins d'apprentissage ou d'évaluation (formative ou certificative).

Est-il besoin de dire que, puisqu'il s'agit de suggestions, nul élève n'est tenu de les suivre toutes? Si l'on utilise le dispositif en cours d'année, on invitera des groupes préalablement constitués à s'attacher à l'une ou l'autre d'entre elles. Si l'on s'en sert pour un examen, l'élève présentant le récit en traitera une, qu'il choisira ou qui lui sera imposée.

La difficulté est ici de trouver des questions (ou, plus ambitieusement, d'inventer des tâches) qui, soit, permettent aux élèves de tirer le meilleur parti possible des

résultats de la lecture guidée qu'il a faite et d'être motivé à relire par le désir d'affiner ces résultats, soit, facilitent une relecture, partielle ou sélective, en cernant de manière très précise un centre d'intérêt nouveau et en donnant, si possible, des précisions quant aux endroits du récit où ce centre d'intérêt peut faire l'objet d'un examen.

Il est relativement aisé de formuler de telles questions, de créer de telles tâches en se servant des instruments d'investigation mis au point par les narratologues. Mais il convient que les élèves aient de ces instruments une maîtrise telle qu'elle leur permette d'envisager l'*effet esthétique* des *choix artistiques* opérés par l'auteur. Parler des options prises par ce dernier en matière de narration, de focalisation ou de temps narratif, par exemple, sans rien pouvoir dire de l'influence de ces choix sur la lecture, c'est tomber dans un formalisme néfaste (Dumortier 2005).

8 - L'utilisation du dispositif

Il est parfois recommandé aux enseignants d'éviter de constituer, à l'intention des élèves, des listes de lectures *obligatoires* et de laisser aux enfants, aux adolescents, dans la mesure du possible, le *libre choix* des livres qui donneront lieu, en classe à des présentations-débats, différentes des traditionnelles «élocutions» au moins sur les deux points suivants: 1°) l'accent y est mis sur l'expérience de lecture individuelle, sur les raisons pour lesquelles le roman choisi a (ou n'a pas) procuré au sujet lisant le plaisir que, légitimement, il recherche quand il lit un récit de fiction; 2°) la discussion à laquelle pourra donner lieu une présentation ordonnée à l'objectif de faire connaître ces raisons sera l'occasion de mettre en commun les bases et les critères d'appréciation que l'apprentissage aura rendus disponibles.

La pratique des présentations-débats n'exclut évidemment pas que des livres soient *proposés* aux élèves par le professeur, que ce dernier consacre, de temps à autre, une heure de cours à *recommander* des récits qu'il juge susceptibles d'intéresser les adolescents, bref qu'il s'acquitte lui-même, prêchant ainsi d'exemple, de quelquesunes de ces présentations dont les apprenants devront, à leur tour, se charger.

À première vue, l'on pourrait estimer que l'usage du dispositif dont on a pris connaissance n'est guère compatible avec l'activité pédagogique que je viens d'évoquer. Un professeur qui se serait attaché à appliquer ce dispositif à un récit de *son* choix ou qui songerait à utiliser une approche, selon ce dispositif, réalisée par un tiers, pourrait-il ne pas *imposer* la lecture de l'œuvre en question? N'y a-t-il pas une contradiction entre le caractère souple, libéral, des discussions-débats et l'aspect rigide, autoritaire du dispositif? Je ne le pense pas. À condition que l'enseignant ait sous la main un grand nombre d'applications du dispositif à des récits de fiction fort divers. Pour constituer ce matériel pédagogique, la collaboration de plusieurs enseignants est évidemment indispensable.

Si cette condition est remplie, voici comment on peut procéder. Le professeur lit à la classe plusieurs résumés-apéritifs. Les élèves décident alors, à la majorité, de travailler sur un extrait («lecture-tremplin») d'un des romans ainsi présentés. Si ce travail incite la plupart des élèves à lire l'œuvre complète, tout le monde reçoit les deux dernières pièces du dispositif: les «conseils pour la lecture du roman

complet» et les «suggestions pour une lecture approfondie» (des groupes sont constitués, qui s'attacheront à l'une ou l'autre de ces suggestions). Si, au contraire, quelques élèves seulement souhaitent lire le roman en entier, c'est à ces derniers exclusivement que sont remises les deux dernières pièces, susceptibles de les aider pour une présentation-débat.

Nul n'ignore, au demeurant, que la poursuite des objectifs d'apprentissage (de la lecture du récit de fiction, en l'occurrence) ne s'accommode pas toujours d'activités relativement aléatoires comme celle de la présentation-débat: pour diverses raisons, nous pouvons *avoir besoin* que *tous* les élèves aient lu, au *même* moment, le *même* récit. Le dispositif s'avère alors utile pour guider cette lecture collective.

Recebido em setembro de 2011; aceite em janeiro de 2012.

Références

- Adam, J.-M. 1985. *Le texte narratif*. Paris: Nathan.
- Baroni, R. 2007. *La tension narrative. Suspense, curiosité et surprise*. Paris: Le Seuil.
- Baroni, R. 2009. *L'œuvre du temps*. Paris: Le Seuil.
- Barthes, R. 1973. *Le plaisir du texte*. Paris: Éditions du Seuil.
- Baudelot, C., Cartier, M. & Detrez, C. 1999. *Et pourtant ils lisent*. Paris: Éditions du Seuil.
- Beguïn, A. 1982. *Lire-écrire*. Paris: Editions de l'École.
- Burgos, M. 1993. Lectures privées et lectures partagées, *Pratiques*, n° 80.
- Canvat, K. 1999. *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Charlot, B. 1999. *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris: Anthropos.
- Charmeux, E. 1985. *Savoir lire au collège*. Paris: CEDIC.
- Chartier, A.-M. & Hebrard, J. 1989. *Discours sur la lecture*. Paris: BPI-Centre Georges Pompidou.
- Cohn, D. 2001. *Le propre de la fiction*. Paris : Le Seuil.
- Donnat, O, 1994. *Les Français face à la culture*. Paris: Éditions de la Découverte.
- Donnat, O. (dir.) 2003. *Regards croisés sur les pratiques culturelles*. Paris: La Documentation française.
- Donnat O. & Tolila, P. 2003. *Le(s) public(s) de la culture*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. 1996, rééd. 2005. *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Dufour, P. 2004. *La pensée romanesque du langage*. Paris: Éditions du Seuil.
- Dumortier, J.-L. & Plazanet, F. 1980. *Pour lire le récit*. Bruxelles: De Boeck-Duculot.
- Dumortier, J.-L. 2001. *Lire le récit de fiction*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Dumortier, J.-L. 2005. *Tout petit traité de narratologie buissonnière à l'usage des professeurs de français qui envisagent de former non de tout petits (et très mauvais) narratologues, mais des amateurs éclairés de récits de fiction*. Namur: Presses Universitaires de Namur.

- Dumortier, J.-L. & Marion, C. 2005. De la lecture à l'étude d'une nouvelle historique. *Enjeux*, n° 62.
- Dumortier, J.-L. 2006a. *La dentellière* et les fils du discours, dans J.-L. Dumortier & M. Lebrun (éds.) *Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes «difficiles»*. Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Dumortier, J.-L. 2006b. Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi. *Repères*, n°34.
- Dumortier, J.-L. & Dispy, M. 2006. *Aider les jeunes élèves à comprendre et à dire qu'ils ont compris le récit de fiction*. Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Dumortier, J.-L. & Dispy, M. 2011. Du texte du lecteur élève, de celui du lecteur maître et de quelques problèmes qu'ils posent au didacticien, dans C. Mazauric, M.-J. Fourtanier & G. Langlade (dir.). *Textes de lecteurs en formation*. Bruxelles: Peter Lang.
- Dumortier, J.-L., Dispy, M. & Van Beveren, J. 2011. Pour le discours incitatif. Qu'apprendre aux maîtres à dire à leurs élèves pour inciter ces derniers à lire les œuvres littéraires en leur prêtant la qualité d'attention requise par l'intention artistique. *Repères*, n°43.
- Eco, U. 1985. *Lector in fabula*. Paris: Grasset & Fasquelle.
- Eco, U. 1996. *Six promenades dans les bois du roman et d'ailleurs*. Paris: Grasset & Fasquelle.
- Fayol, M. 1985. *Le récit et sa construction*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.
- Fijalkow, J. 1986. *Mauvais lecteurs pourquoi ?* Paris: P.U.F.
- Gasparini, P. 2004. *Est-il je? Roman autobiographique et autofiction*. Paris: Éditions du Seuil.
- Gasparini, P. 2008. *Autofiction. Une aventure du langage*. Paris: Éditions du Seuil.
- Genette, G. 1983. *Nouveau discours du récit*. Paris: Éditions du Seuil.
- Genette, G. 1997. *L'œuvre de l'art II*. Paris: Éditions du Seuil.
- Genette, G. 1991. *Fiction et diction*. Paris: Éditions du Seuil.
- Gervais, B. 1990. *Récits et actions*. Longueuil: Le Préambule.
- Gervais, B. 1992. Tensions et régies, *Poétique*, n°89.
- Gervais, B. 1993. *A l'écoute de la lecture*. Montréal : VLB Editeur & Bertrand Gervais.
- Giasson, J. 1990. *La compréhension en lecture*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Goldenstein, J.-P. 1980. *Pour lire le roman*. Bruxelles: De Boeck-Duculot.
- Hamon, P. 1984. *Texte et idéologie*. Paris: P.U.F.
- Iser, W. 1985. *L'acte de lecture*. Liège: Mardaga.
- Jauss, H.R. 1978. *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard.
- Jouve, V. 1992. *L'effet-personnage dans le roman*. Paris: P.U.F.
- Jouve, V. 2001. *Poétique des valeurs*. Paris: P.U.F.
- Lafontaine, D. 1996. *Performances en lecture et contexte éducatif*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Lahire, B. 1993. *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Lahire, B. 2004. *La culture des individus*. Paris: Éditions de la Découverte.
- Langlade, G. & Rouxel, A. (dir.) 2004. *Le sujet lecteur. Lecture et enseignement de la littérature*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

- Macé, M. 2011. *Façon de lire, manières d'être*. Paris: Gallimard.
- Maingueneau, D. 1990. *Pragmatique pour le discours littéraire*. Paris: Dunod.
- Maingueneau, D. 2004. *Le discours littéraire*. Paris: Armand Colin.
- Martinand, J.-L. 1986. *Connaitre et transformer la matière*. Berne: Peter Lang.
- Patron, S. 2009. *Le narrateur. Introduction à la théorie narrative*. Paris: Armand Colin.
- Pasquier, D. 2005. *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*. Paris: Éditions Autrement.
- Pavel, T. 1988. *Univers de la fiction*. Paris: Éditions du Seuil.
- Pavel, T. 2003. *La pensée du roman*. Paris: Gallimard.
- Pennac, D. 1992. *Comme un roman*. Paris: Gallimard.
- Picard, M. 1986. *La lecture comme jeu*. Paris: Éditions de Minuit.
- Picard, M. 1989. *Lire le temps*. Paris: Éditions de Minuit.
- Rabatel, A. 2004. *Argumenter en racontant*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Reuter, Y. 1991. *Introduction à l'analyse du roman*. Paris: Bordas.
- Ricoeur, P. 1983, 1984, 1985. *Temps et récit* (3 vol.). Paris: Éditions du Seuil.
- Rouxel, A. 1997. *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes: PUR
- Schaeffer, J.-M. 1996. *Les célibataires de l'art. Pour une esthétique sans mythes*. Paris: Gallimard.
- Schaeffer, J.-M. 1999. *Pourquoi la fiction?* Paris: Éditions du Seuil.
- Singly, F. (de) 1993. *Les jeunes et la lecture*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale et de la culture, Direction de l'Évaluation et de la Prospective, Direction du Livre et de la Lecture, Département des Etudes et de la Prospective.
- Steiner, G. 1991. *Réelles présences. Les arts du sens*. Paris: Gallimard.
- Stierle, K. 1979. Réception et fiction, *Poétique*, n°39.
- Suleiman, S. 1983. *Le roman à thèse ou l'autorité fictive*. Paris: P.U.F.
- Tauveron, C. 1996. *Le personnage; Une clé pour la didactique du récit à l'école primaire*. Lausanne-Paris: Delachaux & Niestlé.
- Tauveron, C. 2002. *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM*. Paris: Hatier.
- Viala, A. & Schmitt, M.-P. 1979. *Faire Lire*. Paris: Didier.

ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA: FACES E INTERFACES PSICOLINGUÍSTICAS

Onici Claro Flôres¹

oflores@unisc.br

Universidade de Santa Cruz do Sul (Brasil)

Vera Wannmacher Pereira²

vpereira@puccrs.br

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brasil)

Resumo: Este artigo dirige-se a pesquisadores e professores interessados no ensino da compreensão leitora, analisado pela Psicolinguística em suas faces e interfaces. Examina diferentes modos de ler e suas relações com o contexto divergente do mundo contemporâneo. Discute a importância da atenção e da memória de trabalho no processo de compreensão leitora, considerando esse contexto. Propõe, com base nessas análises, caminhos pedagógicos.

Palavras-Chave: Compreensão leitora, ensino, faces e interfaces psicolinguísticas.

Abstract: The article is addressed to researchers and teachers interested in teaching reading comprehension, being analyzed by Psycholinguistics in their faces and interfaces. It examines different ways of reading with relation to the divergent context of the contemporary world. Discusses the importance of attention and working memory in the process of reading comprehension, according to that objective. Indicates, based on these analyses, pedagogical paths.

Keywords: Reading comprehension, teaching, psycholinguistic faces and interfaces.

1 - Introdução

Abordar a leitura sob a ótica da pesquisa ou do ensino, hoje, implica considerar que o modo de ler - leitura na tela - conjugado às novas tecnologias informacionais

¹ Doutora em Letras/Linguística Aplicada pela PUCRS/BR. Professora da Graduação e da Pós-Graduação da UNISC/BR. Desenvolve estudos e pesquisas em Psicolinguística e interfaces.

² Doutora em Letras/Linguística Aplicada pela PUCRS/BR. Professora Permanente do PPGL da FALE/PUCRS/BR. Desenvolve estudos e pesquisas em Psicolinguística e interfaces.

mudou o leitor e sua forma de interagir com o texto, conferindo outro ritmo ao ato leitor, além de ampliar a possibilidade de inter-relação imediata entre diversas linguagens, o que fez emergir um tipo de leitor emocional e cognitivamente diferente daquele de épocas históricas anteriores. Porém, nem tudo são flores, como o atesta Santaella (2010: 304). De acordo com essa autora nossa época está nos propondo uma vida caracterizada por um *estado de alerta* contínuo e as “tecnologias atuais estão nos programando para sermos continuamente interrompidos”.

Sobre esse aspeto, e até mesmo para explicitar melhor sua posição, Santaella (2010: 297-298) fornece dois testemunhos emblemáticos, bastante esclarecedores. O primeiro deles destaca os benefícios das modernas tecnologias, considerando-as positivas. O depoimento desse leitor enfatiza seu prazer ao ter “a oportunidade de ver uma viagem fractal 3-D, ler sobre novas terapias para estender a vida, explorar os escritos de W. S. Burroughs, saber que os placebos estão ficando mais efetivos, ouvir a impressionante apresentação de Bruce Sterling sobre realidade aumentada [...]” e assim por diante. Segundo ele, tanto a diversidade quanto a riqueza do material de leitura disponível, de imediato, foram incrementadas, substancialmente, como se depreende de suas palavras. Além disso, declarou ter-se tornado mais inteligente e mais focado, melhorando não só a quantidade, mas a qualidade do que passou a ler.

Já o segundo informante posicionou-se, diametralmente, em oposição ao primeiro. Este último considera que, ao invés, ficou dispersivo em excesso, não conseguindo concentrar-se em nada, já que a grande oferta existente sempre acaba levando-o a não se decidir por nenhum tipo de texto, em especial, e ele corre *Seca e Meca*, em busca da novidade pela novidade, desnordeando-se. O segundo comentário destaca algo com o que vimos nos preocupando há algum tempo. De fato, é inegável que ler muito rapidamente não envolve reter o que foi lido, portanto quando passamos os olhos por um texto, dele não lembramos muita coisa e, na verdade, aquilo que lembramos é uma mescla confusa do que já pensamos misturado, de modo bem superficial e irrefletido, ao que o texto contém. Essa sensação de falta de internalização vem preocupando muito pesquisadores e professores, de vez que a leitura compreensiva – a degustação do texto – sempre demanda uma espécie de suspensão da pressa, certa pausa para sentir, para captar as próprias impressões advindas da leitura. Viver constantemente de sobreaviso, ao sabor de reações imediatas, decorrentes de estímulos sempre renovados, numa ciranda interminável, diminui, diz a autora, “nossa capacidade de perseguir alvos” (Santaella 2010: 304).

Em suma, os dois exemplos citados mostram que não há consenso no que diz respeito aos benefícios trazidos pelo novo modo de ler e suas tecnologias e que os leitores podem reagir, distintamente. Assim, a coexistência de duas formas de recepção leitora, tão polarizadas, fez com que os estudiosos de várias áreas de estudo relacionadas à linguagem e à cognição passassem a investigar com maior intensidade e frequência os efeitos do computador e da internet sobre a mente humana, pondo em foco dois temas relativos ao processamento da leitura: a *atenção* e o *modo de funcionamento da memória de trabalho*.

2 - Leitura do jornal e leitura do livro, enquanto protótipos dos modos de ler

Se revisarmos as experiências de leitura que já possuímos, na certa, concluiremos que mesmo em relação aos textos impressos há uma grande diferença entre a maneira de ler um jornal e um livro, por exemplo, um romance. Esses dois modos de ler nos mostram que, quando lemos jornais, em geral, o fazemos muito por alto, apenas para tomar conhecimento do que acontece. Lemos as informações sem nos determos muito no estilo com que a notícia foi escrita, digamos. Ler um livro, por outro lado, sempre requer atenção e concentração, caso contrário, perdemos o fio da meada e temos de reiniciar a leitura. Assim, mesmo sem considerar a leitura tal como feita na tela do computador - ou de outro recurso tecnológico da atualidade, conjugada à facilidade de acesso propiciada pela internet, já tínhamos experimentado duas formas de ler diferentes que mobilizam formas de atenção, também diferentes, em dois distintos suportes textuais, ainda que impressos.

Porém, há mais com o que nos preocuparmos enquanto estudiosos e profissionais da educação. À experiência de leitura que exige concentração - leitura do livro - e àquela que permite dispersão - leitura do jornal - soma-se, agora, um modo de viver muito especial, uma cultura institucionalizada que se caracteriza por sua constante renovação, demandando que o indivíduo inserido no modo de vida dessa cultura tome conhecimento de muitas coisas ao mesmo tempo. Temos de atender o celular, enviar mensagens e lê-las, quase ao mesmo tempo em que as recebemos, e, sobretudo, precisamos estar em dia com o nosso correio eletrônico - ler *e-mails* e apagar o que não interessa. Isso é indispensável! E toma muito tempo. Nos interstícios, fazemos nossas tarefas de rotina - preparar aulas e ministrá-las, corrigir os textos produzidos pelos alunos, ler, escrever. Isso em se falando de pessoas que não participam ativamente de redes sociais e não acompanham as atualizações dos amigos no *Facebook*, não conversam com conhecidos pelo *Skype* e tantas outras possibilidades existentes. O regime de vida que levamos, então, caracteriza-se pelo *borboletear* constante daqui para ali, pelas interrupções contínuas e pela tremenda dificuldade de concentração. Assim, nos perguntamos: como se põe hoje a questão da atenção? Em que termos trabalhar com leitura com os mais jovens que estão cada vez mais dispersivos, dadas as sempre renovadas ofertas de novidades? Será que ensinar-lhes a concentrar a atenção é o caminho a seguir? E, ainda, como será que os nativos digitais processam as informações oriundas de fontes diferentes, ao mesmo tempo? Ou por outra, não temos dúvida de que a *leitura por alto* (*skimming*) já era conhecida e praticada há muito tempo, como o referimos, mas o fato é que o computador e a internet alteraram não só o ritmo de leitura, mas o ritmo de vida no planeta. Vivemos em um ritmo diferenciado daquele com o qual estávamos acostumados e precisamos saber como lidar com isso, adaptando-nos ao momento atual tanto quanto os jovens. Estávamos muito habituados a dizer e fazer as coisas a nosso modo e achávamos que aquilo que sabíamos era suficiente. Não é mais. Assim, problematizar questões relativas à atenção e à memória de trabalho envolve não apenas contribuir com nosso conhecimento para resolver problemas de pesquisa emergentes, mas contar com os mais jovens enquanto parceiros de trabalho tão aptos quanto os mais velhos, podendo discutir tudo isso

com conhecimento de causa – a sua experiência leitora. Na verdade, precisamos saber como as crianças que já nasceram no mundo digitalizado leem, para poder entender, de fato, como funcionam a atenção e a memória de trabalho. As crianças e os jovens parecem gostar de variar, de procurar novidades, mas é indiscutível que nós - os mais velhos - tivemos uma experiência leitora diferente da deles e que, de nossa parte, acreditamos, ainda, que focalizar a atenção é uma experiência leitora indispensável. Assim, reunir experiências diversas e discuti-las com base nos estudos feitos até o momento é o que nos propomos através do presente artigo.

3 - Atenção

Em nossos dias, segundo o afirma Santaella (2010), a atenção é um tema *quente* na área das ciências cognitivas, sendo abordada por estudos experimentais e de neuroimagem. Estes últimos, ainda que se referindo com exclusividade à neurofisiologia e ao comportamento do indivíduo, e, em que pese nem todos os pesquisadores concordarem com a sua generalização, atestam que a atenção possui uma estrutura complexa, apresentando textura, fluxo e distribuição variados. De todo modo, as conclusões neles embasadas determinaram que se tornasse consensual a ideia de que não existe um único modo de estar atento, porém vários. Estudos mais recentes, como os de Keim (2009), atestam que a atenção constitui um circuito cerebral específico, possuidor de redes especializadas para cada uma de suas diversas formas de manifestação. Porém, e isso é muito relevante, existem vários aspectos relativos à atenção que precisam ser aprofundados e debatidos. Por exemplo, Santaella, acima mencionada, entende que a *distração* é o oposto da atenção, com o que não concorda Kastrup (2004, 2007), a seguir, nem Kroeff Mayer (2009), ao discutir questões atinentes ao Transtorno de Déficit da Atenção e Hiperatividade (TDA/H).

Para iniciar nossas ponderações, referimos as pesquisas com neuroimagem de Keim (2009) que enumeram pelo menos três tipos distintos de atenção – a *orientadora*, a *responsiva* e a *executiva*. O primeiro tipo elencado é o da atenção visual, que orienta o indivíduo na direção de um novo estímulo por meio de uma espécie de *flash* mental. O segundo tipo, a atenção reativa, compreende toda a gama de respostas a problemas, constituindo um conjunto responsivo bastante variado - desde as respostas fornecidas durante o sono até aquelas que dependem do estado de alerta. Quanto ao terceiro tipo - a atenção executiva - tem relação, segundo o autor, com o planejamento e com a resolução de impasses informativos, isto é, sua ação envolve a tomada de decisão sobre o mais acertado a fazer em tal ou qual circunstância. Keim (op. cit.) assegura, ademais, que é esse tipo de atenção, em especial, que possibilita que ultrapassemos nossa impulsividade, planejemos o futuro e compreendamos abstrações.

Referindo-se ao funcionamento neurológico da atenção, Gallagher (2009) comenta que o cérebro não é um todo homogêneo, mas uma coleção de sistemas, que nem sempre funciona harmonicamente. Digamos, para exemplificar, que, quanto à atenção, a de tipo reativo, guiada pela visão, tende a se sobrepor à executiva, dificultando a reflexão. Em outras palavras, é fundamental não sobrecarregar a

mente com apelos visuais excessivos para poder propiciar o desenvolvimento dos distintos tipos atencionais, em conjunto, não apelando apenas para a atenção reativa, mas também para a reflexiva, a fim de desenvolver e acentuar tanto as habilidades multitarefas, quanto a produção de raciocínios complexos, sínteses instantâneas e tomadas de decisão rápidas.

Kroeff Mayer (2009: 20-21) destaca, além do mais, que é inadequado demarcar “a atenção, binariamente, atenção/desatenção”, já que é preciso considerar os conceitos de dispersão e distração - tidos como diferentes modos de estarmos atentos -, e não como inexistência de atenção. De acordo com Kastrup (2004), *dispersão* é o deslocamento do foco da atenção, o que inviabiliza a “concentração, a duração e a consistência da experiência”, mas não, propriamente, a focalização. Ao ler um jornal, por exemplo, o leitor lê de tudo um pouco, fica informado a respeito do que acontece, sua leitura é muito por alto, porém ele continua focalizando o objeto jornal durante toda a atividade leitora. *Distração*, por outro lado, é, segundo o entende Kastrup, um funcionamento sutil da atenção, que tem de ser aprendido, mas não pode ser ensinado, isto é, depende de conhecimento procedural. Por vezes o sujeito está atento, concentrado e, ao mesmo tempo, distraído do aqui e agora, sem, no entanto, deixar de acompanhar o que acontece, pois nesse caso a atenção “vagueia, experimenta uma errância, fugindo do foco da tarefa para a qual é solicitado prestar atenção [...]”. E a autora prossegue: “É curioso notar que o distraído é alguém extremamente concentrado, que não é meramente desatento, mas cuja atenção se concentra em outro lugar.” (Kastrup 2004: 3). Em outras palavras, a distração não é, propriamente, o oposto da atenção, ainda que não envolva focalização.

Em vista disso, para aprofundar nosso ponto de vista teórico, resolvemos reunir estudos de alguns psicólogos e filósofos, que aventaram a possível variedade tipológica da atenção, dando-nos conta de que ela não se limita ao ato de prestar a atenção, ou focalizar. Por exemplo, William James (1945) propôs, dentre outras coisas, a distinção entre foco e margem da consciência, o que acabou por evidenciar, em especial, o caráter seletivo e fluido da atenção. Segundo James, a atenção voluntária só opera sob pressão, sendo necessário realocar o seu foco a todo o momento, de vez que ele tende a deslocar-se. O que significa dizer que focalizar a atenção não é algo espontâneo, exigindo muita força de vontade. Porém, James, ao mesmo tempo em que concebeu o fluxo do pensamento e a flutuação da consciência e da atenção, enfatizou sobremaneira a atenção seletiva, movida pelo interesse e pela determinação e voltada à ação e à resolução de problemas. Esta última contribuição teórica de James a respeito da efetividade da atenção seletiva foi a que mais influenciou os estudos a respeito da atenção, obscurecendo sua preocupação com a fluidez do processo atencional.

Bergson (1990), por sua vez, destacou um tipo especial de atenção - a *atenção à duração* -, espécie de atenção suplementar que não se confunde com a atenção dirigida às coisas práticas da vida. Digamos que a atenção à vida prática envolve as atividades comuns do cotidiano, que o indivíduo vai realizando sem se concentrar totalmente em uma só coisa, por vez. Ela é distribuída, referindo-se, sobretudo, ao ato de prestar a atenção, mobilizado para executar tarefas determinadas, conhecidas do indivíduo, que as repete mecânica ou quase mecanicamente sem se deter em

sua execução. Já a *atenção à duração* caracteriza-se por ser um tipo de imersão total numa dada experiência, em geral, não se referindo a uma atividade utilitária, e nela a pessoa pode perder a noção de tempo decorrido, lugar e ritmo da vida cotidiana.

Freud (1969), de sua parte, cunhou o conceito de *atenção flutuante* que caracterizou como sendo o tipo de atenção requerida pelo analista clínico, pois nela existe concentração sem focalização. Para explicitar o conceito freudiano, lançamos mão de um estudo feito por Kastrup (2007: 15), a respeito do funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. O que conseguimos apreender é que nessas duas situações não há “coleta de dados, mas, desde o início, uma produção de dados [...]”. A autora fala em *atenção à espreita*, não identificando o tipo de atenção requerido nessas circunstâncias com a atenção de tipo seletivo, focalizado.

Parece, então, que o conceito de *atenção à espreita*, como formulado por Kastrup, relaciona-se aos conceitos de *atenção flutuante*, de Freud, e de *atenção à duração*, de Bergson, e, também, dá conta da relação proposta por William James entre atenção e consciência. Nossa conclusão é que os tipos de atenção aventados pelos estudiosos referidos apresentam algumas características comuns, entre si, e que ainda não foram captados pelos estudos de neuroimagem, que, afinal, produzem como que instantâneos fotográficos de um dado estado cerebral, não captando os processos em desenvolvimento, apenas o registro do instante.

De toda sorte, nossa hipótese é a de que a atenção exigida para a leitura de textos longos, como romances, deva ser do tipo fluido e não estático, pois demanda seguir o fluxo do texto, ao mesmo tempo em que o leitor o reconstrói a partir das pistas textuais deixadas pelo autor. A questão básica não é apenas a focalização, já que a função da atenção nesse caso não se restringe à seleção de informações. Em suma, não se trata de identificar objetos linguísticos, focalizá-los e representá-los. Trata-se, antes, da detecção e apreensão de uma intriga, de uma história em curso, requerendo a sistematização de cenas e discursos de uma mesma narrativa que continua em evolução até o final do texto, ou seja, a atenção requerida é ao mesmo tempo flutuante, concentrada e aberta.

Em vista disso, talvez as sugestões metodológicas de Deleuze (2006) e Deleuze e Guattari (1995) sejam a opção mais adequada à abordagem da atenção exigida, na atualidade, por distintos modos de ler, em diferentes suportes, pois, tanto pessoas jovens reclamam da *chatice dos textos* que lhes são impingidos para leitura, na escola, por exemplo, quanto adultos reclamam da falta de concentração dos jovens e do assédio excessivo, que dificultam *ler em paz*. De parte dos jovens, são claras a constante busca de novidade e a falta de retenção daquilo que interessa; de parte dos adultos, observa-se o desconcerto e a irritação decorrente de ter de lidar com muitas tarefas ao mesmo tempo. Ou seja, as investigações sobre a atenção em nossos dias precisam levar em consideração essas duas condições leitoras desiguais, aparentemente ignoradas até o momento.

Em prosseguimento, acrescentamos que Deleuze concebe a atenção como um processo complexo, que apresenta variados funcionamentos: *seletivo* ou *flutuante*, *focado* ou *desfocado*, *concentrado* ou *disperso*, *voluntário* ou *involuntário*, podendo tais funcionamentos configurar distintos modos de estar atento, e de acordo com a necessidade ou possibilidade podem ocorrer *seleção voluntária*, *flutuação involuntária*,

concentração desfocada, focalização dispersa e assim por diante. A variedade é grande e, de acordo com Kastrup (2005), essas variedades coexistem, podendo apresentar organizações peculiares e proporções variadas. Em suma, não é mais possível abordar a atenção como um fenômeno homogêneo, sendo necessário considerá-la em todas as suas manifestações.

4 - Memória de trabalho

Quando falamos em memória, geralmente, nos referimos à memória enquanto depósito, registro do passado. Contudo, a memória de trabalho é um tipo de memória em que a função desempenhada é mais importante do que duração ou tempo de armazenamento, já que ela não forma arquivos. O conceito foi introduzido por estudos neuropsicológicos mais recentes, sendo que por MT entendemos a “parte da memória de longo prazo que abrange todo o conhecimento de fatos e de procedimentos que tenha sido recentemente ativado na memória, inclusive a breve e transitória memória de curto prazo e seus conteúdos.” (Sternberg 2000: 215). Assim, a MT comporta, ou seja, retém apenas a parte ativa mais recentemente processada pela memória de longo prazo, transferindo os dados ativados para dentro e para fora em um breve interregno, o que a diferencia, sensivelmente, das classificações de memória embasadas na duração, afastando-se da visão de memória como depósito de informações, modo de entendê-la mais difundido.

Através do conceito de MT, Baddeley & Hitch (1974) e Baddeley (1990) propuseram um modelo integrativo de memória, inter-relacionando memória - arquivamento e processamento - e estrutura de níveis de tratamento da informação (NDT). De acordo com esses autores, a memória de trabalho é responsável pela execução das mais diversas tarefas mentais, desde a resolução de um problema matemático à apreensão da temática de um texto. Vale destacar, ainda, que o sistema da MT constitui-se de quatro componentes: (1) *executivo central*, subsistema isento de modalidade e semelhante à capacidade atencional; (2) *alça fonológica*, responsável pela retenção da informação oral, baseando-se, pois, na emissão dos sons da fala; (3) *esboço visuoespacial*, especializado na codificação espacial e visual e (4) *buffer* episódico, sistema de armazenamento temporário que retém e integra as informações da alça fonológica e da memória de curto prazo, adicionando-as às memórias mais recentemente ativadas pela memória de longo termo e disponibilizando todo o conjunto de informações assim constituído para um determinado tipo de processamento em curso.

O *executivo central* é, pois, uma peça chave da MT, já que desempenha a função de coordenar as informações provenientes das diversas fontes, além de dispor e controlar os recursos de processamento. Parente *et al.* (2006) afirmam, ademais, que esse subsistema da MT detém recursos atencionais, sendo o seu componente mais importante. Nas palavras de Parente e colaboradores, já citados, o “executivo central consegue, pela atividade consciente, recuperar a informação armazenada, fazer uma reflexão acerca da informação, manipular e modificar a ação em curso.” (Parente *et al.* 2006: 70).

Destacamos, ainda, que o funcionamento da memória de trabalho se processa através de seus subsistemas de apoio, que são interdependentes, responsabilizando-se pela retenção da informação em códigos predeterminados. A alça visuoespacial, ou esboço visuoespacial, encarrega-se de reter as informações visuais e espaciais, ou seja, processa, armazena e manipula informações a respeito de espaços e imagens, enquanto a alça fonológica ou circuito fonológico responsabiliza-se pela retenção e manipulação da informação verbal. Por fim, o retentor episódico, último componente teórico introduzido no modelo por Baddeley, é o responsável pela integração das informações em um episódio único, significativo para o indivíduo. O retentor episódico se incumbem, sobretudo, de manter a comunicação entre o executivo central e a memória de longo prazo através de dois processos básicos: *consolidação*, ou passagem de uma memória da MT para a memória de longo prazo e *evocação*, ou passagem de uma informação da memória de longo prazo para a MT (Landeira-Fernandez e Cheniaux 2010).

A exposição feita até aqui visou a destacar que as experiências de leitura que queremos analisar apresentam características distintas, e tudo indica que o modo de operar da MT de crianças e de adultos, acima dos 40 anos, tenda a ser bastante desigual, dadas as características das práticas leitoras desenvolvidas pelos dois grupos. Se os mais velhos experimentam com facilidade experiências de concentração duradoura, os mais jovens tendem a desenvolver muitas tarefas ao mesmo tempo, dispersando sua atenção entre diferentes objetos de atenção. O problema no caso de crianças e jovens é a quase impossibilidade de concentração, apesar de ficarem interagindo com o computador/internet, focalmente, por muitas horas consecutivas. A focalização, pois, não implica concentração. Quanto aos adultos, o que lhes dificulta a vida parece ser a falta de habilidade de prestar atenção em muitas coisas ao mesmo tempo, distribuindo sua atenção, portanto, desconcentrando-a.

De um lado, a dispersão não permite a concentração, propiciando relaxamento passivo, e de outro, a dificuldade de realizar tarefas múltiplas inibe a distribuição da atenção e inviabiliza a descoberta, pois a atenção consciente, voluntária e concentrada acaba enrijecendo o processo como um todo. Nos dois casos, a MT tem um papel decisivo, pois é ela que se encarrega de conectar o que está sendo processado no momento pela memória de trabalho e as memórias de longo prazo, informações preexistentes. Se o processo de *consolidação* falha, o que está sendo lido no momento não chega a ser registrado, como acontece com os adultos que simplesmente não conseguem se lembrar de coisas acontecidas a seu redor enquanto liam, por não terem conseguido registrar as informações até mesmo por não conseguirem atentar para elas; com as crianças o processo é distinto. Elas lembram confusamente de muitas coisas, mas falham ao evocá-las consciente e deliberadamente, pois a conexão entre o dado e o novo não chega a se constituir. Elas têm dificuldade de inter-relacionar o que estão vendo ou lendo ao conhecimento que já detêm, registrado na memória de longo prazo, por isso a informação processada no momento, acaba se esvaindo, sem deixar rastros, ou arquivos, pois não se vincula a informações já constantes na memória da criança. Em ambos os casos é a síntese a ser feita pela MT que está tendo dificuldade em se processar, pois a atenção requer que a memória de trabalho, ao fim da exploração do objeto,

realize uma síntese, cujo resultado seja um maior conhecimento desse objeto, o que acaba não acontecendo, possivelmente, por causa desse descompasso entre o processamento da atenção e da MT.

5 - Faces e interfaces psicolinguísticas

Os tópicos desenvolvidos até aqui expõem o momento complexo que a compreensão da leitura e seus estudos atravessam. O conceito de leitura ramifica-se em braços múltiplos que fazem novas revelações sobre o texto em si e sobre a ação do leitor - o texto é percebido na situação comunicativa em que é gerado, no suporte que o veicula, no gênero que o constitui e nas sequências que o organizam; o leitor é visto como um ser cognitivo-cultural construtor de sentidos por ele impulsionados; e a leitura é considerada como o processamento pelo leitor dos dados de conteúdo e linguagem presentes no texto, marcado pelo objetivo que o move, por seus conhecimentos prévios e pelos traços marcadores do texto.

Nesse quadro, a Psicolinguística consiste num interessante caminho em suas faces decorrentes dos seus próprios recortes. Considerando esses recortes, constituem-se em suas faces possíveis: a da aquisição e do aprendizado; a da compreensão e da produção; a da fala, da leitura e da escrita; a da compreensão e do processamento. Dados os modelos teóricos, pode ter seus fundamentos no estruturalismo, no simbolismo, no conexionismo, constituindo diferentes faces teóricas.

Preservando essas faces, a Psicolinguística distribui seu olhar para seus entornos, estendendo linhas e constituindo redes com outras áreas da Linguística e com outros campos do conhecimento, estabelecendo interfaces estimuladas pelo avanço científico. No âmbito da Linguística, a Pragmática e os Estudos do Texto e do Discurso constituem-se em importantes possibilidades de conexão. No espaço das Letras, a Literatura atrai os olhares linguísticos com intensidade, em parte por ter sido considerada inconveniente, durante longo tempo, qualquer tentativa de aproximação, estando aí a oportunidade especial de a arte, a estética, abrirem novos caminhos para a consideração da leitura em estudos de natureza psicolinguística. A Pragmática, dada sua natureza cognitiva, contribui para explicitação dos procedimentos inferenciais da compreensão e da relação entre esforço cognitivo e êxito. Os Estudos do Texto e do Discurso disponibilizam informações textuais e discursivas para análise do processamento da compreensão da leitura dos diversos gêneros escritos e orais. No universo dos campos do conhecimento, têm relevo a Comunicação Social, a Computação, a Psicologia, as Neurociências e a Educação. A Comunicação Social contribui com informações sobre a natureza e os efeitos dos meios de comunicação para o estudo dos processos de compreensão de materiais falados e escritos, valendo ainda a afirmação de McLuhan de que “o meio é a mensagem”. A Computação oferece ferramentas para geração de textos virtuais e investigação dos processos de compreensão leitora e auditiva. A Psicologia, próxima da Psicolinguística em suas origens, contribui, com seus instrumentos e resultados de pesquisa sobre variáveis importantes da compreensão, como atenção, emoção e inteligência. As Neurociências, por sua vez, trazem informações sobre o funcionamento neuronal do cérebro, permitindo o entendimento do papel das

diversas zonas, das memórias, da consciência nos processos de compreensão de textos. A Educação, tendo como seus objetos de preocupação a aprendizagem e o ensino, ao mesmo tempo contribui com informações de que dispõe sobre a situação educacional, envolvendo a ação de seus profissionais e dos alunos, e acolhe as iniciativas da Psicolinguística sobre trabalhos com a leitura.

Dessas interfaces, a última citada é determinante para ações psicolinguísticas de ensino na área da compreensão da leitura, eixo deste item do artigo, à medida que esclarece as necessidades e as possibilidades dos participantes evidenciadas por pesquisas sobre as condições de leitura dos estudantes e sobre a eficiência das ações pedagógicas implantadas. Os resultados obtidos em provas oficiais (PISA) estão a preocupar a maioria dos países, até mesmo os considerados desenvolvidos, uma vez que os investimentos feitos parecem não estar obtendo os retornos esperados, agravando-se o quadro em decorrência das dificuldades econômicas globais.

A Computação, por sua vez, pode contribuir para a construção de uma aliança produtiva, à medida que permite a organização de situações de ensino da compreensão da leitura em ambiente atraente, que pode favorecer a atenção dos aprendizes, o uso intenso da memória de trabalho e a busca dos conhecimentos prévios nas memórias de tempos diversos. Cabe salientar que, para isso, a disponibilização de intertextos deve ser organizada para que os alunos caminhem em trilhas claramente propostas na direção pretendida por quem tem a função de ensinar. Tem também contribuição a dar, em situações de autonomia plena, para o uso dos diferentes processamentos de leitura, uma vez que o encadeamento dos movimentos exigidos para uso do computador demanda do aprendiz a adoção de diferentes estratégias de leitura, por exemplo, do *scanning* para inferir se está na página certa, da predição para fazer antecipações e buscar novas páginas, da leitura detalhada ao estar certo de ter encontrado o que buscava, do automonitoramento para controlar suas operações de leitura. Em situações de ensino, que se caracterizam pela indicação de procedimentos orientadores, *softwares* podem ser gerados de modo que o aprendiz se utilize dessas estratégias para a solução de situações de compreensão leitora.

A Psicologia e as Neurociências contribuem para o ensino da compreensão leitora, explicitando interveniências no processamento da leitura, como a atenção e a memória de trabalho, tópicos desenvolvidos nos itens 3 e 4 deste artigo. No que se refere à memória de trabalho, especificamente, cabe ter presente sua importância nos processos de decodificação e codificação continuados, uma vez que, se lentos ou improdutivos, acabam por sobrecarregá-la e dificultar as condições para a compreensão dos sentidos. Desse modo, há que valorizar esses processos básicos, investindo nas atividades pedagógicas que contribuam para seu desenvolvimento. Ainda em relação à memória de trabalho, o tempo de busca das estratégias de leitura adequadas pode influenciar também desfavoravelmente o manejo da memória de trabalho, acarretando dificuldades no processamento da compreensão. É preciso, pois, orientar o aprendiz a selecionar e monitorar as estratégias de leitura para a situação em que se encontra. Em relação à atenção, os estudos indicam que devem ser seriamente considerados os efeitos que exerce na constituição da consciência e, por essa via, no processamento e na compreensão da leitura. Recomendam

também especiais cuidados na condução do ensino, de modo a organizar práticas que considerem os apelos e as tendências atuais, que demandam divergência e convergência, ao mesmo tempo, reconhecendo e aceitando o gosto dos aprendizes para a vivência de situações múltiplas. Para estabelecer o equilíbrio, no entanto, cabe a proposição de momentos pedagógicos ordenados, sistemáticos e centrados. Ademais é necessário considerar, ainda, as inter-relações memória de trabalho e atenção, pois estas têm influência decisiva na constituição das diversas memórias e na compreensão.

6 - Considerações finais

No presente artigo são examinados dois protótipos dos modos de ler - jornal e livro, que exigem do leitor operações cognitivas próprias no que se refere à atenção e à memória de trabalho, sendo essas variáveis analisadas nas suas implicações para a compreensão da leitura. Paralelamente, o contexto descontínuo atual é examinado em suas interferências no êxito da leitura. Fechando este texto, essas informações são catalisadas para fazer algumas indicações para seu ensino.

Certamente, há que reconhecer o formato de mosaico que caracteriza o mundo contemporâneo, estando o bem-estar humano vinculado ao atendimento a apelos múltiplos, à busca da novidade, à movimentação continuada, ao convívio com as tecnologias mais recentes, à obtenção rápida de informações por meio da leitura leve e entrecortada. As crianças e os adolescentes estão nesse mundo de um modo confortável, o que os faz desejar nele permanecer. Os estudos psicolinguísticos em interface com a Psicologia e as Neurociências estão a revelar, no entanto, que a atenção e a memória de trabalho sofrem nessa situação e conseqüentemente sofre o aprendizado, sofrem o processamento e a compreensão leitora. Há, então, que direcionar a atenção desses aprendizes para o bom funcionamento da memória de trabalho, de modo que favoreça o uso produtivo das diversas memórias, o desenvolvimento da consciência e o alcance de bons níveis de leitura.

Efetivamente, a leitura do livro e a leitura do jornal baseiam-se em paradigmas diferentes, ocasionando processamentos peculiares em cada um deles, assim como a leitura de um texto de curiosidade científica e a de um poema, que podem ser considerados gêneros fundadores, ou a leitura de uma notícia e a de uma crônica literária, mesmo sendo ambas sobre um mesmo tema. Orientar os aprendizes para que observem, analisem cada gênero e façam inferências sobre sua natureza, seu ambiente comunicativo, suas sequências dominantes, suas marcas linguísticas consiste em caminho produtivo para direcionamento da atenção, uso eficiente da memória de trabalho, desenvolvimento da consciência sobre o funcionamento dos gêneros e processamento eficiente da leitura no que se refere ao uso de estratégias de leitura compatíveis. Essa medida gera possibilidades para que o leitor alcance boa compreensão do texto lido.

Assim como a consideração do gênero, o objetivo de leitura tem também espaço importante no ensino da compreensão, cabendo ao professor propor diferentes objetivos de leitura e orientar o aprendiz para dele não se afastar e usar as estratégias adequadas para isso. No caso dos dois protótipos apresentados, o jornal,

dada sua diversidade interna, certamente está aberto para diferentes objetivos de leitura, considerando os diferentes textos ali presentes. O livro, por sua vez, por ser uma totalidade, favorece objetivos nessa perspectiva. Na ação pedagógica, é tarefa importante do professor acompanhar o processo desenvolvido pelo aluno, estimulando-o a monitorar suas decisões e os resultados obtidos durante a leitura.

Do mesmo modo, os conhecimentos prévios assumem papel destacado na escolha do processamento pelo aprendiz, isto é, se são poucos, o *bottom-up* se impõe, se são muitos, é a vez do *top-down*. Cabe ao professor propor práticas de leitura que, em relação aos conhecimentos prévios, exijam ora um ora outro modo, buscando informações nas diferentes memórias, o que propicia, em decorrência, a interação entre os dois tipos de processamento. Em se tratando de leitores razoavelmente experientes, a leitura do jornal favorece, na maioria dos textos, o processamento descendente (*top-down*), dependendo, é claro, do objetivo de leitura e dos conhecimentos prévios do leitor. A leitura do livro, por sua vez, dada a unidade e a densidade que o caracterizam, conta também com o uso desse tipo de processamento, mas para, a partir daí, possibilitar a articulação entre estratégias atinentes a ambos os processamentos, até que o leitor atinja maturidade e fluência. É tarefa do professor, pois, orientar os caminhos utilizados pelo aprendiz em cada situação, sobretudo, em função das dificuldades evidenciadas por leitores não fluentes.

Estabelecer procedimentos de ensino da compreensão leitora que conciliem o real e o desejável é uma meta complexa, sendo importante considerar as descontinuidades do contexto contemporâneo e o que a Psicolinguística em suas faces e interfaces vem examinando. Ler um livro e ler um jornal, ler um poema e ler um texto científico, ler um material impresso e ler na tela virtual são proposições pedagógicas essenciais no contexto escolar, de vez que representam esse complexo mosaico da vida contemporânea, desde que seja estimulada a convergência, favorecedora da atenção, do uso produtivo da memória do trabalho, e conseqüentemente das demais memórias, do desenvolvimento da consciência sobre os modos de ler, de forma a possibilitar o êxito na compreensão leitora.

Recebido em novembro de 2011; aceite em janeiro de 2012.

Referências

- Baddeley, A. & Hitch, G. 1974. Working memory. In: G. A. BOWER (Ed.). *The psychology of learning and motivation: advances in research and theory*. 8, pp. 47-88. New York: Academic Press.
- Baddeley, A. 1990. *Human Memory: Theory and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bergson, H. 1990. *Matéria e memória*. São Paulo: Martins Fontes.
- Deleuze, G. e Guattari, F. 1995. *Mil Platôs*. v. 1 Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras.

- Deleuze, G. 2006. *O abecedário de Gilles Deleuze*. Disponível em <http://ufrgs.br/faced/tomaz/abc I. htm>.
- Freud, S. 1969. Recomendações aos médicos que exercem a Psicanálise. In: *Obras Completas de Sigmund Freud*. **12**. Rio de Janeiro: Imago.
- Gallagher, W. 2009. *Rapt: Attention and the focused life*. Nova York: Penguin.
- James, W. 1945. *Princípios de Psicologia*. Buenos Aires: Corrientes.
- Landeira-Fernandez, J. & Cheniaux, E. 2010. *Cinema e loucura – conhecendo os transtornos mentais através de filmes*. Porto Alegre: Artmed.
- Kastrup, V. 2004. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. *Psicologia e Sociedade*. Porto Alegre, **16**, n. 3, p. 7-16. Disponível em: <http://scielo.br/scielo.php?script=sciarttex&pid=S0102718220040003000002&Ing=pt&nrm=iso>.
- Kastrup, V. 2007. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *Psicologia e Sociedade*. Porto Alegre, **19 (1)**, pp. 15-22, jan/abr.
- Kastrup, V. 2005. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educação e Sociedade*, **26 (93)**, pp. 1273-1288.
- Keim, B. 2009. Digital overload is frying our brains. *Wired Science*, pp. 14-18. Disponível em: www.wired.com/wiredscience/2009/02/attentionlost.
- Kroeff, M. & Valéria N. 2009. Novas tecnologias, novos sujeitos aprendentes: o desafio pedagógico em tempos de múltiplos aprendizados. Serviço de Publicações da Universidade de Santiago de Compostela. *Innovación Educativa*, **19**, pp. 15-23.
- Parente, M et al. 2006. *Cognição e Envelhecimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Santaella, L. 2010. *A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade*. São Paulo: Paulus.
- Sternberg, R. 2000. *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artmed.

TEACHER'S ACTION ZONE IN FACILITATING GROUP DYNAMICS

Dagmara Gałajda

dagmara.galajda@gmail.com

Institute of English, University of Silesia (Poland)

Abstract: As believed by many researchers (Dörnyei & Murphey 2003, Hadfield 1992), classroom climate is strongly determined by the dynamics of the learning group and its development over time. For this reason, the role of the teacher in facilitating group processes seems to be of primary importance since it is the teacher who has long been regarded as the group leader in both teacher-centred and learner-centred classrooms.

The presentation focuses not only on positive but also on negative forms of classroom dynamics together with management techniques for dealing with conflicts, educational alienation and psychological defensiveness. This, in turn, leads to the concept of facilitator style based on Heron's (2006) model of facilitation, which consists of six dimensions and three modes. In the paper particular emphasis is placed on the presentation and comparison of various theories of leadership, namely Heron's system of facilitation, Hersey and Blanchard's situational-leadership theory (1982) and Bass and Avolio's transactional versus transformational leadership theory (1984).

Keywords: classroom dynamics, facilitation, group development, teacher as a group leader

1 - Introduction

Since group climate and cohesiveness are both of fundamental importance to the process of learning a foreign language, the theme of facilitating group dynamics in terms of classroom management has become a very significant aspect of language teaching. Through initial observation the teacher becomes more aware of group dynamics and the need for its facilitation. S/he is able to create the positive classroom climate so desirable for successful language learning. The support provided by the teacher helps the students to create a positive classroom atmosphere and become more goal-oriented. Because of that, being an active group leader the teacher becomes much more responsible for classroom dynamics.

2 - Group formation and development (Tuckman 1965)

Since groups develop constantly over time, the processes within groups do not stay still. The role of the teacher-facilitator in the process of group formation

and development is to recognize that group processes evolve according to some general patterns, which are similar for different learning groups. The teacher who has a sense of group development becomes more aware of the processes taking place in a group and interaction among group members. According to Tuckman (1965), there are four stages of group development which have a great impact and relevance for the study of the classroom context:

- Stage 1 Forming: Students are anxious and dependent on a teacher. They try out new methods and look for acceptable behaviour, rules and norms.
- Stage 2 Storming: Students rebel against each other and the leader (the teacher). They can't accept the norms and rules or concentrate on a given task to fulfil it successfully.
- Stage 3 Norming: The group becomes more cohesive, students help each other in order to reach their aim. They begin to accept the norms and their roles. The group does not get out of control, students eagerly exchange their views.
- Stage 4 Performing: Everybody contributes to task completion. All problems are resolved, solutions are easily found. Members of the group concentrate on the interpersonal relations.

As Tuckman (1965) claims, there is a clear division of group development into four phases, each of which is immediately visible and can be recognized by the teacher. The obvious disadvantage is that Tuckman does not take into consideration the fact that different groups develop in different ways. That is why his view of group development is not flexible enough.

3 - The importance of dissolution in group development (Dörnyei & Ehrman 1998)

As mentioned already by Tuckman (1965) and others (e.g. Schmuck & Schmuck 2001) groups go through four developmental stages. However, these models seem to be over simple since they do not include the last stage of classroom performance which finishes the course. It is taken into account by Dörnyei and Ehrman (1998), though. They stress the importance of finishing the course with positive feelings and having certain learning goals for the nearest future. The authors believe that all groups, including learner groups, follow similar phases through their lives.

According to Dörnyei and Ehrman (1998), the teacher-facilitator should prepare the group for the life and time spent outside the learning group. The dissolution stage helps to evaluate what the group has accomplished as well as to define goals for the future. Learners usually need guidelines in order to maintain what they have already learnt and improve their language skills. During this "ending-the-group-life stage" (Hadfield 1992: 163) the members should also be given the opportunity to express their feelings about the group, the teacher and the process of learning. An appropriate closure of the group life allows for some affirmation of what has been achieved and celebrating the moment of rounding up the group experience. It needs to be stressed, that language classes are usually small groups in which active communication among group members take place. As a result, the learners get to

know each other well and group dynamics occurs. For this reason, each and every group cannot be left without a proper closure of the emotional issues.

4 - Positive and negative forms of group dynamics

As it has been already mentioned, group dynamics evolves and develops through the history of a group. Because of that, there is no reliable rule about group management universal for all teacher-facilitators. The interaction and energy among the learners change constantly and may take different forms, both positive and negative.

Heron (2006) sees positive forms of group dynamics in the characteristics of a successful group. According to him, the group should be task- and process-oriented. Generally, it means that the students cooperate with each other and with the teacher as well as being involved in the learning process by solving problems and making decisions. Apart from being interactive, the group should also be personal work oriented. In a successful group the students know how to engage in interpersonal work and feedback but they are also able to concentrate on their individual work which is of great importance to classroom dynamics. If the students know how to express their personal feelings and emotions, the group becomes more cohesive due to honesty and trust among the group members. Such positive attitudes of the learners help to confront problems and conflicts which may arise at any time during the group life.

Unfortunately, the positive forms of classroom dynamics have their negative counterparts because of which the learning process may be distorted or held back (Heron 2006). The first form of negative group dynamics is educational alienation which means that the group seems to be limited to only one learning objective. Very often it may take the form of the alienation of intellect when the group pursues only the mental objectives while the emotional life of the group is left aside. The reverse kind of alienation may also take place. The students become so concerned with the emotional side of learning that they forget about the learning process itself. Since a single-stranded learning objective is not recommended, both types of alienated group dynamics are dangerous for the group processes. The second form of negative dynamics is psychological defensiveness which may arise at different stages of a group's history. The main source of negative feelings in a group is usually the anxiety of the learners. This tension may be connected with lack of acceptance or fear of performance. Members' anxiety can also be generated by other threatening issues like group conflict, fear of teacher's authority and control, lack of mastery or competence.

It should be remembered that all forms of group dynamics, both positive and negative, can be controlled and facilitated by the teacher. Effective facilitation can be supported by switching between different strands of learning and creating a holistic course design.

5 - The teacher as group leader

A successful leadership may have a great impact on facilitating group dynamics. Because of that, the teacher should be more aware of what effective leadership entails. This also implies that there is not one universal style of leadership. An

effective 'leader-facilitator' knows what the group needs at a given time and which leadership style would be the most desirable one. Generally, it is believed that one leadership style is not necessarily better than another. The leader's behaviour will depend on the stage of group development and other circumstances during the life of a group, e.g. dealing with conflicts, promoting learner autonomy, etc.

Since leadership is a complex process, there are various leadership theories across different branches of psychology which try to provide clear evidence that leadership really matters. Not all of them may be applied to classroom context, though. On the basis of five different leadership theories, the portrait of the optimal 'teacher-leader' will be presented.

5.1 - Lewin's three leadership styles (1939)

Over seventy years ago Lewin and his colleagues conducted very influential studies in social psychology (Lewin et al. 1939). While working in a summer camp with American children they decided to examine how the children would react to different group leadership styles, namely authoritarian, democratic and laissez-faire. The research was aimed at showing the differences in social behaviour and group productivity under three different leadership styles.

Authoritarian leadership is based on complete control over the group. In the democratic and laissez-faire style the role of a teacher as a leader is limited since the students are involved in the decision making process and they share the leadership function. Lewin and his colleagues (1939) found that the autocratic groups were more productive than two other groups; however, the quality of their work was lower than in the democratic ones. The researchers also observed that the laissez-faire groups were the least productive since the absence of the leader caused disruptive behaviour and lack of work organization. From the perspective of group climate, the democratic groups were found to have a friendlier atmosphere and better intermember relations. The students were more willing to cooperate despite limited teacher's leadership.

The research conducted by Lewin et al. (1939) proves that a democratic, participatory leadership is more likely to facilitate the process of group formation and development. Learners are believed (Schmuck & Schmuck 2001) to be more satisfied if allowed to participate in group decisions.

5.2 - Rogers' three attributes of the effective facilitator (1961)

The concept of the group leader as the facilitator originates in psychotherapy. Group facilitation stresses the importance of a learner-centred classroom and a positive classroom climate. Thus, the teacher is no longer the key figure in the learning process – s/he becomes a partner in creating successful classroom dynamics. According to Rogers (1961), functioning as a facilitator of learning, the leader needs to possess three basic characteristics: empathy, acceptance and congruence.

An empathic leader knows how to interpret and respond to learners' emotions. In the classroom context, it requires being sensitive to the group climate and

students' needs. Similar to empathy, acceptance refers to the leader's positive attitude towards the students and processes throughout the group life. Leader's congruence could be defined as a rapport within oneself which is perceived by other people as honesty and certainty. Congruence as a leader's attribute may pose some problems to teachers. First of all, teachers who are not very confident in themselves tend to feel reluctant to admit to their mistakes. Secondly, teachers need to have the right to bring their personal feelings into the life of a group. Being honest and true about one's emotions helps to avoid situations in which leader's authority is undermined by lack of trust on the side of the students.

5.3 - Hersey and Blanchard's situational-leadership theory (1982)

The situational-leadership theory proposed by Hersey and Blanchard (1982) originates in organisational psychology. It rests on two types of leader behaviour:

- relationship behaviour, which concentrates on meeting the personal needs of the students and creating positive classroom dynamics
- task leadership, which focuses on fulfilling the task and achieving group goals

Hersey and Blanchard (1982) claim that leaders should vary the emphasis on the type of their behaviour in order to cope with changing processes occurring at different levels of group development. Table 1 presents different types of a leader/ leadership styles suitable for all stages of group development.

Table 1 - Hersey and Blanchard's situational-leadership theory (1982) with reference to group dynamics

STAGES OF GROUP DEVELOPMENT	TYPE OF LEADER	LEADERSHIP STYLE
forming	high-task/low-relationship	telling
storming	high-task/high-relationship	selling
norming	low-task/high-relationship	participating
performing	low-task/low-relationship	delegating

At the forming stage of group development the teacher should be a high-task/low-relationship leader. With time s/he may display high-relationship behaviour while the students go through the stages of storming and norming their group relations. The performing stage is usually facilitated by a laissez-faire teacher who controls a fully mature group with a low-task/low-relationship leading style. According to Hersey and Blanchard (1982), the teacher as an effective facilitator-leader should demonstrate four leadership styles suitable for a given stage of group development:

- telling means fully supervising students' work and giving the sense of direction; the students know what their roles are and what the aim of a given task is

- selling occurs when the 'teacher-leader' convinces the students of the importance of the task; the students become more aware of the value of their learning process
- participating leadership style allows the students to share their ideas and cooperate with the teacher during the decision-making process; the learners are encouraged to interact with each other and with the teacher
- delegating entails passing the responsibility for the learning process on to the students; it means that the students are in charge of choosing and directing the activities, however, the teacher is facilitating the group processes mainly by monitoring group work

It seems obvious that none of these leadership styles is an optimal and universal one. An effective facilitator needs to be flexible and able to switch from one type of leader's behaviour to another according to a given situation. As believed by Hersey and Blanchard (1982) a 'teacher-leader' should learn how to adjust his/her leadership style as the students and situations in the classroom change over time.

5.4 - 'Transactional' vs 'transformational' leadership (Bass & Avolio 1994)

Transactional and transformational leadership are the terms rooted in organizational psychology and because of that they can be easily adapted for classroom use. Workplaces and organizations are quite similar to schools where the leader's aim is to achieve success and improve the dynamics of a group. With reference to different leadership styles Bass and Avolio (1994) established two concepts:

- transactional leadership which means that the teacher sets goals and clarifies the sense of duty in a group
- transformational leadership which is followed by teachers who provide vision and inspiration to the students by changing learners' expectations and their perception of the learning process

Transformational leadership (Bass & Avolio 1994) reflects four characteristic features of a 'teacher-facilitator', namely idealised influence, inspirational motivation, intellectual stimulation and individualised consideration. By idealised influence the teacher stresses the importance of purpose and commitment throughout the course of group life. Consequently, such charismatic leaders are respected by the students who identify with them. Inspirational teachers are optimistic about the future of the group and students' achievements. By strongly motivating the learners, the facilitator shows them a sense of purpose and fully engages them in the process of learning a foreign language. As a result, the students become emotionally committed and involved in all group processes as well as willing to invest their time and effort in the group life. Transformational leaders stimulate their students intellectually by asking questions and encouraging them to think deeply about the learning process.

Moreover, mistakes are treated as them a possibility to learn and as a sign of taking risks. Finally, a transformational leader should possess the element of individualized consideration which allows for the individual contribution that each learner can make to the group. Transformational teachers know that being sensitive to students' individual problems and needs should be of primary importance in facilitating group dynamics. An emphatic and supportive 'teacher-facilitator' gains students respect and trust since s/he is concerned not only with the learning process but also the personal life of the learners.

In the educational context transformational teachers lead the group towards the mutual goal of all the students. Such a whole-group orientation may help with creating a positive classroom climate and promoting group cohesiveness. Nevertheless, the fully effective group can be achieved under leadership which combines both transactional and transformational elements. Trust in the group, enthusiasm, commitment to student learning and rapport with the students are all important prerequisites for becoming a transformational leader. However, what the group also needs is the set of clear instructions explained by a transactional teacher.

5.5 - Heron's system of facilitation

In order to understand the system of facilitation created by Heron (2006), two notions should be explained, the notion of a facilitator and that of an experiential group. Facilitator is defined as "a person who has the role of empowering participants to learn in an experiential group" (Heron 2006: 1). While an experiential group is the "one in which learning takes place through an active and aware involvement of the whole person" (ibid: 1).

Personal development and interactive skills is what this system of facilitation is based on. Since there has been a revolution in learning, Heron emphasizes the need of self-directed learning in the process of facilitation. Nowadays the emphasis is more on students being able to take responsibility for their learning process. It generally indicates "autonomous exercise of intelligence, choice and interest" (Heron 2006: 2). That is why, researchers try to facilitate the learning process by asking how people learn, not how to teach them. Thus, Heron stresses the role of the learner as the key figure in the learning process and the teacher as the facilitator.

5.5.1 - The six dimensions of facilitation

By dimensions of facilitation Heron understands different issues that the facilitator can make use of and in that way influence the process of learning. After defining each dimension, a facilitative question is asked which aims at empowering facilitator's work. All six dimensions are presented in Table 2.

Table 2 - The six dimensions of facilitation (adapted from Heron 2006:6).

Dimension	Description
The planning dimension	<ul style="list-style-type: none"> • concerned with learning goals – what a person wants to achieve and how the facilitator can help him/her • planning and creating a programme which enables the groups to realise their goals the facilitative question: what is the way to realise the group goals and what are the means?
The meaning dimension	<ul style="list-style-type: none"> • learners need to be conscious of what is going on refers to cognitive aspect of learning <ul style="list-style-type: none"> • the facilitative question is: how shall group members find and realise the meaning of their learning process?
The confronting dimension	<ul style="list-style-type: none"> • make learners conscious about aspects they avoid or resist <ul style="list-style-type: none"> • the facilitative question: how shall a facilitator raise group's consciousness?
The feeling dimension	<ul style="list-style-type: none"> • a sensitive aspect of the facilitation • each group has an emotional life which encompasses feelings and emotions within the group <ul style="list-style-type: none"> • the facilitative question: how shall feelings and emotions be dealt with?
The structuring dimension	<ul style="list-style-type: none"> • formal structuring of the learning process • learning is not only dependent on the facilitator since it is viewed as a self-directed process <ul style="list-style-type: none"> • the facilitative question: how to shape the learning process?
The valuing dimension	<ul style="list-style-type: none"> • integrity and creation of a supportive climate of a group • all members' needs and interests are fulfilled and they feel comfortable and genuine in the supportive classroom reality

All six dimensions complement each other and create a holistic system of facilitation. Nevertheless, they should be distinguished from each other and worked on separately since this is necessary to organise them into “a well-balanced whole” (Heron 2006: 7).

When it comes to the educational context, all six dimensions should be taken into consideration when planning a course and managing a group. The key advantage of the system is that it embraces a wide spectrum of the teacher's actions and decisions. Because of that the teacher becomes fully aware of the teaching process. In other words, s/he can easily control the group structure and emphasize the meaning of each activity so that the learners know what is going on in the classroom. Making

sense of different aspects of facilitation, the teacher can create a positive classroom climate and supportive atmosphere more easily.

5.5.2 - The three modes of facilitation in teaching and learning

As mentioned above, each dimension of facilitation deals with different aspects of the teaching and learning processes. In order to adhere properly to all principles of each dimension, the facilitator should ask her / himself a facilitative question. The answer to each question is complex which means that firstly, it refers to the person that decides about the issues meaning, whether it is the facilitator, the facilitator together with the group or only the group. Secondly, the answer indicates actions that should be taken so as to tackle the issue. The politics of teaching is called by Heron "the three modes of facilitation" (Heron 2006: 7) and they are:

- The hierarchical mode. The facilitator acts on behalf of the group and s/he is in charge of planning and arranging the learning process. S/he is responsible for managing the group feeling and all learning dimensions.
- The co-operative mode. The facilitator plays the role of a guide. S/he shares knowledge and experience with the group members and they work together on planning and structuring the learning process. All decisions are worked out through negotiation since the facilitator shares his/her influential but not final view.
- The autonomous mode. The facilitator gives space for self-determination and self-directed practice. Learners are free to find their own way of dealing with things, resistance to group problems and structure of learning. Nonetheless, it doesn't mean that the facilitator puts his/her responsibility aside since s/he is still responsible for creating conditions for learning.

Generally, an effective facilitator should make use of all three modes simultaneously according to a given situation. Since facilitation focuses mainly on the processes taking place in every group, the teacher's primary aim is to guide the members of the group to achieve their goals. Being unpredictable, every group demonstrates the need for teacher flexibility. That is why, there is no one mode of facilitation which would be suitable for all groups. The classroom environment is changeable and each situation requires moving from one mode to another and from one dimension to another. Table 3 presents the holistic system of facilitation.

Table 3 - Dimensions and modes (source: Heron 2006:9)

	Planning	Meaning	Confronting	Feeling	Structuring	Valuing
Hierarchy						
Co-operation						
Autonomy						

Dimensions and modes demonstrate that teaching is a very complex process. However, Heron's system of facilitation makes it more organized since teachers can move smoothly around 18 different modes of actions suitable for a given situation. Being an effective facilitator, the teacher can make use of all three modes in each of the six dimensions. As the modes complement each other, the teacher can combine them in the light of the changing situation in the group. In other words, teaching style can be hierarchical with elements of co-operation and learners' autonomy. Alternatively, the group can be autonomous itself and the teacher is responsible for the hierarchical work. The key advantage of this system is that the role of the teacher is not reduced to only three well-known leadership styles (democratic, authoritarian, laissez-faire). Every teacher can adjust his/her action zone according to a particular dimension and a given situation in classroom environment. However, knowledge of the six dimensions and three modes of facilitation is not enough for the effective group facilitation. What is also needed is creating the facilitator's own individual style.

5.5.3 - The concept of facilitator style

All facilitating styles are based on rules and principles governing a given method of facilitating the learning process of a given group (Heron 2006). It is also true to say that one's own inimitable style reflects:

- facilitator's norms and values
- his/her psyche
- skills, experience, development
- objectives of a given group

It seems that a facilitating style is underlain by many factors (mentioned above) but it is believed by Heron that it is the facilitator him/herself that determines the style. As Heron puts it, it is "the unique way that a person leads a certain group" (ibid.: 13). Facilitator style is by far the product of what is already possessed by him/her, i.e. knowledge of methodology, leadership skills, professional experience, etc. and the gap that can be filled by the process of the creative imagination. One right and proper method of creating a facilitator style does not exist since all types of facilitator styles transcend different rules and principles dependent on a particular person. Groups can be facilitated in an appropriate or wrong way but there are so many varied approaches to the issue of group facilitation that developing one which would be universal is impossible.

5.5.4 - The role of the facilitator in group dynamics

Since group dynamics is grounded in the emotional and interactional aspects of group life, the influence that the facilitator has is significant. It means that s/he should concentrate and act on the emotions and feelings of group members which generally means "managing the dynamic directly at the affective level" (Heron 2006: 65). The teacher can also employ strategies governing the facilitator's action

zone whenever negative group dynamics occurs. It may help to regain cohesiveness and positive classroom climate. The strategies which may be used by the facilitator are presented in Table 4.

Table 4 - Facilitator's action zone (adapted from Heron 2006: 65).

Facilitator's action zone	Description
Strategies for educational alienation	<ul style="list-style-type: none"> • Holistic course design: <ul style="list-style-type: none"> - holistic curriculum - different, integrated kinds of learning - diverse objectives • Effective switching: <ul style="list-style-type: none"> - from one strand of learning to another - the timing needed for each change - the manner so that people can easily adjust to a new mode of teaching
Strategies for psychological defensiveness	<ul style="list-style-type: none"> • Culture-setting: <ul style="list-style-type: none"> - facilitator's authority - gentle, charismatic, warm, supportive - creating basis of the group culture • Permission-giving: <ul style="list-style-type: none"> - group members are vulnerable - may uncover their feelings • Growth ground-rules: <ul style="list-style-type: none"> - introducing a clear set of group rules and norms - learners know what to expect and how to behave • Honouring choice: <ul style="list-style-type: none"> - freedom of choice - learners start their personal work the moment they want to
	<ul style="list-style-type: none"> • Emotional switching: <ul style="list-style-type: none"> - switching energy from the emotional block and directing it towards something else • Laughter: <ul style="list-style-type: none"> - bursting into laughter regularly in order to get rid of unnecessary fear, tension and embarrassment • Individual work: <ul style="list-style-type: none"> - working with each individual in front of the group - everyone is concentrated on a given person - necessary support and help is provided • Group autonomy <ul style="list-style-type: none"> - with time the group should learn how to spot problems on their own and how to deal with them

As can be seen, the role of the facilitator in creating positive group dynamics is crucial as s/he is responsible not only for exposing the learners to language learning but also for developing instant personal rapport in the group. The facilitator is there to ensure any productive process which takes place in a group and enhance group cohesiveness. S/he should avoid any kind of assessment or negative feedback. Instead s/he ought to listen in order to understand the nature of the group. The facilitator should be able to design a learning course but also switch from one strand of learning to another since facilitation is not a linear process – some stages of group facilitation happen simultaneously but some of them appear throughout the process. Both types of strategies mentioned above, when put into practice, may result in students having sense of belonging and mutual acceptance. That is the reason why, incorporating various psychological strategies in order to enhance classroom dynamics and facilitate interactional patterns is worth trying.

6 - A comparison of five theories of leadership

All five theories of leadership emphasize the importance of the teacher in the development of group dynamics. The one presented by Lewin (1939) seems to be the simplest one since it is based on three very general leadership styles. Hersey and Blanchard (1982) present only two types of leadership, however, they are more concentrated on the leader's behavior and his/her reaction to classroom processes. Bass and Avolio's (1994) leadership theory is also based on two types of a leader, namely transactional and transformational, which stresses the teacher's attitude towards the teaching process and the group itself. There is also the theory by Rogers (1961) who does not name it precisely but he seems to be more concerned with the characteristics of an effective facilitator. Finally, there is Heron's (2006) system of facilitation which combines three modes and six dimensions of facilitation. Being the most holistic and organized system of facilitation and leadership, Heron's theory is recommended to be adapted for classroom use.

7 - Conclusions

Classroom management is one of many aspects of teaching practice that the teacher should deal with. Successful teachers are able to focus students' efforts towards common goals and encourage group members to work as a team. However, in order to become an effective facilitator and leader, the teacher needs to be aware of different styles of group leadership. Because of that, leadership training for teachers should encompass not only the various functions but also features of different leadership styles. A group-conscious "teacher-facilitator" relies on the group's own resources and in that way s/he promotes autonomous learning among the learners. In other words, becoming more aware of what effective leadership is, the teacher can lead the group in a more effective way.

Recebido em abril de 2012; aceite em junho de 2012.

References

- Bass, B. M.; Avolio, B. J. (Eds.) 1994. *Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dörnyei, Z.; Ehrman, M. E. 1998. *Interpersonal Dynamics in Second Language Education: The Visible and Invisible Classroom*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dörnyei, Z.; Murphey, T. 2003. *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hadfield, J. 1992. *Classroom Dynamics*. Oxford: Oxford University Press.
- Heron, J. 2006. *The Complete Facilitator's Handbook*. London: Kogan Page.
- Hersey, P.; Blanchard, K. H. 1982. *Management of Organizational Behaviour*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lewin, K.; R. Lippitt ; White, R. 1939. Patterns of aggressive behaviour in experimentally created 'social climate'. *Journal of Psychology*. 10: 271-299.
- Rogers, C. R. 1961. *On Becoming a Person*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Schmuck, R. A.; Schmuck, P. A. 2001. *Group Processes in the Classroom*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Tuckman, B. 1965. Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*. 63 (6): 384-399.

IMAGE ET CLASSE DE LANGUE: QUELS CHEMINS DIDACTIQUES?

Françoise Demougin

fdemougin@hotmail.com

Université Montpellier 3 / Montpellier 2 – IUFM

Resumé: Le présent article porte sur l'utilisation de l'image dans une classe de langue. Repartant des études menées antérieurement, l'auteur entend analyser d'abord les caractéristiques du support image, puis les usages de l'image en classe de langue étrangère, à partir de l'exemple du Français Langue Etrangère, et enfin les différentes postures adoptées par les élèves pendant les lectures d'image. A partir de ces données, l'article propose un outil d'accompagnement de la lecture de l'image en phase avec la nature de cette dernière et avec les attentes didactiques de la classe de langue. Il s'agit d'un «cahier de bord» qui permette à celui qui apprend de conjuguer regard et parole, qui mette au premier plan un dialogisme entre soi et soi, soi et l'autre. L'élève se trouve de ce fait «impliqué» dans une compréhension de l'image en acte, dans une démarche d'authentique appropriation de la langue.

Mots-Clés: image, didactique, élève impliqué, langue, cahier de bord, appropriation.

Abstract: This article focuses on the use of the image in a language class. Starting again from previous studies, the author intends to analyze first the characteristics of the image as support for course, then the uses of the image in foreign language classroom, from the example of French Foreign Language, and finally the different postures adopted by students during the reading frame. From these data, the paper examines how the teacher can accompany the reading of the image according both to the nature of the image and to the language classroom. The «log book» allows the learner to combine vision and words, to start a dialogism between self and self, self and other. The learner is thereby «involved» in an understanding of the image in action, in a process of a real ownership of the language.

Keywords: image, didactics, involved student, language, log book, appropriation.

Image et classe de langue: la problématique n'est certes pas nouvelle et une importante littérature lui a déjà été consacrée. Ce qui pourtant est nouveau dans l'appréhension de l'image c'est le rôle qu'on lui donne: moins objet que sujet du

regard qu'on lui porte, elle l'oriente et l'imprègne, le façonne et l'éduque. Parler aujourd'hui d'éducation du/au regard à propos de l'image, c'est précisément interroger un aller-retour entre l'image et le regard. L'image éduque le regard, et le regard éduqué peut alors regarder l'image. Ni simple sensation, ni seule réflexion, elle suppose la sensation, puisqu'elle procède à partir d'elle, et elle est condition de possibilité de la pensée. On voit tout le parti à tirer d'une telle constatation: jetant un pont entre le réel et l'intellect, l'image permettrait d'introduire une tension essentielle entre ce qui est du domaine du visible (de la sensation) et ce qui est du domaine de l'intelligible (de la réflexion). L'image apparaît donc comme un principe dynamique qui ouvre l'accès à la réalité qu'elle reproduit, le tout par le truchement d'une langue sans laquelle elle reste muette.

La question se déplace quelque peu quand on interroge le rôle de l'image dans l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde. Comment l'image y participe-t-elle? Quelle est la spécificité, si elle existe, de ce support? Entre dimension ludique et construction du regard, où se situe la vérité didactique de ce support?

Le présent article entend interroger la place de l'image dans le cours de langue, à partir d'une double question : qu'apporte de plus, ou de différent, le support image dans une classe de langue ? Et comment s'opère le passage de la visibilité de l'image à son intelligibilité et à son appropriation ? Pour ce faire, on tentera dans un premier temps de définir l'image support d'enseignement et on s'appuiera notamment sur l'usage de l'image en classe de Français Langue Etrangère (FLE) pour en préciser les rôles didactiques, puis on analysera les différentes postures de l'élève confronté à l'image en classe de langue avant de proposer dans un troisième temps un outil spécifique pour accompagner le cheminement de l'élève et de conclure sur l'éthique de l'altérité illustrée *in fine* par la lecture en classe de l'image.

1 - Définir l'image support d'enseignement

1.1 - Les caractéristiques de l'image didactisée

Analysant le rôle de l'image dans le cadre de la didactique des langues, Tardy (1975) identifiait les quatre fonctions suivantes:

- une fonction psychologique de motivation,
- une fonction d'illustration ou de désignation puisqu'il y a association d'une représentation imagée du terme et de l'objet qu'il désigne,
- une fonction inductrice puisque l'image est assortie d'une invitation à décrire, à raconter,
- une fonction de médiateur intersémiotique – trans-sémiotique selon Greimas (1983) –, sorte de liaison entre deux systèmes linguistiques, la langue maternelle (L1) et la langue-cible (L2).

Ces quatre fonctions ont été retravaillées, dans une perspective communicationnelle, sur un plan ethno-socio-culturel (Demougin 1999). L'image, et en particulier l'image narrative, qui est celle qui nous occupera ici, n'est en effet pas un simple support visuel mais un vecteur de la langue-culture (entendue comme l'union de contraintes linguistiques, de règles conversationnelles, de pratiques sociales du langage, de

conventions socio-culturelles, de traits identitaires collectifs, de représentations collectives...), produit par quelqu'un pour quelqu'un (Linard 1990). Cinq caractéristiques de l'image peuvent être alors mises en avant:

- Elle raconte une histoire et cette dimension narrative donne à l'utilisation d'un tel outil didactique sa dimension ludique : point n'est besoin de grandes analyses pour savoir qu'il y a un plaisir enfantin de l'homme à écouter dire des aventures de quelque nature qu'elles soient. L'image fixe, par exemple l'image publicitaire, ou l'image filmique, retrouvent ainsi la fonction sociale et symbolique du conteur, réactivent le double rôle de représentation et de symbolisation.
- Elle apparaît comme un document modélisateur particulièrement efficace dans l'ouverture d'un nouveau champ de perception en dehors des automatismes mentaux acquis en langue maternelle, dans la reconnaissance d'indices sémantiques multiples (linguistiques, non verbaux, socio-culturels).
- Elle est révélatrice à la fois des autres, de celui qui l'a prise et aussi de la conscience dominante que les hommes de l'époque où elle a été prise avaient de leur être au monde et de leur rapport aux autres. Elle permet aussi un travail de repérage et d'analyse de la manière dont s'inscrit le désir du spectateur là où la théorie de l'énonciation cherche seulement les traces du spectateur. Sans reposer sur une totale subjectivité, elle est conditionnée, constituée même, par un certain nombre de déterminations externes (lecture analogique des images, compréhension de la logique narrative, connaissance de la langue, et placement fictionnel préalable du spectateur). L'approche sémio-pragmatique (Odin 2000) du film a ainsi permis de mettre au point les notions de «mise en phase» aboutissant à une réaction affective positive suscitée par le film, et de «déphasage» aboutissant à une réaction affective négative. La compréhension, voire l'anticipation, de cette relation du spectateur natif au film est un indicateur du degré de maîtrise de la langue seconde ou étrangère.
- Elle est aussi, conséquemment, un vecteur privilégié de la culture légitimée officiellement (que cette dernière soit répétée ou au contraire dénoncée par l'image), en d'autres termes des mythes manifestes et latents, des stéréotypes manifestes et latents, en tant qu'ils sont des structures cognitives acquises. De ce point de vue, l'image apparaît comme un objet rare, précieux didactiquement pour la mise en valeur qu'il présente de la pluralité des normes d'usage. Au-delà ou à côté des images culturellement partagées, il y a des images stéréotypées relevant d'une *doxa* et participant à ce titre à l'acte de communication. Ce qui va distinguer l'image culturellement partagée de l'image stéréotypée c'est, en particulier, le critère définitionnel historique : l'image culturellement partagée en effet conduit à un travail de citation dont l'origine est localisable et dont la localisation précisément se doit d'être évoquée implicitement ou explicitement par le locuteur ; mais il y a convergence bien sûr dans le travail d'implication collective qui se produit dans les deux cas et l'on peut envisager l'image culturellement partagée comme une réalisation particulière de l'image stéréotypée. La référence au Petit Chaperon rouge dans telle image publicitaire de parfum en est un exemple.

- Elle permet de percevoir une langue dans tous ses états (verbaux et non verbaux), sans que le strictement linguistique l'emporte forcément dans l'approche de la langue-culture. Le rapport analogique au réel de l'image figurative¹ - celle qui nous intéresse ici - implique, au cinéma par exemple, une ressemblance objective avec la réalité profilmique placée devant la caméra, implique l'existence d'un espace de référence où le sens dénoté peut s'épanouir à travers la dimension iconique de l'image liée à la dénomination et inductrice d'une fonction d'identification, de lecture commune du sens porteuse de consensus. Mais l'image, dans la reconstruction rhétorique du réel à laquelle elle se livre forcément, ouvre aussi et en même temps à un espace symbolique dans lequel se meuvent les faits culturels et avec eux les valeurs connotées. C'est ainsi que la dimension iconographique (Eco 1992) permet à l'image d'être un vecteur particulièrement efficace du fait culturel et par là du stéréotype socioculturel: l'image publicitaire en est un parfait exemple.

1.2 - L'image didactisée dans la classe de FLE

La classe de FLE a été, pour l'image comme pour d'autres matériaux didactiques (et l'on pense notamment à la chanson et à la presse), une sorte de laboratoire didactique et il nous a paru dans cette perspective intéressant de retracer brièvement le parcours de l'utilisation de l'image en son sein.

L'audiovisuel a trouvé une place naturelle dans l'enseignement du FLE dans une pédagogie mettant en jeu des activités diversifiées (activités orales, lectures, travaux écrits...) se prolongeant dans et par des acquisitions disciplinaires et/ou des apprentissages éducatifs. Il a pu s'inscrire à l'intérieur de choix méthodologiques divers, d'une pédagogie de l'injection/ reproduction à une pédagogie de la production et du projet. Et cela, en proposant des formes très diverses d'interactivité qu'il n'est pas dans notre propos d'énumérer. Rappelons, pour finir ces généralités, que la pédagogie audiovisuelle n'a jamais été considérée comme exclusive des autres approches pédagogiques. L'approche communicative a ramené sur le devant de la scène didactique la problématique de l'image sous toutes ses formes et sans doute la conception dynamique de l'apprentissage des langues souhaitée dès 1974 par S. Moirand et d'autres. La domination de la linguistique et de la psychologie behavioriste sur l'enseignement des langues a été ébranlée et c'est cette modification qui a légitimement entraîné l'introduction de l'image dans le processus d'apprentissage de la langue étrangère.

Quels ont été les statuts successifs de l'image dans la pratique pédagogique?

- un facilitateur sémantique

L'image était supposée être à la fois l'équivalent sémantique du fragment d'énoncé qu'elle sous-tendait et l'écran capable d'occulter la langue maternelle et donc d'empêcher la traduction honnie. L'image dans cette perspective permet donc un transcodage du sens étranger dans un sens iconique évident, directement accessible, qui rendrait de surcroît superflu tout recours à l'utilisation de la langue

¹ Cette image figurative à laquelle nous nous référons peut être définie sémiologiquement par la similitude de fait existant entre le signe-image et son référent sans qu'il y ait identité totale.

maternelle des apprenants. Comme le formulait clairement Coste, l'image est utilisée pour ce qu'elle montre: « Elle *parle d'elle même* sans détour. La bande magnétique peut faire entendre cat ou Katze, l'image elle, bonne fille, atteste qu'un chat est un chat. » (Coste 1975: 6). Théoriquement donc, à condition de ne présenter strictement qu'une réalité connue des élèves – on ne peut en effet reconnaître que ce que l'on connaît par une expérience antérieure –, l'image permet aux apprenants d'accéder à la compréhension des unités de la langue-cible (L2). Ce type de modélisation définit le rapport textes/ paratextes comme un rapport de transcodage et l'image comme un équivalent sémantique entièrement redondant par rapport au message en langue étrangère.

On commettait ainsi deux types d'erreurs: celle tout d'abord de croire en un canal sémantique transparent et universel (or, l'image n'est ni universelle ni monosémique...: on ne reviendra pas plus longuement sur les nombreuses critiques faites à ce modèle, particulièrement dans un contexte transculturel (Lefebvre-Mignot 1979; Ramm 1986; Erni 1986). On le sait, toute chose n'est pas également représentable et les formes de représentation ne sont pas nécessairement identiques.), celle ensuite d'ignorer les conditions de sa réalisation fictionnelle. La seconde erreur a été corrigée en premier par le remplacement de l'image sémantique par l'image situationnelle – qui évoque certains traits pertinents de la situation d'énonciation et participe ainsi à la justification des énoncés produits (Rivenc 2000). Mais l'univocité reste parce que l'apprenant continue à s'imprégner d'un dialogue modèle en même temps qu'il perçoit la séquence d'images correspondantes: il est donc amené à croire que le discours imposé est celui qu'il faut tenir. C'est toujours la dimension référentielle de l'image qui est sollicitée.

- un stimulateur verbal

La première erreur que nous évoquions ci-dessus est abandonnée: on ne croit plus alors à la fonction de transcodage en raison de la complexité du code iconique et de la réhabilitation de la langue maternelle (qui n'a donc plus à être exorcisée par l'image). Cette nouvelle méthodologie, fonctionnelle, privilégie la dimension fantasmatique d'une image forcément authentique: c'est la pluralité des lectures qui est sollicitée, en tant qu'ingrédients dont la parole spontanée a besoin pour naître. C'est donc une fonction de déclencheur verbal qui est ici mise en avant. L'image apparaît alors comme un matériau didactique aidant en particulier à l'expression orale de l'élève. Les diverses composantes, linguistique, socio-pragmatique et culturelle sont travaillées quand l'élève travaille sur les éléments de langage de l'image, iconique et/ou iconographique (Eco 1992).

- un révélateur

Le retour à la notion de langue-culture a conféré à l'image authentique un nouveau statut: elle est devenue le révélateur, au sens photographique du terme, de l'interdépendance de la langue et de la culture et c'est en tant que telle qu'on l'étudie. Elle est ainsi objet d'enseignement et non simple prétexte, polarisatrice de la réalité de la langue étrangère pour l'apprenant. On la considère alors d'une part dans la totalité des codes qu'elle utilise et d'autre part comme un lieu de production de sens. Identifiée comme lieu stratégique d'activation des compétences linguistiques, socio-pragmatiques et culturelles (Demougin 1999),

comme carrefour de savoirs, l'image est aujourd'hui un objet d'enseignement à part entière².

Travaillée comme manifestation culturelle signifiante d'une communauté, elle devient de fait une fenêtre ouverte sur une identité collective. Richesse et polymorphisme du matériau perceptif font ainsi de l'image, fixe ou mouvante, un outil didactique particulièrement efficace pour la mise à jour de l'entrecroisement des médiations stéréotypées par lesquelles l'homme se repère et s'identifie collectivement dans son rapport au monde. Mais, au-delà, l'image va renvoyer celui qui la regarde à sa propre identité. Cela implique didactiquement, et c'est important, de s'intéresser à l'apprenant comme sujet singulier et pas seulement comme entité collective. D'où un double régime de tâches proposées: des tâches normées (les tâches demandées à l'élève sont contraintes par des règles facilitant l'évaluation de l'activité: ainsi les exercices de repérage des éléments d'une image) et non normées (les tâches demandées ressortissent à une appropriation singulière dont il est difficile d'imposer ou d'anticiper les formes: ainsi le jeu des associations libres à partir d'une image). Au cœur d'une dialectique de même et d'ipséité, pour reprendre les termes de Ricoeur (1980), l'image instaure des j/eux de paroles dans lesquels le locuteur se construit dans un rapport à soi et aux autres.

2 - L'élève et l'image en classe de langue

Que se passe-t-il en classe, du côté de l'élève, lorsque l'image est utilisée comme support? Quelles sont les «postures» (Bucheton & Chabanne 1999) de lecture induites par les dispositifs didactiques des manuels et des pratiques effectives? Après plusieurs observations en classes, directes ou bien indirectes, ponctuelles ou suivies³, il semble que l'on puisse en distinguer cinq:

- La lecture de l'image est en réalité masquée, elle est partielle voire nulle et on demande au mieux à l'élève un simple relevé d'éléments: c'est une lecture dénotative, minimaliste, qui est vécue par l'élève comme une tâche scolaire à accomplir et s'avère sclérosante. Il s'agit en réalité d'une identification des composantes élémentaires de l'image sans que l'élève établisse de lien cohérent entre ces dernières, même quand le relevé est intéressant. Le lexique de l'espace y est par exemple privilégié.

Exemple de consigne: *que vois-tu sur cette image?* La compétence linguistique est alors la seule sollicitée. On parle **de** l'image.

- La lecture demandée est psychologique et les élèves restent à l'intérieur de l'histoire de l'image soit qu'ils la répètent (paraphrase narrative), soit qu'ils la répètent en l'expliquant (paraphrase explicative), soit qu'ils la répètent en l'évaluant (paraphrase évaluative). On est là dans une activité de description

² Un certain nombre d'universités inscrivent la lecture d'image dans le cursus FLE, comme Montpellier III par exemple.

³ Dans le cadre d'une recherche-action à l'IUFM de l'académie de Montpellier, de stages effectués par les étudiants de master «métiers de l'éducation et de la formation», et de stages de formation continue...

et de nomination rationalisée, dans laquelle l'élève accomplit un effort de transposition verbale.

Exemple de consigne: *que comprends-tu dans cette image?* La triple compétence, linguistique, socio-pragmatique et culturelle est sollicitée, parce qu'une mise en scène s'opère dans la verbalisation demandée. On parle **de** et **sur** l'image.

- L'image est lue symboliquement, elle devient énigmatique et implique un sens à déchiffrer. L'espace de l'interprétation s'ouvre, la dimension connotative de l'image s'affirme. C'est une lecture qui recontextualise, qui prend en compte l'horizon d'attente du lecteur, son expérience de lecteur. C'est une lecture par conséquent qui va au-delà de l'illusion de réalité, de la transparence référentielle, alors même qu'elle n'interdit pas la lecture émotionnelle. C'est donc une lecture personnelle liée à la sensibilité du regard singulier de l'élève, lecture personnelle qui repose souvent sur un principe d'analogie (par rapport au vécu personnel de l'élève) et/ou d'association (en fonction d'un repérage effectué d'une logique interne à l'image regardée). Le discours produit par l'élève va vers l'abstrait, tout en étant organisé au sein d'une proximité avec son quotidien.

Exemple de consigne: *que veut dire cette image?* La double compétence, linguistique et culturelle est sollicitée, l'image est reconstruite par le lecteur dans ses aspects consensuels et partageables d'une part, et dans ses aspects potentiellement conflictuels et subjectifs d'autre part. On parle **sur** et **avec** l'image.

- L'image, lue comme signe, devient le point de départ d'une méditation personnelle. L'élève est acteur de son propre regard qui le lie à l'image regardée et qui lie cette dernière au monde. L'image sert alors de pré-texte à l'élève à qui on demande souvent de paraphraser l'image pour très vite se servir des faits narrés comme point de départ d'une argumentation ou d'un récit personnels. L'image provoque la réflexion personnelle et l'activité de lecture devient finalement seconde, voire secondaire. L'image est alors envisagée davantage comme un stimulateur verbal ou un facilitateur sémantique.

Exemple de consigne: *à quoi te fait penser cette image?* C'est certes la compétence linguistique qui est d'abord sollicitée, mais ancrée dans l'activation d'un désir de parole qui la rend prolixe et nécessaire, authentique pour le coup dans son apparition et son appropriation. On parle **à partir de** l'image.

- La lecture que la classe de langue va peu induire est celle produite, valorisée et autorisée par et dans la sphère des lettrés. Cette lecture en effet ressortit à une image dominée où le lecteur est, en dehors de l'image, un analyste quasi désincarné, alors devenu un expert.

Exemple de consigne: *rédige un commentaire composé de cette image.* On vise là une phase de discernement, à l'opposé de toute approche instinctive ou réactive.

L'objectif suivi est moins de faire parler que de vérifier des savoirs érudits. Une telle posture est rarement induite en classe de langue.

Les deux premières postures sont les plus simples, les plus fréquemment adoptées par les élèves, et les plus fréquemment demandées par les enseignants. Normées, elles ressortissent à des tâches facilement évaluables, à des activités proches des tâches demandées. La troisième constitue un bon indicateur de l'intégration ou non de l'élève dans un système scolaire ; elle est le fait d'élèves répondant aux attentes de l'institution scolaire, notamment française, et reconnus comme «bons» élèves. Ce sont des élèves capables de mêler discours attendu et regard personnel sans que l'un détruise l'autre. La quatrième posture est plus complexe: elle met en jeu la singularité de l'élève, libère une parole. Mais elle ne peut exister que si les précédentes postures ont été adoptées, à un moment donné et sur une image donnée – pas forcément la même – de manière à ce que «parler à partir de l'image» ne soit pas une licence factice accordée à un subjectivisme exacerbé dont ni la langue ni l'élève ne tirerait bénéfice. La dernière posture évoquée, nous l'avons noté, ne relève pas vraiment d'une classe de langue puisque le souci de la langue n'y est que très secondaire.

3 - Un outil spécifique pour accompagner le cheminement de l'élève

Il n'est pas dans notre propos de rejeter ces différentes postures, qui toutes ont montré leur efficacité. Mais nous souhaitons montrer que le support de l'image peut aller plus loin à partir d'un outil qui est certes déjà utilisé en classe de langue, mais que nous voudrions appliquer spécifiquement à l'image: le cahier de bord.

Qu'est-ce qu'un cahier de bord? Un cahier où l'élève accompagne la construction de son regard en notant, de la manière qu'il souhaite⁴ ses ré-actions à l'image qu'on propose à sa lecture. Aucune norme n'y est attachée, qu'elle soit linguistique, discursive ou textuelle. Des inducteurs peuvent être fournis, sous forme de questions telles celles-ci: *à quoi cela te fait-il penser? Qu'as-tu ressenti à la lecture de ce texte?...* Des moments de partage oral sont ménagés, pendant lesquels les apprenants qui le souhaitent font part à leurs pairs de leurs notations. Il s'agit de créer les conditions du cheminement linguistique, intellectuel et expérientiel de l'élève.

Qu'est-ce que permet en effet de construire ce cahier?

- **Un rapport authentique à la langue**, avec des compétences linguistiques structurées par le concept d'appropriation. C'est en effet moins le support, en l'occurrence l'image, qui est authentique que l'usage de la langue qui le devient. Dans les débats d'interprétation et dans les lectures partagées, les élèves s'approprient l'image, par reformulation, par explicitation. Ces compétences se développent simultanément, autour de trois activités langagières: répéter (redire, restituer, reformuler); transférer (expliciter); inventer (compléter, développer). On a bien d'une part une approche de la langue, d'un usage de la langue, dont l'élève n'était pas forcément familier par la reprise et la

⁴ Certains de nos étudiants, ou élèves, étrangers ont recours au dessin, à la liste, à la copie...

transmodalisation, et d'autre part une autonomisation par le commentaire, l'ajout d'une parole, voire le dessin connotatif.

- **Des compétences culturelles:** on part d'une image (dont la charge culturelle partagée⁵ ou pseudo-partagée va être conscientisée) pour aller vers son appropriation, en passant par sa représentation stéréotypée ou en tout cas codée. Les élèves construisent un motif culturel (thème + prédicat attendu et entendu) qui se répète, ou non, et sont amenés à maîtriser un codage culturel et communicationnel.
- **Des compétences de lecteur:** qui passent par le fait de construire un lecteur actif, entre le je et le nous, entre une culture commune partagée et une subjectivité agissante. Un lecteur capable de s'appuyer sur le «hors champ» et le «hors récit» de l'image. Compétences qui passent aussi par le fait de construire un goût de l'image (d'un rapport plat au réel à un rapport proliférant), de construire des liens de complicité: avec l'image, avec les autres lecteurs de l'image, avec la langue (du plaisir de nommer à l'évocation plus abstraite de concepts en passant par l'association libre et/ou contrainte), avec l'imaginaire collectif (des stéréotypes culturels aux significations culturellement ordonnées).

Le cahier de bord vise, on le voit, l'appropriation de l'image par un apprenant placé au cœur d'un système de **construction identitaire, linguistique et culturelle progressive**, permet de mener conjointement l'apprentissage de la langue et du regard. Il est une manière de réhabiliter la lecture subjective sans pour autant oublier le socle commun de la langue et la culture partagée. En tant que dispositif de lecture⁶, le cahier de bord, et avec lui l'image, en amont comme en aval, constitue un cadre pour penser l'interaction conscience et expérience, pour faire interagir les propositions de l'œuvre, celles de la communauté interprétative et celles du sujet, pour conjuguer approche philologique et approche herméneutique. On voit alors que, dans cette perspective, le recours à la langue maternelle n'est pas impossible, à partir de matrices d'écriture comme celles-ci: *j'ai compris... / je n'ai pas compris... / je voudrais ajouter...*

Cette activité renvoie à une efficacité didactique de l'image construite à partir d'une tension en elle entre ressemblance et dissemblance. C'est bien dans l'écart, dans la trahison du référent, que l'image trouve son mode de fonctionnement, le spectateur son interprétation. L'image se trouve être davantage une direction donnée, qui ne se laisse prendre au piège d'aucune représentation exacte. Ce n'est pas là l'impuissance de l'image qui est soulignée mais au contraire sa faculté extraordinaire d'expansion. Du coup la typologie des images, qui oriente le choix du support dans la classe de langue est à apprécier à l'aune du regard de celui qui apprend.

La prise en compte du spectateur de l'image conduit à analyser les différents types d'images suivant le degré de *réticence* et de *prolifération* (Tauveron 2002)

⁵ Voir notamment à ce propos les travaux menés par R. Galisson sur la «lexiculture» en Français Langue Etrangère.

⁶ La notion de *dispositif de lecture* est ici entendue comme un espace de représentation, où se conjuguent les éléments stables et structurés d'une œuvre (personnages, intrigue, motifs, ancrages génériques, grammaticaux, lexicaux...) et les inférences conjoncturelles (par définition peu maîtrisables) de l'activité fictionnalisante des lecteurs. Cela implique que chaque texte génère son propre dispositif de lecture.

qu'elles présentent. La réticence de l'image renvoie à la non évidence de ce qu'elle signifie, et amorce des conflits potentiels entre lecteurs; la prolifération de l'image renvoie à l'existence possible de plusieurs axes interprétatifs, et amorce l'idée d'une communauté interprétative dont la classe peut être le lieu. Il y a donc un degré d'opacité nécessaire dans les images proposées à l'élève, qui l'oblige à un retour métacognitif sur son propre regard (*que n'ai-je pas pris en compte? où me suis-je laissé prendre?*) et génère un ensemble d'indéterminations et d'ouvertures de sens que seule une collaboration active du spectateur peut transformer en un système ordonné de significations. A ce prix apparaît le plaisir cognitif de la lecture de l'image, par les compétences langagières, identitaires, sociales voire éthiques mises en jeu.

La polysémie des images implique en effet qu'elles ne signifient rien en dehors d'un contexte et d'une démarche interprétative : c'est dire que leur lecture relève d'une approche que l'on peut qualifier de pragmatique, à condition de préciser qu'il s'agit d'une pragmatique interprétative. Cette double exigence, épistémologique et éthique, conduit à une mise en scène, une théâtralisation de la parole interprétative. Il s'agit de ne pas réifier la lecture de l'image mais de l'appréhender à partir d'indices perçus collectivement et de regards portés, eux, individuellement. En mettant l'accent sur la parole échangée on replace les élèves au centre de l'analyse, on renvoie la lecture de l'image à une lecture en acte dans laquelle la notion prioritaire devient celle d'altérité. Regarder implique donc une conversion du regard, la prise de conscience que sa manière de regarder est le produit d'une éducation, de l'intériorisation de certains schèmes perceptifs, et d'une expérience personnelle. Il faut apprendre à regarder, apprendre donc à parler aux autres. C'est moins l'image qui doit être modifiée par le regard que le regard par elle. Le sujet regardant accomplit une sorte d'«ethnologie de soi-même» et rencontre l'altérité comme chemin de l'identité. Apprentissages collectifs et individuels se conjuguent de fait dans la lecture de l'image, dans cette entrée en possession d'un langage, d'un savoir, d'une technique dans un enseignement qui ne vise pas autre chose qu'une entrée en possession de soi⁷.

Il s'agira alors, d'un point de vue didactique, de prendre en compte «l'hétérogénéité interprétative au sein de la classe» (Grossmann 1996). L'enjeu est que l'élève apprenne à mettre en attente, à différer des interprétations, à intégrer de nouvelles représentations, à changer même de point de vue. L'image, parce qu'elle valorise précisément le voir, et par là même la représentation et le point de vue, mène naturellement à ce travail de développement des capacités métatextuelles, précieux pour toute lecture. Elle va ainsi, en raison de la polysémie vers laquelle elle tend par nature, impliquer une sorte de prise de risque inférentielle d'abord, interprétative ensuite. Le regard de l'autre, porté sur le même objet, ou plutôt la confrontation avec le regard de l'autre favorise l'objectivation du sens et des stratégies qui ont amené à le construire. Les divergences interprétatives permettent alors un raisonnement de type abductif⁸ refusant le sens pré-établi. Parler d'abduction est

⁷ Voir l'analyse de l'acte de celui qui «comprend» menée par M. Henry dans *La Barbarie*, Grasset, 1987.

⁸ L'abduction, telle qu'elle est définie par W.S. Peirce (1978), consiste à prélever ailleurs que dans le champ du phénomène observé, la Loi qui va permettre l'explication. C'est cette abduction qui caractérise souvent par exemple, dans le récit d'énigme surtout, la démarche argumentative du détective, ce qu'on appelle sa méthode ou encore

essentiel en ce que cette dernière place au premier plan l'élaboration de l'hypothèse et l'individuation de l'interprétation. La confrontation d'un regard avec les autres regards rend plus attentives et vigilantes la prise d'indices dans l'image et à terme la construction du sens. La posture interprétative devient de ce fait plus active et consciente d'elle-même et de son objet.

Ainsi, nulle vérité définitive, nulle adoption du point de vue de Sirius, ne peut être recevable en tant que telle. Au-delà des constantes et des déterminismes (liés par exemple, mais pas seulement, à la présence d'invariants à la fois techniques et culturels) nécessairement significatifs, il existe bien une lecture singulière qui laisse une place à l'individu, qui relativise l'importance des savoirs encyclopédiques au bénéfice d'une approche herméneutique. Le cahier de bord est le premier lieu où cette dernière se produit, dans l'intimité d'une parole de soi à soi.

4 - Conclusion

Quelle question faut-il donc poser à l'image en classe de langue ? Pratiques de dévotion autrefois, du goût ensuite, du repérage aujourd'hui, cette succession d'usages dans l'histoire, dont le lieu scolaire garde encore la trace, empêche une réponse immédiate. Entre le contexte pragmatique et le contexte sémantique, entre l'usage cognitif et pédagogique de l'image et l'usage affectif et dynamique, l'image a peiné à trouver sa place comme objet d'enseignement.

L'image à l'école apparaît de fait fréquemment comme une image doublement dévaluée: d'abord par rapport aux potentialités didactiques qu'elle renferme, ensuite par rapport à la nature de la lecture qu'elle induit. Trop souvent, en effet, quelle que soit sa forme, elle reste prisonnière d'une approche descriptive extérieure à celui qui la produit, l'élève en l'occurrence. Trop souvent, la lecture scolaire de l'image semble se détacher d'une lecture réelle et devenir artificielle, laissant de côté l'élément fondamental qu'est le désir. On ne souhaite pas là retomber dans les discours rebattus sur la motivation des élèves mais réaffirmer la manière dont la nature même de l'image échappe à celui qui la regarde, quand on déstructure le travail des élèves en le réduisant à un travail superficiel de décodage et de ritualisation excessive.

La «reconduite» de l'image au réel doit être ainsi travaillée, et le recours à l'image en classe de langue doit redonner son ampleur à la langue, faire réapparaître notamment l'énonciation du locuteur-spectateur. En d'autres termes, le discours des élèves sur l'objet doit et peut être réactivé par les retrouvailles avec un véritable dialogisme, l'ouverture au langage s'en trouvant motivée et modifiée. A condition de privilégier des images suffisamment opaques... L'image présente cette qualité remarquable d'être un objet «médiateur» (Chabanne 2002), s'attachant un public de tout âge, se prêtant à plusieurs niveaux de lecture⁹, arrimant le lecteur à son histoire et à sa leçon, apportant moins des énigmes que des symboles, tendant à

son flair. Ce type de raisonnement permet d'exprimer et de développer une certaine fantaisie, patente dans certains discours explicatifs de détectives.

⁹ Les mises en réseaux effectuées par les élèves dans les classes montrent, par exemple, que tous n'ont pas le même niveau de lecture. Cependant l'interprétation produite n'a jamais été réduite à sa seule dimension cognitive.

l'universalité par la sincérité même qui l'anime. C'est sans aucun doute dans cette redécouverte de la dimension heuristique du langage que réside un des enjeux sinon l'enjeu essentiel de l'inscription de l'image dans les cursus scolaires. Lire une image, c'est ainsi aller vers une appropriation personnelle de mondes et d'images qui nourrissent le travail interprétatif à venir. C'est aussi apprendre à mettre en relation des éléments au départ éloignés les uns des autres. C'est enfin dépasser l'opinion, devenir familier de soi et familier des autres au cœur d'un rapport sans dépendance. Là réside sans doute une véritable interculturalité, celle-là même que recherche la classe de langue.

Dans la lecture de l'image il s'agit donc moins de promouvoir un savoir linguistique et/ou culturel qu'une compétence lectorale (spectatoriale) définie comme la capacité à comprendre l'image en acte et non pas comme un objet figé, ossifié. Toute image est dynamique, complexe, contradictoire même et ambiguë. Cette reconnaissance de l'incomplétude de toute lecture de l'image oblige à une certaine prudence. Prudence d'autant plus nécessaire que tout regard s'appuie sur une subjectivité qui en retour exige une démarche d'objectivation. L'introduction de la dimension anthropologique va dans ce sens, en même temps que la reconnaissance du sujet regardant. Il s'agit donc d'apprendre la relation à l'Autre dans son universalité et sa singularité, dans sa perception et son regard. Ces exigences épistémologiques et éthiques conduisent à passer d'une compétence lectorale à une compétence interculturelle. Celle-ci s'appuie sur une mise en scène de la parole qui implique des sujets-acteurs. C'est pourquoi un enseignement de l'image élaboré en fonction de nomenclatures ou de typologies si fines soient-elles n'est d'aucune opérationnalité pour l'expérience de la rencontre et de l'altérité. En mettant l'accent sur le dialogue et non pas sur l'image prise comme entité, on replace le sujet au centre du processus. La notion prioritaire n'est alors pas celle d'image mais celle de «lecteur impliqué», d'où découlent les notions d'altérité et d'observation participante. Et elle est prioritaire parce qu'elle donne la parole à l'élève, aux deux sens de l'expression.

Recebido em dezembro de 2011; aceite em fevereiro de 2012.

Références

- Bucheton, D.; Chabanne, J.-Ch. 2002. *Parler et écrire pour penser apprendre et se construire, l'écrit et l'oral réflexifs*. Paris: PUF.
- Chabanne, J.-Ch. 2002. Les évolutions récentes du français à l'école primaire. *Littérature enseignée: reconfigurations*. Montpellier: Tréma, 19: 37-54.
- Coste, D. 1975. Les piétinements de l'image, *Etudes de linguistiques appliquée*, 16. Paris: Klincksieck: 5-28.
- Demougin, F. 1999. *Langue, culture et stéréotypes...* Montpellier: Presses universitaires.

- Demougin, F. 2003. *Voir ou lire, pour une éducation du regard*. Paris: L'Harmattan.
- Eco, U. 1992. *Les limites de l'interprétation*. Paris: Grasset.
- Erni, S. 1986. Réalité et perception de la réalité - la communication visuelle dans la coopération au niveau du développement. *Education des adultes et développement*, 27. Bonn: DVV: 157-174.
- Galisson, R. 1989. *Lexique, langue et culture*. Paris: Clé International, DLE.
- Greimas, A. J. 1983. *Du sens II. Essais sémiotiques*. Paris : Seuil.
- Grossmann, F. 1996. *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Berne: Peter Lang.
- Henry, M. 1987. *La Barbarie*. Paris: Grasset.
- Lefebvre-Mignot, Y. 1979. Audio-visuel et développement. *Tiers Monde*, XX. Paris: Colin.
- Linard, M. 1990. *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris: Savoir et formation, Eds. Universitaires.
- Odin, R. 2000. *De la fiction*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Peirce, Ch. S. 1978. *Ecrits sur le signe*. Paris: Minuit.
- Ramm, G. 1986. Différences dans la perception de l'image dans le Tiers Monde. *Education des adultes et développement*, 27. Bonn: DVV: 143-155.
- Ricoeur, P. 1980. *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Rivenc, P. 2000. *Pour aider à apprendre à communiquer*. Paris: Didier érudition.
- Tardy, M. 1975. La fonction sémantique des images. *Etudes de linguistiques appliquée*, 16. Paris: Klincksieck: 19-43.
- Tauveron, C. 2002. *Lire la littérature à l'école*. Paris: Hatier.

LÍNGUA E CULTURA NO ENSINO DO PLE/PLS: REFLEXÕES E EXEMPLOS

Rosa Bizarro

rosabizarro55@gmail.com

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)

Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória (Portugal)

Resumo: Neste texto, é nossa intenção refletir sobre dois tópicos presentes no processo de ensinar e de aprender uma Língua Estrangeira (LE)/Língua Segunda (L2), que se relacionam diretamente com o papel de cidadão autónomo e crítico que a Escola (independentemente do nível de ensino) tem por missão e função formar. Referimo-nos, de modo concreto, aos objetos de ensino e de aprendizagem, por um lado, e à mediação intercultural que deve pautar a atuação do professor, por outro. Apresentaremos, por fim, algumas atividades oriundas da sala de aula de Português Língua Estrangeira/Português Língua Segunda, exemplificadoras dos princípios teóricos que subscrevemos.

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira/Língua Segunda, Cultura, Educação, Mediação (inter)cultural.

Abstract: In this paper, we intend to reflect on two topics present in the process of teaching and learning a Foreign Language/Second Language, which are directly related to the role of an autonomous and critical citizen that the school (regardless the level of education) forms. We refer, in a concrete way, on one hand, the objects of teaching and learning and, secondly, intercultural mediation that should guide the actions of the teacher. We present, finally, some activities coming from the classroom of Portuguese as Foreign and Second Language that show how these theoretical principles can be implemented.

Keywords: Portuguese Foreign Language/Second Language, Culture, Education, Mediation (inter) cultural.

Assumindo a voz da Didática das Línguas, em geral, e da educação em Português Língua Estrangeira (PLE)/Português Língua Segunda (PLS), em particular, é nosso propósito trazer à reflexão dois tópicos presentes no processo de ensinar e de aprender uma Língua Estrangeira(LE)/Língua Segunda (L2), que se relacionam diretamente com o papel de cidadão autónomo e crítico que a Escola (independentemente do nível de ensino) tem por missão e função formar. Referimo-nos, de modo concreto, aos objetos de ensino e de aprendizagem, por

um lado, e à mediação intercultural que deve pautar a atuação do professor, por outro. Tentaremos, para o efeito, desenvolver duas questões estruturantes, a saber:

- i) o que é ensinar-aprender uma Língua Viva, hoje, tendo em conta o desenvolvimento pessoal de todos os atores envolvidos?
- ii) que cultura(s) ensinar e como fazê-lo?

Partilharemos, por fim, alguns exemplos práticos, oriundos da sala de aula de PLE/PLS.

1 - O que é ensinar-aprender uma Língua Viva, hoje, tendo em conta o desenvolvimento pessoal de todos os atores envolvidos?

O ato de ensinar e aprender uma Língua Viva, em contexto formal, tem sido frequentemente tratado, por diversas maneiras e por diferentes autores (a título de exemplo, assinale-se Cassany; Luna & Sanz 1994; Cicurel 2001; Fontenay; Giroux; Leidelinger (eds.) 2011; Moirand 1990; Neuner; Parmenter; Starkey & Zarate 2003; Richards & Nunan 1990; Tagliante 2006 e Bizarro 2008).

Lembremos, então, sumariamente, que aquilo que se ensina e aprende numa sala de aula de Línguas (Estrangeiras, Segundas, Terceiras....) passa, essencialmente, pelo *saber*, pelo *fazer* e pelo *ser/tornar-se*. (Delors et al. 1996)

1.1 - Da abordagem comunicativa à perspetiva acional

Deste modo, se os materiais de referência para o ensino das línguas (exemplo do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*¹ ou do *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro*²) defendem uma abordagem comunicativa do ensino das línguas, o facto é que não se limitam a ela, articulando-a com a defesa da necessidade de preparar os aprendentes para agirem, em língua estrangeira. Como bem sublinha Bourguignon (2008), a abordagem comunicativa, de *per se*, corresponde a uma realidade educativa limitada, na qual, as tarefas – a existirem – são sempre perspetivadas na ótica da comunicação, de modo estanque.

Dans cette logique:

- l'action est conçue en relation avec le rôle que joue l'apprenant de la langue dans les activités qui lui sont proposées ; l'apprentissage des langues est une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer ;
- les tâches sont réduites à des tâches communicatives ;
- les tâches d'apprentissage sont construites à partir des niveaux de compétence pour chacune des activités de communication langagières, ces dernières étant travaillées de manière cloisonnée ;

¹ Disponível em < http://sítio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf>. Consultado em 20 de abril de 2012.

² Disponível em < <http://www.dgicd.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=67>>. Consultado em 20 de abril de 2012.

- les activités d'évaluation sont également construites à partir des niveaux de compétences, ce qui signifie que le niveau devient une norme qui est atteinte ou qui ne l'est pas. (Bourguignon *ibidem*: s / p.).

Refira-se, então, que, na aula de Línguas, a ação educativa pode ir mais longe, promovendo a realização de «ações sociais», segundo o entendimento que delas tem, por exemplo, Edgar Morin:

Dans chaque situation, l'acteur fait l'expérience concrète d'un spectre de possibilités qui s'ouvrent à lui [...] Certes les actions ne sont ni aléatoires ni imprévisibles mais elles ne sont soumises à aucune nécessité irrécusable. [...] L'action est une décision, un choix, mais c'est aussi un pari [...] Or, dans la notion de pari il y a la conscience du risque et de l'incertitude. (Morin 1990: 104-106)

É nesta base da “decisão”, da “escolha”, da “aposta” (com a consciência do “risco” e da “incerteza”) que a comunicação em LE/L2 deve dotar os alunos da designada ‘competência intercultural’ entendida como “(...) the appropriate and effective management of interaction between people who, to some degree or another, represent different or divergent affective, cognitive and behavioral orientations to the world” (Spitzberg & Changnon 2009 : 7) que os prepare para interagirem com pessoas de outras culturas, os leve a compreendê-las e aceitá-las e os ajude, ainda, a aceitar que interagir com elas é uma experiência enriquecedora. (Byram, Gribkova & Starkey 2002)

Não se trata de abandonar o ensino da competência de comunicação. Apenas de o entender e executar no quadro de um “agir” social, em que o “eu” comunica com um “tu”, necessariamente diversos, sobre cada um de si ou sobre outrem, exigindo o esforço de construção e desconstrução/interpretação de mensagens verbais (e não só), nem sempre fácil, nem sempre pacífico, mas que não deixará de promover o desenvolvimento pessoal do indivíduo e, por esse meio também, o desenvolvimento social. Urge pensar a alteridade. Não, para a submeter ou assimilar à norma instituída por aquele que pensa, mas na compreensão de que “La diversité est ce qui caractérise l'humain et conduit par là même à l'universalité. La reconnaissance des singularités ne doit pas nous conduire à nier le principe de l'universalité de la culture et de la nature humaine.” (Abdallah-Preteuille 2011: 94)

1.2 - O respeito de Si e do Outro

Se é verdade que, nos dias de hoje, os contextos diversificados de aprendizagem e de ensino configuram objetivos distintos dos de outras épocas, com o apoio de recursos múltiplos, também eles suscetíveis de veicularem inovação para a sala de aula, a verdade é que nunca como agora a consciência da heterogeneidade dos públicos que se cruzam nas nossas escolas (independentemente do nível de ensino em que nos coloquemos) se fez sentir, conduzindo-nos à necessidade de perguntar: em que medida aprender uma LE/L2 poderá contribuir para o desenvolvimento pessoal dos sujeitos envolvidos

nesse processo? Em que medida, sendo o Homem o centro da reflexão – e da ação – das nossas salas de aula, se pode articular o cognitivo com o ético, o instrumental com o humano e o social?

A resposta afigura-se-nos evidente. O convívio com diversas culturas, a troca de experiências e de opiniões sobre diferentes formas de estar e de ser, sem estigmatizações nem marginalizações, a análise do agir humano, das suas intencionalidades e das suas formas configuram uma pedagogia da mediação intercultural, que compromete o indivíduo na relação com os outros, com a sua própria cultura e com a cultura dos outros (Marandon 2001).

Como sabemos, «tout enseignement/ apprentissage des langues est une mise en relation avec d'autres comportements, d'autres croyances, d'autres mémoires» (Beacco 2000: 15), o que sublinha a importância da abertura, do diálogo intercultural. Esta necessidade – e vontade – de “ouvir o Outro” e de “dar-se a ouvir” pode ser, precisamente, o eixo estruturante da ação pedagógica interessada em trabalhar conteúdos (e processos) culturais. Sabemos que “De même qu’il est « impossible d’interpréter un acte de communication dans les limites d’une analyse purement linguistique» (Bourdieu 1992: 118), il est impossible de comprendre une culture à partir d’une analyse purement culturaliste, c’est-à-dire à partir de la connaissance de faits culturels.” (Abdallah-Pretceille 2011: 97-98) Por isso, procuramos a via do Humano, do Universal, da Relação, da Intercompreensão e da Mediação.

Não esqueçamos, contudo, que a simples exposição aos “factos” não é suficiente para promover essa mediação e/ou intercompreensão. Como afirma Geoffroy (2011: 366):

(...) si l’exposition à des cultures différentes dans un vécu personnel permet le repérage des différences et une première approche de l’intercompréhension, elle ne conduit pas nécessairement à des compétences ou un savoir-faire. Il faut passer par plusieurs étapes de reconnaissance et de compréhension des différences [ou da diversidade, diríamos nós], associées (...) au respect de l’autre avant d’accéder à des phases plus avancées et productives qui permettront d’œuvrer pour une véritable synergie entre interactants.

No ponto seguinte, tentaremos equacionar algumas etapas de desenvolvimento da competência de mediação cultural, que poderão não só preparar o aprendente para o exercício do seu humanismo e promover a (re)valorização da dimensão ética (tão condicionada, nos nossos dias), bem como fomentar o respeito por Si e pelo Outro, incrementar práticas interculturais de intercompreensão e de inclusão e, também, desenvolver uma Educação promotora da busca de conhecimentos/ competências ao longo da vida – sem esquecer, obviamente, um melhor conhecimento da Língua em estudo, nas suas diferentes componentes.³

Sendo o Indivíduo/ Ser humano – objeto, destinatário e destinador de toda a ação educativa – uma soma (interativa, complexa e sempre em evolução – nem

³Sobre a noção de Língua e a compreensão das suas diferentes componentes, ver, a título de exemplo, Conselho da Europa, 2001.

sempre linear) de distintas identidades (profissionais, sociais, geracionais, religiosas, geográficas, ideológicas....), torna-se premente refletirmos sobre a sua cultura de pertença, que ele próprio produz e de que é produto, fazendo dela objeto consciente da educação em línguas, não para a analisar na ótica do exótico ou do etnocêntrico, mas percebendo que ela se constrói também pela interação que for capaz de manter com outras culturas, nomeadamente as que são pertença do “mundo” presentificado pela Língua em aprendizagem.

Nesse esforço de compreensão, importa valorizar as semelhanças, a relação, percebendo que um dos desideratos da aula de LE/L2 é promover o respeito pelo Outro, mas também pelo Eu.

2 - Que cultura(s) ensinar e aprender?

Cultura (do Latim *colere*, que significa, antes do mais, cultivar a terra) é um conceito com várias aceções, de difícil definição, as quais, inclusivamente, têm evoluído ao longo dos séculos e em função quer dos “contextos” quer do “lugar” de análise em que o definidor se coloca (a antropologia, a sociologia, a religião, as ciências cognitivas...)⁴.

Para Stuart Hall (2003), a cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar, o que enfatiza, a nossos olhos, a necessidade de nela se pensar, de modo reflexivo, no âmbito do processo de ensinar e de aprender.

A “cultura é uma lente através da qual o homem vê o mundo” (Benedict 1997:12). Na verdade, ela permite-nos pensar o universal (a própria condição humana) através do particular. Associada ao Homem, ela pode ser identificada como tudo o que ele faz *a partir de e sobre* o mundo da Natureza do qual faz parte (Seehaber 2006: s/ pág.), em ordem a transformá-lo e dotá-lo de significado, em ordem a transformar-se a si próprio e a dotar-se de significado, num e noutro caso, através do esforço do próprio indivíduo, mas também da própria sociedade (Geertz 1978) e da inter-relação mantida.

Deste modo, tanto ou mais importante do que optar, na aula de LE/L2, por ensinar literatura, outras artes, figuras principais da história de um povo, tradições, festas, rituais ou a vida no quotidiano, os modos de viver, de trabalhar, de aprender... de SER, de se relacionar, interessará, na nossa opinião, levar o aprendente a compreender e comprovar que o estudo de uma Língua serve para, tal como defende Habermas (1987), o conhecimento dos Outros (particularmente, os falantes da Língua em estudo), mas também para a construção da própria identidade (necessariamente plural, como já referimos). Esta construção não pode ser dissociada de dois sistemas estruturantes: a atividade instrumental (processos de trabalho, finalidades económicas, etc.) e a atividade comunicacional (a interação entre os indivíduos) (Habermas, *ibidem*). E, como tal, a aula de Língua é um espaço privilegiado para desenvolver práticas reflexivas de conhecimentos dos variados mundos nela in/e-vocados, que passam, necessariamente, pela observação, a análise, a interpretação, a comparação, o diálogo, a (re)negociação,

⁴ Sobre propostas de definições de “cultura” e o seu ensino, ver também Bizarro & Braga, 2005.

que não esquecem os próprios percursos de vida (e de aprendizagem) de cada um dos intervenientes.

O que poderá a aula de LE/L2 fazer para permitir que o aprendiz tenha consciência do “relativismo” da perceção dos factos (ou suas representações) e dos seres que os praticam,⁵ e perceba que, através da aula de Língua, está também a (re)construir a(s) sua(s) identidade(s), ao, nomeadamente, comprovar que “as identidades são constituídas por um mecanismo contrastante de afirmação das diferenças e de reconhecimento das similitudes” (Delgado 2006: 71)? - é a questão que tentaremos equacionar de seguida.

3 - A aula de língua e o ensino da cultura: que desideratos?

Numa ótica tradicional, poderemos lembrar que “researchers such as Wright (2000) contend that the most common approach to teaching about the target culture in the foreign language classroom is a one-way transmission of facts — the providing of information about the people, products, and customs of the target culture.” (Philips 2001: s. p.). Não é essa, contudo, a nossa prática. Na certeza não só de que “A identidade humana não é dada, no acto do nascimento. Constrói-se na infância e deve re-construir-se sempre ao longo da vida” (Dubar 1997: 13), mas também de que a sua (re)construção exige que se contemple a dinâmica de significados e sentidos produzidos e interpretados no processo interativo do Eu com o Outro, a aula de LE/L2 deve viabilizar o “encontro” consciente com a “Alteridade”, sem comportamentos etnocêntricos que resultem em apreciações impressionistas negativas dos padrões culturais dos Outros, mas também sem auto-desvalorização ou depreciação da pertença identitária de cada um. O objetivo da aula de Língua não é criar mitos. Trata-se, isso sim, de os desconstruir, de os desmontar, na certeza de que configuram visões (parcelares e parciais) da realidade, promovendo a interação entre os diferentes sujeitos. E, nessa tarefa, urge combater o simplismo, o reducionismo, percebendo que “Il nous faut oser déconstruire le concept de culture afin de mieux rendre compte des mutations socio-anthropologiques actuelles. Les usages du concept de culture renvoient malheureusement trop souvent à des formes de simplisme et de réductionnisme alors que les enjeux se situent, au contraire, sur le registre de la complexité, de la fluidité et des dynamiques.” (Abdallah-Pretceille 2011: 94)

Sendo ambas pensamento e ação, Cultura e Língua afirmam-se como partes de um todo, não podendo agir de modo independente e influenciando-se reciprocamente (Abdallah-Pretceille 1999). O comunicativo não se «esgota» no linguístico; o «acional» não prescinde do cultural nem do comunicativo. Deste modo, aprender uma Língua não se esvai no seu estudo; aprender uma Cultura, também não. A aprendizagem de ambas pode (deve) permitir a comunicação intercultural (Benett [ed.] 1998; Abdallah-Pretceille & Porcher 1999)

Uma das vias – possíveis – para abordar a diversidade cultural caracterizadora dos sujeitos presentes (ou representados) na aula de Língua Estrangeira/Língua

⁵ Este relativismo tem, quanto a nós, os seus limites, os quais poderemos fazer coincidir com as Declarações Universais dos Direitos Humanos, dos Direitos da Criança e o respeito inequívoco pela pessoa humana.

Segunda passa pelo trabalho sobre os comportamentos (verbais e não verbais), a noção de pontualidade, de tempo ou de distância (entre os corpos, entre dois locais...), as preferências alimentares, as rotinas diárias, o valor do silêncio, entre outros aspetos. O recurso ao humor e à estereotipia podem, ainda, ser outros caminhos.

Mas seja qual for o recurso educativo e o objeto de ensino e de aprendizagem, compete ao professor ser um mediador cultural, capaz de identificar possíveis áreas de disfuncionamento e de malentendidos, de explicá-las e de gerir representações conflitantes.

Podemos distinguir diferentes fases de desenvolvimento da competência de mediação cultural (Geoffroy 2001 : 368), a saber:

- A fase da curiosidade e do espanto;
- A fase do reconhecimento e da apreciação das diferenças;
- A fase de acesso à mediação;
- E – acrescentaríamos - a fase da aproximação - do singular ao universal, da(s) identidade(s) e da(s) alteridade(s)...

O «*intercultural speaker*» (Byram 1997) deve ter curiosidade, ser aberto ao encontro com o Outro, pondo de lado a sua desconfiança em relação a culturas distintas da(s) sua(s) e as convicções que possua relativamente à(s) cultura(s) que representa.

Por outro lado, deve recorrer à objetividade na sua interpretação (tendo consciência de que os sentimentos próprios afetam a sua capacidade de ver o mundo), a um certo distanciamento (que lhe permita ultrapassar as ideias feitas e fazer especulação intelectual) e à lógica (que lhe permita compreender as causas, as relações entre os meios e os fins e, até, os efeitos sistémicos). (Geoffroy *ibidem*)

Por último, deve empenhar-se na transformação dos saberes em decisão (Geoffroy *ibidem*), em caso de necessidade. Há que, detetadas as áreas de conflito, tentar interpretá-las e pô-las em relação com a experiência própria, fazendo o esforço de compreensão das causas. Obviamente, interessa ter consciência de que todo o indivíduo é resultado, em grande parte, do processo de socialização a que esteve sujeito (Byram 1997).

Com a ajuda – também ela mediadora - do professor, o entendimento do mundo (re)constrói-se, na convicção plena de que o acesso à(s) cultura(s) da Língua Estrangeira/Segunda em estudo é uma mais valia da Educação em Línguas, promovendo valores, atitudes, capacidades e comportamentos cuja funcionalidade e importância ultrapassam as paredes da sala de aula. O desiderato impõe-se. «L'objectif est d'apprendre à interpréter et à comprendre les informations culturelles, qui sont ambiguës car elles sont manipulées par les acteurs dans leurs discours et leurs pratiques. En termes de formation, il s'agit d'apprendre à passer du stade descriptif à la compréhension des processus en s'appuyant sur des savoirs mêlés.» (Abdallah-Pretceille 2011: 96)

4 - Alguns exemplos práticos retirados de aulas de Português

Passaremos à apresentação de algumas sugestões didáticas, no âmbito do processo de ensino e de aprendizagem do Português para Estrangeiros, por nós desenvolvido e/ou supervisionado, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal). As turmas onde foram levadas a cabo estas experiências – e/ou outras do mesmo tipo – são compostas por aprendentes adultos, maiores de 16 anos, de ambos os géneros, provenientes de vários países do mundo e com línguas maternas e percursos de vida e de formação académica distintos, que frequentavam o nível A1⁶, segundo a proposta de designação do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. A avaliação das experiências será apresentada no final.

Atividade 1

Objetivo cultural:

- Levantamento e desconstrução de estereótipos sobre Portugal e os portugueses.

Procedimento a seguir pelo aprendente:

1. Recorde a configuração geográfica de Portugal.
2. Faça corresponder a cada uma das suas regiões uma característica cultural que a defina.
3. Compare as suas opções com as “inscrições” presentes na Figura 1.
4. A que razões e/ou factos se ficam a dever as legendas da Figura 1?
5. Que conclusões extrai do confronto realizado em 3?
6. Desenhe o mapa do seu país e ilustre-o com expressões que, no seu entender, melhor representam as suas especificidades culturais.
7. Apresente o seu trabalho ao seu/à sua colega do lado e, em conjunto, realizem um quadro comparativo dos países de cada um(a) que contemple as informações veiculadas nas vossas legendas.

⁶ Não problematizaremos aqui se a designação que melhor corresponderá a estas turmas será de PLE ou PLS, mas sublinharemos o benefício de os estudantes em causa se encontrarem em situação de “imersão” plena na realidade cultural e comunicativa em língua portuguesa.

Figura 1 – Portugal em palavras – Fonte: <http://novacasaportuguesa.blogspot.pt/2011/06/preconceitos-e-estereotipos-geograficos.html>



Atividade 2

Objetivo cultural:

- Levantamento e desconstrução de estereótipos sobre Portugal e os portugueses.

Procedimento a seguir pelo aprendiz:

1. Como reagem os portugueses às novas tecnologias (computador e internet, telemóvel, iPad, etc.)? Escolha as 5 palavras que melhor os caracterizam.
2. Compare a sua opinião com o/a seu/sua colega do lado.
3. A que conclusões podem chegar?
4. Compare as conclusões a que chegaram com a mensagem veiculada na Figura 2. São – ou não – coincidentes?
5. Reflita, em pequenos grupos, sobre o que se passa com as pessoas de 3 países diferentes, presentes na sua turma. Há semelhanças com a situação representada na Figura 2?
6. Registe, por escrito, as conclusões a que o seu grupo chegou em 5.

Figura 2 – Amor pela internet - Fonte: <http://galeriacores.blogspot.pt/2007/12/portugueses-sentiriam-mais-falta-da.html>



Atividade 3

Objetivo cultural:

- Levantamento e desconstrução de estereótipos existentes em relação aos países origem dos estudantes presentes e em relação aos respetivos compatriotas.

Procedimento a seguir pelo aprendente:

1. Pense em si e nos seus compatriotas. Como se/os caracteriza?
2. Estabeleça um quadro com os defeitos e as qualidades que, no seu entender, são mais recorrentes entre os seus compatriotas.
3. Compare o seu quadro com a Figura 3 (no caso de ser francês)⁷. A que conclusões chegou?
4. Que avaliação faz da Figura 3, no que à representação dos seus compatriotas diz respeito?

⁷ Diversificar as figuras, de acordo com as diferentes nacionalidades presentes na turma.

Figura 3 – Um francês de França - Fonte <http://afetivagem.blogspot.pt/2012/01/europa-e-politica-interior.html>



Atividade 4

Objetivo cultural:

- Alargamento de vocabulário que ajuda os estudantes a discutir a diversidade cultural.

Procedimento a seguir pelo aprendente:

1. A partir da palavra “Preconceito”, realize um mapa concetual.
2. A partir do mapa que elaborou, indique as palavras que estão relacionadas com as causas e com as consequências dos preconceitos.
3. Compare o seu mapa com o da Figura 4. Que palavras novas encontrou?
4. Dê exemplo de um preconceito que encontrou em Portugal. A que se deve? Como fazer para que ele desapareça?
5. No seu país, o preconceito referido em 4 também existe?
6. Imagine-se professor numa escola onde há manifestações de preconceitos de vários tipos. Indique o que faria para os combater.

Figura 4 - MAPA CONCETUAL – Fonte: <http://projetosgam.pbworks.com/w/page/19295974/Fome%20Viol%C3%83%C2%AAncia%20e%20Preconceito>



Atividade 5

Objetivo cultural:

- Comparações críticas sobre a imagem que cada um tem de Si e dos portugueses (que conhece...).

Procedimento a seguir pelo aprendente:

1. - Leia as asserções abaixo indicadas.
 - i. Todos os portugueses adoram sardinhas assadas.
 - ii. Todos os portugueses adoram futebol.
 - iii. Em Portugal, o verão é sempre muito quente.
 - iv. Os portugueses são muito simpáticos.
 - v. Em Portugal, todos comem bacalhau na noite de consoada.
 - vi. As mulheres portuguesas não se depilam.
 - vii. Os homens portugueses são machistas.
2. - Assinale as que lhe parecem *Verdadeiras*.
3. - Confronte as suas opções com as do/a seu/sua colega do lado, justificando as suas opiniões.
4. - Faça uma lista de características que o/a aproximam dos portugueses que conhece e justifique as suas opções.
5. - Partilhe, oralmente, os resultados com os/as seus/suas colegas, em pequenos grupos.

5 – Avaliação da implementação destas atividades

Após a realização destas atividades, em momentos distintos do processo de ensino e de aprendizagem de PLE/PL2, os estudantes foram convidados a avaliarem a sua utilização. Fizeram-no por escrito e anonimamente e desses registos extraímos a conclusão inequívoca e reiterada de que a prática destas atividades permitiu aos estudantes, ao nível do:

- **Saber ser/ Tornar-se:** uma maior abertura, mais curiosidade, maior atenção prestada a Si e ao Outro;
- **Saber:** a aquisição de mais informação e maior conhecimento da sua própria pessoa e de outras pessoas; a descoberta da importância da mediação cultural; o desenvolvimento do conhecimento da Língua Portuguesa e do seu uso.
- **Saber fazer:** a interpretação e explicação de diferentes culturas; a relação com a(s) cultura(s) própria(s); o incremento da interação espontânea e motivada.

Obviamente, muito mais se pode fazer. De outro modo, com outros sujeitos, outros recursos, noutros tempos e espaços – até porque:

[...] a interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diversidade e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tentam promover relações dialógicas e igualitárias entre as pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes. Neste sentido, trata-se de um processo permanente, sempre inacabado, marcado por uma deliberada intenção de promover uma relação dialógica e democrática entre as culturas e os grupos envolvidos e não unicamente de uma coexistência pacífica num mesmo território. (Candau 2002: 40-41)

Por isso, neste caminho continuaremos, no âmbito da Educação em Línguas.

Recebido em abril de 2012; aceite em junho de 2012.

Referências

- Abdallah-Preteuille, M. 1999. *L'Éducation interculturelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- Abdallah-Preteuille, M.; Porcher, L. 1999. *Éducation et communication interculturelle*. Paris: Anthropos.
- Abdallah-Preteuille, M. 2011. La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. *Linguarum Arena*, 2: 91 – 101.
- Beacco, J.-C. 2000. *Les Dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette.

- Benedict, R. 1997. *O Crisântemo e a Espada*. São Paulo: Perspectiva.
- Bennett, M. (Ed.) 1998. *Basic concepts in intercultural communication*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Bizarro, R. 2008. O ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira: do objecto aos objectivos. In: R. Bizarro (Ed.). *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que perspectivas?* Porto: Areal Editores, 82-89.
- Bizarro, R. & Braga, F. 2005. Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de Língua Estrangeira. *Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto: 823 – 835.
- Bourguignon, C. 2008. Enseigner / apprendre les langues de spécialité à l'aune du Cadre Européen Commun de Référence. *Cahiers de l'APLIUT*. XXVII – 2. Disponível em: <http://apliut.revues.org/1377>; DOI: 10.4000/apliut.1377. Acedido em 20 de abril de 2012.
- Byram, M.; Gribkova, B.; Starkey, H. 2002. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf. Acedido em 20 de abril de 2012.
- Candau, V. M. 2002. *Multiculturalismo e Educação: questões, tendências e perspectivas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. 1994. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cicurel, F. 2011. *Les Interactions en Classe de Langue*. Paris: Didier.
- Conselho da Europa 2001. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA. Disponível em http://sitio.dgicd.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf. Acedido em 20 de abril de 2012.
- Delgado, L. 2006. *História oral - memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Delors, J. et al. 1996. *Educação - um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa. Disponível em <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>. Acedido em 20 de abril de 2012.
- Dubar, C. 1997. *A Socialização. Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Fontenay, H.; Giroux, D.; Leidelinger, G. (Eds) 2011. *Classe de langues et culture(s): vers l'interculturalité ?* Paris: Harmattan.
- Geertz, C. 1978. *A Interpretação da Cultura*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Geoffroy, C. 2001. *La Mésentente cordiale*. Paris: Grasset.
- Grosso, M. J.; Soares, A.; Sousa, F.; Pascoal, J. 2011. *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro*. Disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=67>. Acedido em 20 de abril de 2012.
- Habermas, J. 1987. *Théorie de l'Agir Communicationnel*. Paris: Fayard.
- Hall, S. 2003. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG.
- Marandon, G. 2001. Empathie et compétence interculturelle. In: A. Kiss (Ed.), *L'Empathie et la rencontre interculturelle*. Paris: L'Harmattan, 77 – 118.
- Moirand, S. 1990. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Morin, E. 1990. *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF Éditeurs.

- Neuner, G.; Parmenter, L.; Starkey, H.; Zarate, G. 2003. *La compétence interculturelle*. Starsbourg: Conseil de l'Europe.
- Phillips, E. 2001. IC? I see! Developing learners' intercultural competence. *LOTE CED Communiqué, Issue 3*. Austin, TX: LOTE Center for Educator Development. Disponível em <http://www.sedl.org/loteced/communique/n03.html>. Acedido em 20 de abril de 2012.
- Richards, J.; Nunan, D. (Eds.) 1990. *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seehaber, L. 2006, "Cultura: Lente pela qual se vê o mundo" – O Universo Cultural do Professor de Ensino Religioso. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Dissertação de Mestrado. Disponível em [http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_arquivos/3/TDE-2007-08-30T130724Z-624/Publico/Liliana%20Claudia%20Seehaber%20\(CAPES\).pdf](http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_arquivos/3/TDE-2007-08-30T130724Z-624/Publico/Liliana%20Claudia%20Seehaber%20(CAPES).pdf). Acedida em 20 de abril de 2012.
- Spitzberg, B.; Changnon, G. 2009. Conceptualizing Intercultural Competence. In: D. Deardorff. *The sage Handbook of Intercultural Competence*. Los Angeles, London, Nova Delhi, Singapore, Washington DC: Sage Publications: 2-52.
- Tagliante, Ch. 2006. *La classe de langue*. Paris: Clé International.

Sitografia

- <http://afetivagem.blogspot.pt/2012/01/europa-e-politica-interior.html>
- <http://galeriacores.blogspot.pt/2007/12/portugueses-sentiriam-mais-falta-da.html>
- <http://novacasaportuguesa.blogspot.pt/2011/06/preconceitos-e-estereotipos-geograficos.html>
- <http://projetosgam.pbworks.com/w/page/19295974/Fome%20Viol%C3%83%C2%AAncia%20e%20Preconceito>

Ofelia GARCÍA *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*

West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009 (paperback)

481pp.

ISBN: 978-1-4051-1994-8

Maria Ellison

mellison@letras.up.pt

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP)

Centro Linguística da Universidade do Porto (CLUP)

A glance at Ofelia García's impressive CV tells us that a large portion of her professional life has been dedicated to a study of bilingualism and bilingual education. She is currently Professor of Urban Education at the Graduate Center of the City University of New York. Her previous positions include Professor of Bilingual Education at Columbia University Teachers' College and at the City College of New York. García has been on the advisory board of a number of language projects and is currently on the editorial board of two major journals about bilingualism: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism; the Bilingual Research Journal. She has published widely in the field both individually and with notable scholars, among them Johsua Fishman, Tove Skutnabb-Kangas, Colin Baker and Hugo Baetens Beardsmore who has contributed to the book in review.

Published in 2009, *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*, sets out to convince the reader that, 'Bilingual education is the only way to educate children in the 21st century' (p.5), and this it does over its 481 pages divided into five parts and fifteen chapters with an additional final appendix, *Myths and Realities*. The five parts are an impressive trajectory of the field, and it is clear that García has left no stone unturned in offering the reader in-depth information, factual knowledge and insights into this most complex and controversial areas of education.

We are reminded throughout the book that there are more bilingual and multilingual individuals in the world than monolinguals and that bilingual education, particularly in this day and age, would be a more suitable form of educational delivery than the monolingual models offered by most institutions.

Two metaphors run throughout the book. One is of the banyan tree whose many entwined roots represent the complexity of bilingualism but also allow 'for growth in different directions at the same time [because they are] grounded in the diverse social realities from which it emerges', (p.17). The other metaphor represents opposing views of bilingualism symbolized in two vehicles - the simple bicycle, the two balanced wheels of which represent the traditional monolingual/ monoglossic view of a bilingual as having equal competence in two separate languages, and the all-terrain vehicle, the wheels of which bear unequal weight as the vehicle moves across rough territory. This represents a heteroglossic view of

bilingualism which is more suited to 'our complex multilingual and multimodal global communicative networks [that] often reflect much more than two separate monolingual codes', (p.8).

Part I: Bilingual Education for All

This consists of a single chapter, *Introducing Bilingual Education*, in which the thesis of the book is stated. García's argument is bold, that bilingual education is 'the only way to educate children in the twenty-first century' (p.5), and that this is dependent on a plural vision of bilingual education which requires a reconceptualisation of what it is in this day and age. This reconceptualisation challenges the monoglossic 'one plus one equals two' concept of bilingualism which has pervaded and still pervades many societies, and sets it against a heteroglossic, more dynamic perspective which reflects the 'linguistic fluidity present in the discourse of the twenty-first century' (p.17). This chapter maps out the geopolitical, sociohistorical and sociolinguistic orientations of language use which present bilingualism as a problem, as a right and as a resource. The chapter ends with the admonition that in a globalised world there are no clearly demarcated boundaries of language and culture. Bilingual education, though complex, offers choice and the means of dealing with the linguistic complexity of the world.

Part II: Bilingualism and Education

This consists of four chapters which deal with the concepts of 'Languaging', 'Translanguaging', the 'Sociopolitics of Bilingualism' and the 'Benefits of Bilingualism'. Language and language use are examined in accordance with the context in which they are developed. García uses 'language' as a verb and states that people *language* for many purposes: at home, in society and in academic contexts. She argues that 'languaging bilingually' is the norm throughout the world. She uses the term 'translanguaging' (borrowed from Cen Williams, cited in Baker, 2001) to describe 'multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual worlds' (p.45). In the bilingual classroom this may mean that, for example, reading is done in one language and writing in another. This is compatible with a more realistic view of bilinguals as having unequal competence in the two languages.

García provides a comprehensive overview of the various models of bilingualism. These are dependent on the needs of communities, nations and states and are often politically-driven. Four models of bilingualism are presented: subtractive (where children learn a second language which gradually takes over from and eliminates the other), additive (a sort of 'double monolingualism' where another language is added to the existing repertoire), recursive (where attempts are made to revitalize a language that had previously been suppressed) and dynamic (involving multiple and multimodal language practices as befits the means of communication in a world of shifting peoples and increased access to and use of technology). This term is compatible with what European institutions call 'plurilingualism'. García also

presents social and cognitive benefits of bilingualism which can be maximized or minimized depending on socio-political contexts which influence educational policy.

Part III: Bilingual Education Policy

This part is divided into six chapters which deal with 'Frameworks and Types' of educational policy, 'Factors and Variables', 'U.S Language Policy', 'Language Promotion by European Supra-national Institutions', 'Monoglossic Bilingual Education Policy' and 'Heteroglossic Bilingual Education Policy'. These chapters will be of particular interest to policy makers and course developers as theoretical frameworks for bilingual education types are presented. These are supported by a number of tables containing all relevant information which facilitate reading and interpretation. A full global trajectory of bilingual education is presented. Of particular interest to me was the chapter on 'Language Promotion by European Supra-national Institutions' by Hugo Baetens Beardsmore which emphasizes the positive promotion of foreign language learning by The Council of Europe and The European Commission, and cites Content and Language Integrated Learning (CLIL) as a means of providing for dynamic heteroglossic bilingual education. CLIL is something that I have been actively promoting in primary English language teaching and have included the study and practice of it in the Masters in the Teaching of English and another Foreign Language at FLUP.

Part IV: Bilingual Education Practices

This part consists of four chapters which are of particular relevance to teachers in bilingual contexts. The chapters cover 'Bilingualism in the Curriculum', 'Pedagogy and Practices', 'Biliteracy Practices and Pedagogy', and 'Assessment of Bilinguals'. These chapters serve to illustrate how bilingual education may be implemented. Such implementation, García insists, is one in which social justice and social interaction should prevail.

Those of us viewing bilingual education from a foreign language teaching perspective will be familiar with the bilingual education approaches and methods mentioned: grammatical, communicative and cognitive. Interesting too, are the scaffolding strategies mentioned and the suggestions of the phases in which these may be applied (p. 329). Once more, all main points are made accessible by the tables of key terms presented in these chapters.

Part V: Conclusion: Bilingual Education for the Twenty-first Century

In this short section García brings together her arguments for bilingual education for the twenty-first century profoundly and sensitively. We are reminded of the limited, short-sighted traditional view of bilingualism from the monolingual/ monoglossic perspective - that of a stigma on one hand or privilege of the elite on the other (in subtractive and additive bilingual education) to the broader heteroglossic view of bilingualism as the right and necessity of all children in

the world (in recursive and dynamic bilingual education). The languaging and translanguaging behaviours of bilinguals should be encouraged and regarded as a resource in this day and age. García brings to our minds once again the image of the banyan tree, the entwined roots of which should remind us of the complexity of bilingualism and bilingual education. The banyan trees of bilingual education are ones which are fertile and grow in the many different soils around the world.

García's work is essential reading for policy-makers, course developers, and teachers and students everywhere. It is 'the must-have manual' which provides in-depth coverage of bilingualism and bilingual education from historical, socio-cultural and educational perspectives. This it does with great clarity and sensitivity.

'Bilingual education is much more than a technique or a pedagogy. Bilingual education is education, and it is also a way of equalizing opportunities' (p.386).

Recebido em março de 2012; aceite em maio de 2012.

Brian TOMLINSON (Ed). *English Language Learning Materials: A Critical Review.*

London, Continuum Books, 2010 (paperback).

ISBN: 978-144-112-230-8

Nicolas Robert Hurst

nrhurst@letras.up.pt

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP)

The Centre for English, Translation and Applied Language Studies (CETAPS)

Brian Tomlinson is responsible for an extensive list of publications related to the development of English Language Teaching (ELT) materials. He is regular speaker at international conferences (including the recent 5th International Forum on ELT at the Faculty of Letters, the University of Porto (FLUP) in October 2011) and he is the president of MATSDA – The Materials Development Association.¹

¹Two books he edited are the cornerstone reference works for the FLUP subject ‘The Production of ELT materials’ which is taught in the second year of FLUP’s ‘Masters in Foreign Language Teaching’ course. The two books are:

Brian TOMLINSON (Ed.) 1998, *Materials Development in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press (revised edition, April 2011).

Brian TOMLINSON (Ed.) 2003, *Developing Materials for Language Teaching*, London, Continuum Books.

The recent publication of the paperback edition of *English Language Learning Materials* makes available to a wider readership a wealth of information, both theoretical and practical, through a series of studies of ELT materials and contexts from around the world. The depth and breadth of the descriptions and reflections provided is a valuable resource for any ELT professional working in Portugal. A common complaint among these practitioners is a sense of isolation, that having left university and entered the state or private school system, or other areas of more precarious ELT employment, they have few opportunities to stay in touch with developments in their field and in this way are less able to validate their teaching procedures and materials; this does not mean that the various ‘teacher development’ courses and conferences offered and organized by various institutions around Portugal are not without merit, it is more a question of the infrequency and lack of permanence of these events. This book brings the world of ELT into our local professional orbit in one easy to consult volume.

This paperback edition is divided into four sections:

Part 1: Introduction: pp.1-14.

A general discussion relating ELT materials to aspects of learning theory.

¹ MATSDA also publishes a journal ‘Folio’ which contains pertinent articles on the subject of ELT materials. See: <http://www.matsda.org.uk/about.html>.

Brian Tomlinson provides readers with his own highly personal (polemical?) views on what facilitates language learning in general and then relates that to what it is about current ELT materials that actually helps learners of English and what it is about current ELT materials that actually prevents language acquisition and development.

Part Two: Different types of materials: pp.15-156.

Seven different chapters relating ELT materials to specific contexts of learning.

This section of the book approaches its brief from the perspective of reviewing the materials currently used for different types of target learners. Beyond the more usual perspectives related to learners of General English, specific consideration is also given to Young Learners (a growing market in Portugal thanks to recent government initiatives related to providing ELT at primary level), to English for Specific Purposes (an area in which many Portuguese ELT professionals find work: in companies, in banks and so on) and to English for Academic Purposes (an area in expansion, especially at post graduate level where English is the designated language of instruction and where English bibliography tends to dominate). In addition, this section reviews materials for extensive reading, materials for self-access learning and multi-media materials.

Part Three: Materials in Use around the World: pp.157-316.

Nine different chapters relating ELT materials to different geographical locations.

In this section of the book materials development experts review what is going on in the particular geographical area they are most familiar with. There are contributions from all around the globe. Focussing on the distinctive local characteristics of the ELT materials being used there, their use is described and evaluated and suggestions are provided for their improvement. In this way, readers can find assess their own materials in the light of different practices from a wide range of teaching contexts, all of which will provide relevant points of comparison, but no single unified 'golden rule' or 'magic formula' regarding the development of ELT materials.

Part Four: Conclusions: pp.317-323.

A summing-up of the 'state of play' of ELT materials around the world.

Brian Tomlinson discusses five key deficiencies of currently used ELT materials as well a series of five further general criticisms but also provides some counter-weight to this negativity with a list of five positive attributes of currently used ELT materials and five recommendations for future developments of ELT materials. In addition, he makes an appeal for greater support to be given to the role of reading in ELT, and specifically to the importance of extensive reading as being a cost-effective, easy to implement approach to improving language acquisition and development.

Worthy of comment is Brian Tomlinson's starting point in this world-wide exploration of ELT materials: he emphasises the need to re-focus this area of professional expertise on the learner; indeed, the title of the book suggests just that: it is the learner and not the teacher who should be at the heart of materials design, both at initial stages of language acquisition and later stages of more sophisticated, multi-purpose language development. The key is that the materials

should “provide exposure to authentic use of English through spoken and written texts with the potential to engage the learners cognitively and affectively (ibid: 4)” and should “include activities which help learners to notice for themselves salient features of the texts (ibid: 5)”.

Perhaps of most immediate utilitarian value in this volume is the checklist of criteria provided in the discussion of General English materials, published for the international market. The fourteen point materials evaluation scheme (pp.24-29) could be usefully applied by most foreign language teachers (especially school teachers) working in Portugal in relation to their coursebooks, regardless of whether they are published overseas or locally. Local ELT practitioners would likely conclude that it should be possible for “commercially published coursebooks to satisfy learning principles and incorporate flexibility ... [and] try to focus more on how to maximise intake rather than concentrating on language item coverage (ibid: 36)”. The use of such a criterion driven evaluation scheme might just help to make that happen.

All in all, this volume is an important addition to Brian Tomlinson’s extensive list of contributions in the field of ELT materials. While not cheap (around 30 euros from Internet bookshops) it does provide a plethora of differing perspectives that can challenge and provoke change in a real sense: by encouraging critical analysis and by providing practical suggestions and applications.

Recebido em fevereiro de 2012; aceite em abril de 2012.

Hanna KOMOROWSKA (Ed.) *Issues in Promoting Multilingualism. Teaching – Learning – Assessment.*
Warsaw: Foundation for the Development of the Education System (FRSE), 2011.
360 pp.
ISBN 978-83-62634-19-4

Katarzyna Cybulska

k.cybulska@uw.edu.pl

Institute of English Studies

University of Warsaw (Poland)

Issues in Promoting Multilingualism. Teaching – Learning – Assessment funded with the support of the European Commission contains 15 articles touching upon diverse aspects of language education based on quality and novelty. The Polish contributions to developing individual multilingualism neatly interlink theoretical perspectives with empirical ones and are succinctly presented by scholars from varied thematic milieus under the editorship of Hanna Komorowska, an internationally recognized Polish professor, a member of the EU High Level Group on Multilingualism in Brussels and a consultant to the European Centre of Modern Languages in Graz.

In place of a formal introductory chapter, there are two forewords opening the book, which constitute a noteworthy lead-in. The first comes from the publisher – the foundation/organization supporting the development of education in Poland – underscoring the context of the book’s release that de facto coincided with the Polish presidency of the Council of the European Union. In the second foreword, the editor gives an overview of contemporary language education priorities that provided the background for this publication; she also accentuates the changes that have taken place in the Polish language education system owing to which Poland is now a country which “has no difficulty understanding the role of languages in international communication” (p.7).

The subtitle on the one hand alludes to the title of the Council of Europe’s main language policy tool, i.e. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2001) and on the other foretells the sections to be found in the volume. Accordingly, the first six chapters revolve around the area of language teaching targeting, at the outset, the education of language teachers in Europe – its structure, the content, the models it embodies as well as the specific trends that characterize both pre-service and in-service teacher education. In her informative writing, Hanna Komorowska, while calling for flexible adjustment of teacher education to constant changes, cautions against overlooking developments in educational or social sciences, “Whatever has proven valuable and useful in teacher education so far has to be integrated with new models and new ideas as hitherto unknown challenges face the teaching profession” (p. 34).

The area of English for Specific Purposes [ESP] occupies the two following chapters in this section, with the accent placed on the corporate environment in the first text and on the university area in the second, which turns out to be a valuable juxtaposition. Among the challenges of providing Business English [BE] training in the corporate context, Magdalena Bielenia-Grajewska emphasizes the 'multifactorality' of the teaching environment which, for instance, forces the tutor to take on many roles simultaneously. Moreover, she offers a remarkable typological overview of six organizational cultures alongside their pedagogical implications. The teaching of FL courses at universities is skillfully tackled by Aleksandra Łuczak who terms them 'very specific', for – as she stresses – they “fall into the category of English for Specific Purposes, but on the other hand the design process does not follow the classic procedures recommended for ESP courses” (p.61-62). Her further elaboration includes major dilemmas teachers may face in the teaching process, the determination of language course content by study courses and the development of study skills, while prominence is given to needs analysis as well as procedures in an ESP course design. In contrast, the two following chapters concern culture-related aspects in FLT, and in the first, Ewa Maciejewska-Stepień's article, both the political and the methodological background for developing Intercultural Communicative Competence [ICC] is unveiled. Ewelina Debaene, in turn, brings up the issue of immigrants living in Ireland, noting that speakers of Polish in this country may already outnumber native speakers of Irish. She discusses preliminary results from her thought-provoking study of attitudes towards learning the Polish language conducted at Trinity College Dublin. The section under the heading of “Teaching” closes with Sylvia Maciaszczyk's contribution concerning “Computer Assisted Language Teaching and Learning”, in which she draws upon the history of CALL, reviews three pedagogical theories appropriate for CALL and argues that “the Integrated CALL or Integrative CALL will be multifaceted and diverse not only in terms of technologies, but also of the pedagogies used” (p. 137).

Although the necessity of providing adequate training in self-management of language learning is not new, the continuous and evident learners' inability to self-direct still seems to be the main stumbling block causing them to “cease to learn foreign languages once formal education has been completed” (p. 143). And, accordingly, the next part devoted to the aspects of “Learning” starts with Małgorzata Dąbrowska's article on strategy training, in which she includes an account of her research examining strategic trainability and conscious strategy development of language students in pre-service teacher education.

The skill of reading is most strongly represented in the book, for as many as three scholars offer their insights in this area, all in fact agreeing upon the indispensability of its enhanced development during FL learning. First, Małgorzata Pamuła asserts that reading constitutes not only part of the communication process but also a form of communicating and she puts forward arguments in favour of “the necessity to develop the reading skill in a foreign language as soon as young learners are confronted with reading in the acquisition process of L1” (p.172). Second, Ewa Bandura focuses her attention on the university context and, by referring to her small-scale research with third year students, stresses that “Through critical reading

foreign language teaching can contribute to the acquisition of highly transferable skills" (p.210). Third, according to Magda Sroka, reading is a perfect vehicle for training thinking skills, mastering language skills, social and political development and personal growth, while literature can be an excellent carrier of content for the classroom. In the final chapter of this part, Agnieszka Otwinowska deals with certain terminological intricacies of bilingualism, plurilingualism, multilingualism and intercomprehension, concentrating most of her attention on the last concept mentioned as she stresses the importance of using cross-linguistic similarities in teaching; further on, she reports on her findings concerning the awareness of cognates among bilingual and multilingual Polish learners of English.

Four final contributions belong to the section of "Assessment". Dominika Szmerdt-Chandler admits it is generally not an easy task to test or assess learners' oral language production and, thus, her text centres around facilitating this process through offering guidance on the decisions being taken during the design and development of oral tests as well as during the rating process. Digital video project work, in turn, described as "a technologically rich learning environment [that] can be combined with a variety of student assessment techniques using learner-centered perspective" (p.302), is the focus of Elżbieta Gajek's article. The indispensability of using such tools, as the author soundly argues, lies in the possibility of integrating learners' skills and competences as well as combining the needs of learners with curricular requirements. Still remaining in the context of technology, Mariusz Marczak, after providing more theory-oriented historical background of Computer Assisted Language Testing (CALT) as well as advantages and restrictions in this area, he dedicates the next part of his text concerning the CALT test design and tools to "the more practically-minded". He also voices his regret that "despite the steady growth of dedicated technologies to date, current assessment procedures are far from perfect and require further development" (p.331). Michał B. Paradowski's last chapter impressively synthesizes data and conclusions drawn mostly from psycholinguistics and assesses benefits springing from multilingualism.

This valuable volume is characterized by comprehensiveness, relevance, quality and variability of topics and approaches gathered in the spirit of promoting multilingualism through language education. Its internal diversity with three main foci on teaching, learning and assessment will make the volume appealing to a broad audience from researchers interested in educational linguistics and psycholinguistics to methodologists, teachers and students seeking to broaden their knowledge and stay '*au courant*'.

Recebido em fevereiro de 2012; aceite em abril de 2012.

References

Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press

Richard A. LANHAM. *Revising Prose*. Fifth Edition.
New York: Pearson Longman, 2006.

166 pp.

ISBN: 0-321-44169-9

Maria da Graça L. Castro Pinto

mgraca@letras.up.pt

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Centro de Linguística da Universidade do Porto

A primeira edição de *Revising Prose* de Richard Lanham data de 1979 e a primeira edição de *Revising Business Prose* do mesmo autor foi publicada em 1981. O meu contacto com estas obras não foi, infelizmente, direto. Na verdade, tive conhecimento do termo “lard factor” e da fórmula desenhada para a sua obtenção através de um curso subordinado ao tema *Language and Cognition*, ministrado pela Professora Ruth S. Day, que frequentei em 1982 na Universidade de Maryland no âmbito do *LSA Linguistic Institute*.

Aprendi, então, como calcular o “lard factor” em frases e subsequentemente em textos, aplicando algumas das regras do método paramédico de Lanham (2006: x), com base numa fórmula que consistia em “dividing the difference between the number of words in the original and the revision by the number of words in the original” (Lanham 2006: 4). Está em causa uma revisão que toma por base a frase (ver Lanham 2006: vii e 21) tentando economizar a atenção reclamada para ser compreendida.

O interesse que despertou em mim esse olhar para a prosa motivou-me uma pesquisa mais aprofundada sobre o assunto recorrendo aos meios de que então dispunha. A possibilidade de se aplicar à prosa um “método paramédico” (ver Lanham 2006: x) para “curar” frases “doentes”¹ contribuiu também para abordar a escrita nas minhas aulas numa outra perspetiva, procurando mostrar aos estudantes até onde se pode ir na revisão das produções escritas sem perder de vista que, assim como acontece com o colesterol (ver Grant-Davie 1995:1), não é de excluir a existência de gordura boa e de gordura má na prosa.

Por outras palavras, era interessante passar aos estudantes a mensagem de que rever não é compor e que, até certo ponto, é possível usar algumas regras que permitam rever o que foi escrito melhorando o produto em termos estilísticos (ver Lanham 2006: iv). Acrescentaria, no entanto, que não serão completamente de excluir relações entre o estilo e o conteúdo.

Dedicar, nesta revista de Didática de Línguas, algum espaço à quinta edição de *Revising Prose* de Richard Lanham (2006) afigura-se-me de toda a pertinência não só porque a escrita é uma presença inevitável no ensino e aprendizagem de línguas,

¹ A este propósito ver o documento *A Cure for wordiness. Richard Lanham's paramedic method for sick sentences*, disponível na web em: <http://www.ryerson.ca/~ru341/handouts/lanham.pdf> (2 p.), acessido em 14-05-2012

bem como inclusivamente na aprendizagem ao longo da vida, mas também porque a frequência com que se encontram textos, de alunos e de não alunos, com frases “doentes”, tendo em vista esta forma de examinar a prosa, nos obriga a atuar no intuito de os textos escritos se tornarem mais transparentes, menos obscuros, e por conseguinte de compreensão mais fácil. As palavras e as ideias devem portanto dialogar abertamente e sem rodeios para que desse confronto não provenha nem ruído ao longo do percurso inerente à escrita, nem no que será o seu produto final. Serve assim a revisão, enquanto processo cognitivo da escrita (ver McCutchen 2008:115), para avaliar, mas não de modo superficial, esse diálogo. Na opinião de Murray (1997), a revisão deve antes ser tida como uma grande aventura no que respeita à mente, revelando uma atuação da ordem da psicolinguística ao colocar em articulação as palavras e as ideias num processo de reformulação conducente ao fim almejado.

A quinta edição de *Revising Prose* (2006), como se lê no *Prefácio*, traz de novo em relação às anteriores o facto de, para além das alterações próprias de uma nova edição, reunir num só volume *Revising Prose* e *Revising Business Prose*, na medida em que o autor deixou de considerar a “business prose” um estilo separado merecedor de um tratamento especial (Lanham 2006: viii).

Esta publicação corresponde, como escreve Lanham (2006: 116), a um “hands-on guide, not a theoretical discussion”. Adverte ainda o autor que “*Revising Prose* provides [the guidance to learn to revise]. I does not tell the whole story but it does tell you how to begin.” (Lanham 2006: iv). Sabem os que conhecem a obra em apreço que a chave da revisão está no Método Paramédico (PM²) (Lanham 2006: x), que encarna um papel central em *Revising Prose* (ver Lanham 2006: vii).

Revising Prose começa por um prefácio (*Preface*), dividido em 9 secções, das quais ressaltaria a seguinte passagem da primeira secção “«All writing is rewriting», goes the cliché. OK. Here’s the book for it. It offers a collective writing philosophy that a group can easily and quickly learn to share.” (Lanham 2006: iv-v). Além disso, contém 8 capítulos (Capítulo 1: *Action* (pp. 1-20); Capítulo 2: *Attention* (pp. 21-34); Capítulo 3: *Voice* (pp. 35-55); Capítulo 4: *Skotison!* (pp. 56-67); Capítulo 5: *Business Prose* (pp. 68-86); Capítulo 6: *Professional Prose* (pp. 87-110); Capítulo 7: *Electronic Prose* (pp. 111-123); Capítulo 8: *Why Bother?* (pp. 124-134)), um apêndice (*Appendix*) (dividido numa parte com o título *Terms* (pp. 135-145), que mais não é do que um glossário destinado aos menos familiarizados com a terminologia usada, e noutra parte intitulada *Exercises* (pp. 147-164), com exemplos que remetem para um trabalho de diagnóstico e de revisão) e um *Index* (pp. 165-166).

A chave de toda a metodologia com vista à revisão da prosa preconizada por Richard Lanham reside então no seu PM que consiste em 8 regras de que relevo sobretudo a regra 3 “Find the *action*. [*Who’s kicking who?* (Lanham 2006: 17)]”, a regra 5 “Start fast – no slow windups” e a regra 6 “Read the passage aloud with emphasis and feeling” (Lanham 2006: x). Estas regras são efetivamente fulcrais para os diferentes exemplos de prosa a que o autor se reporta quando pretende tornar a escrita menos hermética e a sua leitura mais compreensível e rápida.

² Do inglês, “Paramedic Method” (Lanham 2006: x).

Ainda que todas as regras do PM venham a ser convocadas sempre que Lanham acha imprescindível, transcrevi as regras 3, 5 e 6 porque julgo que são as que devem merecer uma atenção especial por parte dos nossos estudantes e de outros agentes da escrita. Com efeito, não é invulgar depararmo-nos com longos parágrafos que nada contribuem para a tradução mais ajustada das ideias e para uma melhor compreensão da mensagem, não só porque em alguns casos a (necessária) *ação* (ver acima regra 3) se encontra mesmo ausente, mas também porque noutros casos abundam os encaixes, sob forma de relativas ou de subordinadas, antes da referida *ação* para que aponta Lanham, impedindo produções escritas compreensíveis (relativamente aos encaixes e suas repercussões na memória, ver Kemper & Sumner 2001: 313).

Do primeiro capítulo (*Action*), sobressai a importância que o autor atribui à ação real, à necessidade de ir direto ao assunto e de evitar um ritmo monótono. Lanham socorre-se então das cinco primeiras regras do PM (“1. Circle the prepositons. 2. Circle the «is» forms. 3. Find the *action*. Who’s kicking who? 4. Put this action in a simple (not compound) active verb. 5. Start fast – no slow windups.” (Lanham 2006: 14). Utiliza exemplos para esclarecer o que pretende e também para ilustrar o uso com propriedade de “is”.

No segundo capítulo (*Attention*), o autor destaca a regra 6 do PM (“Read the passage aloud with emphasis and feeling” (Lanham 2006: 34)), uma vez que é sua intenção sublinhar a economia da atenção, ou seja, a importância de as ideias deverem ser veiculadas tendo em conta a atenção de quem a elas se expõe. Lanham apresenta exemplos que submete ao seu método, com o fim de mostrar como, depois de serem revistos, a sua leitura passa a exigir um menor esforço de atenção.

No capítulo três (*Voice*), Lanham faz apelo ao ritmo e ao som. Escreve mesmo: “I’m suggesting that writers should become self-conscious about the sound of words” (Lanham 2006: 38). Nesta altura, atendendo a que o tamanho da frase pode desempenhar um papel que não deve ser ignorado (ver Lanham 2006: 42), são também chamadas a intervir as duas últimas regras do PM: “7. Write out each sentence on a blank screen or sheet of paper and mark off its basic rhythmic units with a «/» . 8. Mark off sentence length with a «/» .” (Lanham 2006: 42). Os exemplos constantes deste capítulo demonstram bem o que o autor quer transmitir. A frase que a seguir transcrevo resume com exatidão, é esse o meu parecer, o que Lanham pensa a este respeito: “Prose that is not voiced becomes shapeless and unemphatic in the same way that an unexercised muscle loses its tone” (Lanham 2006: 55).

O quarto capítulo (*Skotison!*) convida a parar para rever, para sentir as várias produções escritas. Mais uma vez, estamos perante um capítulo documentado com variados exemplos.

O quinto capítulo (*Business Prose*) apela em particular para as cinco primeiras regras do PM. Lanham afirma no fim do primeiro parágrafo “Business prose ought, therefore, to be *verb-dominated* prose, lining up actor, action, and object in a causal chain, and lining them up fast” (Lanham 2006: 68). As ações nas frases como as ações nos negócios não podem demorar mais do que o necessário (ver Lanham 2006: 71). Para o autor, cada frase descreve um programa de ação (ver Lanham 2006: 76). Espera-se, portanto, que este tipo de prosa não gere confusão. Diversos

exemplos são apresentados e revistos na defesa de uma prosa de onde sobressaíam com nitidez as ações, os atores e as relações entre eles.

No capítulo sexto (*Professional Prose*), surge a referência ao caráter obscuro da prosa de alguns profissionais. Lanham aconselha revisões da prosa que tornem mais evidente a ação principal e que façam com que as frases comecem sem grandes preâmbulos. As primeiras cinco regras do PM são novamente evocadas no sentido de melhorarem as produções escritas. Tal como noutros capítulos, neste também surgem exemplos para os quais o autor propõe revisões. Independentemente das matérias, Lanham insiste que a prosa não deve obscurecer o pensamento e deve ser passível de ser entendida por todos.

O capítulo sétimo (*Electronic Prose*) mostra-nos a abertura do autor às novas tecnologias da informação e da comunicação, que, na sua opinião, nos possibilitam revisões mais rápidas e a obtenção mais célere da percentagem de “lard factor” existente num texto. A vantagem que Lanham vê no texto eletrónico torna-se visível na seguinte passagem: “Revision means exactly this oscillation between looking *at* and looking *through* a prose surface. The natural logic of electronic text leads more naturally to this *at/through* oscillation than does print, and so invites revision in a way fixed print does not.” (Lanham 2006: 113-114). Quanto à aplicação da regra 6 do PM, para este estudioso a tarefa encontra-se simplificada num ambiente multimédia. De acordo com Lanham, a revisão em meio eletrónico será mais acessível, mais criativa, mais divertida e lança mesmo mais desafios (ver Lanham 2006: 123).

No último capítulo (*Why Bother?*), o autor questiona a oportunidade da aplicação do PM em prosas aparentemente confusas. Interroga-se mesmo por que razão se deve querer ver num mundo cego (Lanham 2006: 124). Adianta porém que talvez seja bom ver mais do que os outros. Avança ainda que, quando perdemos tempo a adicionar gordura na nossa prosa, corremos o risco de fazer também com que a atenção de quem lê se disperse, com implicações a nível da economia da atenção. Por outro lado, acha que não será pior colocar a palavra certa no bom momento e tentar que o que se escreve resulte transparente.

A finalizar, o autor escreve que “Prose style, then, cannot be reduced to a set of simple rules about clarity, brevity, and sincerity.” (Lanham 2006: 133). Na realidade, como Lanham observa, ele não é menos complicado do que o restante comportamento humano porquanto o integra e serve para o exprimir (ver Lanham 2006: 133).

O livro *Revising Prose* de Lanham (2006) acaba por ser um guia para converter por via da revisão o *Official Style* – designação que este estudioso atribui ao estilo burocrático que, em seu entender, domina o discurso escrito dos dias de hoje –, num inglês simples (“plain English”) (Lanham 2006: v). É natural também que ambos os estilos devam ser conhecidos por forma a que quem escreve possa adaptar-se às circunstâncias e atingir as ideias que subjazem a cada um deles para poder substituir um pelo outro.

Trata-se sem dúvida de uma obra que nos faz pensar a escrita e que nos ensina a revê-la obedecendo a regras que a tornem numa prosa límpida e passível de um rápido acesso às ideias que lhe servem de ponto de partida. Por outro lado,

revela-se também digno de nota o modo como Lanham chama a atenção de quem escreve para o ritmo, para a sonoridade, para as aliterações, para a repetição de estruturas semelhantes, para o uso abusivo de auxiliares, para o pouco rigor no uso dos termos, para o comprimento das frases, para a necessidade de articular adequadamente ideias com o seu consequente efeito nas frases, a fim de que a prosa não dê lugar a uma leitura penosa. Lembraria até que o leitor pode correr o risco de não compreender o que lê quando está face a uma escrita que oferece dificuldade em encontrar a ação principal no caso de esta se situar após vários sintagmas preposicionais ou mesmo após orações relativas ou subordinadas. Não me abstenho mesmo de afirmar que uma prosa com essas características não torna improvável que quem pratica uma escrita desse teor seja levado a cometer o erro de omitir a ação principal, deixando assim o seu pensamento inacabado. Interessa sublinhar como Lanham não se esquece de mencionar a escrita hermética de profissionais com responsabilidade na sociedade, que, consciente ou inconscientemente, a tornam, em certos casos, incompreensível ou então de difícil compreensão.

Só posso naturalmente aconselhar a leitura de *Revising Prose* de Lanham. O seu *Método Paramédico* deveria ser aplicado às frases que dele carecem, com as devidas adaptações às línguas em análise, para que com essa aplicação se obtenha uma prosa com menos “lard factor” e capaz de atingir os objetivos que qualquer tipo de escrita se propõe. Acabaria reforçando a premência de estudar o que representa o “lard factor” em cada língua e de ter presente que este fator só começará a fazer sentido quando quem escreve já apresenta uma prosa capaz de ser submetida ao método que conduz à sua obtenção.

Recebido em abril de 2012; aceite em junho de 2012.

Referências

- Grant-Davie, K. 1995. *Functional redundancy and ellipsis as strategies in reading and writing*. JAC 15.3 Utah State University (20 p.). Disponível na web em <http://jac.gsu.edu/jac/15.3/Articles/4.htm>, acessado em 28-03-2005.
- Kemper, S.; Sumner, A. 2001. The structure of verbal abilities in young and older adults. *Psychology and Aging*. 16 (2): 312-322.
- Lanham, R. A. 1979. *Revising prose*. New York : Scribner.
- Lanham, R. A. 1981. *Revising business prose*. New York: Scribner.
- McCutchen, D. 2008. Cognitive factors in the development of children’s writing. In: C. A. MacArthur; S. Graham; J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research*. New York, London: The Guilford Press. Paperback edition, Chapter 8, 115-130 (original edition 2006).
- Murray, D. M. 1997. The craft of revision. 3rd edition (August 1997). Harcourt Brace, referido no documento intitulado *Revision. Why revision?* (pp. 1 e 2 de 4). Disponível na web em <http://oak.cats.ohiou.edu/~ef376600/Narrative/Revision%20Lesson.htm>, acessado em 05-01-2007.

PROVAS DE DOUTORAMENTO EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS NA FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO (PORTUGAL)

Realizaram-se no passado dia 27 de janeiro de 2012, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), as provas públicas de Doutoramento em Didática de Línguas para apreciação da Tese intitulada “O Ensino da Tradução no Instituto Politécnico de Macau - dos currícula de formação às necessidades de mercado” da autoria da Mestre MARIA DE LURDES NOGUEIRA ESCALEIRA e que teve como orientadora a Professora Doutora Rosa Bizarro da FLUP.

O Júri, constituído pelos Professores Doutores Gualter Cunha (que presidiu), Maria da Graça Pinto, Thomas Hüsgen e Rosa Bizarro (Universidade do Porto), Maria José Grosso (Universidade de Lisboa) e José Carlos Morgado (Universidade do Minho) - estes dois últimos escolhidos como arguentes principais -, depois de realizadas as provas, deliberou atribuir, por unanimidade, com distinção e louvor, o título de “Doutor” à candidata.

Da Tese feita aqui se divulga o respetivo resumo (em Português e em Inglês).

Resumo: O presente projeto de investigação tem como principal objetivo refletir sobre o ensino/aprendizagem da Tradução Chinês/Português, em Macau, e do papel que, desde a recente criação do ensino superior público em Macau, o ensino superior politécnico tem desempenhado na formação superior de tradutores. Decorre, ainda, da constatação de que existe uma escassez de estudos, em Língua Portuguesa ou traduzidos para Português, sobre o ensino da Tradução em Macau, e, em particular, do ensino superior politécnico da Tradução.

Macau, desde há mais de quatro séculos que vive sob o signo do contacto intercultural e interlinguístico em que o Português e o Chinês, hoje línguas oficiais da Região Administrativa Especial de Macau, têm convivido e obrigado a um esforço de Tradução. Numa sociedade onde esta atividade se assume como prática essencial para o funcionamento das instituições e da vida social da população, a formação de tradutores constitui-se como uma área de investigação primordial.

A formação de tradutores, com mais de um século de história, nesse território, é analisada à luz das teorias da Tradução, da experiência dos profissionais formados e a exercer a sua atividade em Macau, dos vários intervenientes nas políticas de ensino da Tradução, e, ainda, das entidades que recorrem aos serviços de Tradução Chinês-Português.

Podemos afirmar que a problemática central e transversal a todo este estudo se desenvolve ao redor da seguinte questão:

Face aos interesses/expectativas dos alunos, às necessidades do mercado de trabalho, às novas formas de entender o ato de traduzir e às novas ferramentas colocadas ao dispor do tradutor do séc. XXI, que formação deve o ensino superior politécnico desenvolver para que os futuros profissionais se possam integrar, com sucesso, no mercado de trabalho local da Tradução?

Partimos de várias perceções: (1) os tradutores formados em Macau e a exercer a

sua atividade também em Macau são duplamente generalistas, isto é, por um lado, são formados para exercer, em simultâneo, a atividade de tradutor e/ou intérprete e, por outro lado, para traduzir qualquer tipo de documento e de qualquer área do conhecimento de Português para Chinês e vice-versa, (2) pratica-se a Tradução indireta, isto é, traduz-se de Chinês para Português, por via do Inglês, (3) existe um desequilíbrio no mercado local, onde o maior empregador de tradutores Chinês-Português é a Administração Pública de Macau, e onde a falta de tradutores abre portas à entrada de indivíduos de outras áreas sem preparação para esta atividade e (4) uma percentagem significativa dos que procuram o curso de Tradução já exercem uma atividade profissional, maioritariamente na Administração Pública, e procuram este curso para obter um diploma de licenciatura, ou seja, para prestígio social, não tendo um forte interesse em exercer esta profissão.

À luz das várias teorias e práticas de ensino da Tradução, apresentamos e analisamos os resultados do inquérito por questionário, administrado aos tradutores formados em Macau, e os do inquérito por entrevista realizados aos vários intervenientes no ensino da Tradução em Macau.

A visão dos profissionais de Tradução constitui-se, assim, como o foco de análise visto que se pretendem identificar os aspetos considerados, pelos próprios tradutores, como os mais relevantes e que devem ser tidos em conta no desenho curricular do ensino superior da Tradução.

Com o presente trabalho de investigação pretendemos contribuir para o entendimento do contexto da formação de tradutores de Tradução/Interpretação-Chinês-Português, em e para Macau, e, a partir da caracterização das necessidades e expectativas dos alunos e do mercado de trabalho dar pistas para uma, cada vez maior, qualidade e adequação da formação de tradutores.

Abstract: The main objective of the present research project is to reflect upon the teaching of translation between Chinese and Portuguese languages, in Macau, and its learning outcomes, as well as the role of the Macau Polytechnic Institute (MPI) in translators training. Given the scarcity of studies in this field, in Portuguese or translated into Portuguese, this research aims also to contribute to a better understanding of the teaching of translation in Macau's higher education, namely at the MPI's School of Languages and Translation.

For more than four centuries, Macau has been under the intercultural and interlinguistic influence of the Portuguese and Chinese languages, which are currently the two official languages of the Special Administrative Region of Macau. Both languages have coexisted thanks to translation. In a society where this activity is fundamental for the functioning of local institutions and daily life of the population, the training of translators becomes an essential area of research.

The training of translators, in Macao, over the last century is analyzed through the lenses of translation theories, the experience of translators working in Macau, the various stakeholders in translation curriculum development policies and finally the users of the services of Chinese/Portuguese translation.

We can state that the essential issue of this study is centered around this question: What type of translation curriculum must the Institute develop to prepare

future translators for the requirements of the local market, taking into account the interests and expectations of the students, the labor market needs, the new perspectives of translation as well as the new tools available to the translator of the twenty-first century?

We should remark the following: 1) Translators trained and working in Macau are generalist translators, which means they are trained to work as translators and interpreters, while on the other hand they are required to translate any type of document from Portuguese to Chinese and vice versa, 2) there is a practice of indirect translation, e.g. the translation from Chinese to English and then to Portuguese, 3) the local labor market for translators is imbalanced, being the public sector the biggest employer of Portuguese/Chinese translators; the lack of qualified professionals brings in people from other fields performing translation activities, 4) a significant percentage of people enrolling into the translation programs are already working, mainly in the public sector, aiming at a degree for career progression, with no particular interest in the translation profession.

Following comprehensive qualitative and quantitative research methodology, we present and analyze the results of a questionnaire administered to translators trained in Macau and interviews conducted with several stakeholders in the translation teaching in higher education.

The perspective of professional translators is at the core of the analysis, because we want to identify the aspects they consider as the most important and that should be taken into account when developing degree programs in the Translation field.

Through this study we hope to contribute to the understanding of the context of translators training (Translation/Interpretation-Chinese/Portuguese) in Macau and the improvement of the quality of translators training.

INSTRUCTIONS TO AUTHORS

Editorial policy

The *Linguarum Arena* accepts proposals for publishing papers on any language didactic topic. Papers from either fundamental or applied research will equally be considered for publication, no matter the theoretical background of the submitted studies.

Submission and acceptance

Prospective authors are encouraged to submit manuscripts within the scope of *Linguarum Arena*. Submitted papers must be previously unpublished – though revised versions or translations of previously published texts can be exceptionally admitted as candidates for publication – and must not be under consideration for publication elsewhere.

All submissions are transmitted to at least two anonymous referees.

For initial submission (i. e., prior to acceptance), three printed copies of the manuscript should be sent to the Editor, without any authors' identification. The submitted manuscript should follow as much as possible the formal indications given in this style sheet, except for the authors' identification. Efforts should be made by the prospective authors so that they should not be identifiable from references in the texts either. All items should be accompanied by a separate title page, giving each author's name and affiliation, together with an address to which proofs and editorial correspondence can be sent. Please also include phone, fax and e-mail address. For co-authored papers, first author's contacts will be used in further correspondence.

After a paper is accepted for publication, authors must present a final version as specified below and in full accordance with the instructions provided by this style sheet.

Number of copies (of an accepted paper): Two printed copies + One electronic copy (CDROM or e-mail attach are preferred). It is essential that the electronic version match the hard copy exactly. For electronic copies sent by e-mail as attached files, hard printed copies have to be sent by airmail as well.

Word processors and other software: MS Word for Windows (DOC or RTF file). For papers with specific symbols or figures (phonetic transcription, OT tableaux, syntax trees a.s.o.), a PDF version (in addition to a DOC or RTF version) is required. Moreover, clear indication of the used software must be given to the Editor. SIL fonts and software are recommended for preparing the manuscripts.

Style

Final versions of accepted papers will observe the following specifications.

The Editor reserves the right to return the manuscript to the authors for any corrections when these norms are not respected.

Please consult recent issues of the *Linguarum Arena* to see examples of the guide-lines.

Length

At the Editor's discretion, contributions outside the indicated ranges can be considered for publication. The indicated ranges do not include title, authors' identification, abstracts, keywords, final reference list or appendices. Other paper categories can be accepted.

Articles: The preferred length of articles is 15 A4 pages approximately, Times New Roman 12 points, double spacing, 2.5 cm margins on all sides. Full-length articles should deal with original topics or research.

Research notes: The preferred length of research notes is 8 A4 pages approximately, Times New Roman 12 points, double spacing, 2.5 cm margins on all sides. Research notes could include brief accounts of research or report important work in advance of a more comprehensive paper.

Book/Software/Webpage reviews: The preferred length of reviews is 4 A4 pages approximately, Times New Roman 12 points, double spacing, 2.5 cm margins on all sides. Reviews will normally be commissioned by the Editor; nevertheless, offers to review recent books, software or webpages are welcomed. Please get in touch with the Editor if you wish to publish a review. Each book review should specify full bibliographic details of the reviewed book (title, author(s)/editor(s), place and year of publication, publisher, number of pages, edition, hardback/paperback, ISBN). Software reviews should specify full authorial and technical details (commercial designation, authors, copyright owner, version number, required computer operating system). Webpage reviews should give all necessary details regarding the web host, page creators, http address and date of retrieval.

Languages

Papers must be written in English, French, Spanish or Portuguese. Contributions in other widespread languages may be also accepted. Contributions in English may use either British or American spelling, provided it is used consistently. Do not hyphenate English words. Contributions in Portuguese may use either Portuguese or Brazilian spelling, provided it is used consistently.

Instructions to authors

Layout

Margins: 2.5 cm on all sides. Use A4 format for the printed copies.

Font: Times New Roman, 12 pt. For long quotations and captions: 11 pt (see below).

Line-spacing: Double-spacing, except for abstracts and key-words, tables and figures, long quotations and reference list (where single-spacing should be used).

Page numbers: Page numbers at page bottom, centred.

Phonetic symbols: Phonetic and phonemic transcriptions must adhere to IPA conventions. SIL fonts are preferred.

Title, authors' identification, abstract and keywords: u.Top of fi rst page: Title of the paper. Times New Roman, 18 pt, bold, centred, normal capitalisation.

. Empty line (18 pt)

. Author(s)' name(s) (name(s) and surname(s)). Times New Roman, 16 pt, regular, centred, normal capitalisation. One author per line. Together with each name, in a separate line underneath the author's name, give an e-mail address (Times New Roman, 12 pt, regular, centred). In the following line, indicate author's affiliation (institution, country, with the country's name in brackets). Times New Roman, 14 pt, italics, centred, normal capitalisation.

. Empty line (14 pt)

. Abstract in the paper's language. Times New Roman, 11 pt, regular, justified. Up to 500 words approximately. Heading (11 pt, fi rst line of the abstract text): ABSTRACT., RÉSUMÉ. or RESUMO. (depending on the used language)

. Empty line (11 pt)

. Keywords. Times New Roman, 11 pt, regular, justified. Up to 6 keywords in the paper's language. Heading (11 pt, fi rst line of the abstract text): KEYWORDS., MOTS-CLÉ. or PALAVRAS-CHAVE. (depending on the used language)

. Empty line (11 pt)

. Abstract in English (if original language different from English). Times New Roman, 11 pt, regular, justified. Up to 500 words approximately. Heading (11 pt, fi rst line of the abstract text): ABSTRACT.

. Empty line (11 pt)

. Keywords in English (if original language different from English). Times New Roman, 11 pt, regular, justified. Up to 6 keywords in the paper's language. Heading (11 pt, fi rst line of the abstract text): KEYWORDS.

. 2 empty lines (12 pt)

. Text

Notes and acknowledgements: Footnotes in the text should be identified by superscript numbers and listed consecutively at each page bottom.

Acknowledgements should be made preferably in a fi rst note, marked with an asterisk (this note should be introduced immediately after the title's last word).

Section headings: All sections and subsections should have a heading.

Section headings should be numbered as in the following:

1 – Section title

1.1 – Subsection title level 1

1.1.1 – Subsection title level 2

Examples, tables, figures, etc.: Examples, tables and figures should be inserted in the text and numbered consecutively with Arabic numerals. Each table and figure should have a title, at its bottom (Times New Roman, 12 pt, single-spacing, left-aligned) according to the following examples.

TABLE 1 – Title of table

FIGURE 1 – Title of figure.

Captions must occur at the figure or table bottom: Times New Roman, 11 pt, single-spacing.

In the full printed version and in the electronic copy, tables and figures must be included in their intended locations. On separate sheets and separate files (DOC/RTF and PDF), additional copies of tables and figures should be provided (1 figure or table per A4 page). These additional versions may fit camera-ready quality (clear black print, laser or high quality ink-jet printer). Their lettering should be large enough to be legible after reduction. Only black and white tables and figures can be accepted for final publication.

Italicisation: Do not underline examples or emphasised terms; these should be italicised. Bold type or small capitals can also be used.

Quotations: Short quotations are included in the text, enclosed in quotation marks (Times New Roman, 12 pt). Longer quotations should begin a new line and be indented, in Times New Roman, 11 pt, single space, without any quotation marks. After each long quotation, its source must be indicated (right-aligned, Times New Roman, 11 pt, single-space), following the bibliographical references style (see below). Inside a quotation, a suppression of any original passage should be marked with [...].

Experimental data: Authors should supply sufficient information to enable replication of investigations. Statistical results must be clearly indicated, following the norms of the American Psychological Association. Give subjects' chronological ages in years, years:months or years:months.days (when appropriate).

References in the text: Reference in the text should be to author's name and date. When appropriate, indicate relevant chapter/section or, preferably, page numbers (see following examples).

Instructions to authors 179

According to Lloyd (1987: 235)...

Homo erectus probably marks the transition from high to low laryngeal positions (Deacon 1997: 56 ff.).

Infants seem to be more focused on the native contrasts (Werker & Tees 1992; Werker, Gilbert, Humphrey & Tees 1981).

For co-authored papers, include '&' before the last author's surname (see example above). For papers with three or more co-authors, indicate all co-authors' names in the first mention; thereafter, indicate first author's name, '*et al.*' (*italicised*) and date of reference: Mandel *et al.* (1996)

All personal communications should be identified as 'p.c.' after the source name and given a date (if possible) (e. g.: Andrews p.c. 2004).

List of references

References should be listed alphabetically by author at the end of the article. Please type **REFERENCES** (Times New Roman, 12 pt, bold, small capitals, left-aligned) before the first reference. An empty line (12 pt) should be kept immediately above and underneath this heading. All references in Times New Roman 12 pt, single-spacing, indented, as in the following examples. For references with more

than one author, use a semicolon (;) to separate each author. Do not use '&' to separate co-authors' names or et al. in the reference list, although these conventions are admitted in the text. Do not capitalise authors' surnames; for authors' first and middle names, indicate their initials only. Same author's publications in the same year must be numbered consecutively with a small, non-italicised a, b, c... after the publication year. Please see the following examples as style conventions for the reference list. Please check carefully in order to be sure that any reference in the text is included in the final reference list and vice-versa.

- Books:

Kleiber, G. 1987. *Du Côté de la Référence Verbale. Les Phrases Habituelles*. Berne: Peter Lang.

Other relevant dates (reprint, translation, paperback edition a.s.o.) may be indicated at the end of reference, in brackets.

- Papers in journals:

Dubský, J. 1984. El Valor Explicito de las Construcciones Verbales y Verbonominales del Español. *Español Actual*. **41**: 13-20.

Linguarum Arena - Vol. 1 - 2006

- Chapters in books:

Hausmann, F.-J. 1985. Kollokationen im Deutschen Wörterbuch. Ein Beitrag zur Theorie des Lexikographischen Beispiels. In: H. Bergenholtz; J. Mugden (Eds.). *Lexikographie und Grammatik*. Tübingen: Niemeyer, 118-129.

Do not include the edited volume as a separate entry of the reference list, unless it is explicitly referred to as such in the text. In this latter case, proceed as follows:

Bergenholtz, H.; Mugden, J. (Eds.). *Lexikographie und Grammatik*. Tübingen: Niemeyer.

- Documents retrieved from the Internet:

For documents that are also available as printed publications, give, whenever possible, all bibliographical details (following the abovementioned rules) and the electronic retrieval details:

Zeichner, K. M. 1983. Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*. **34** (3): 3-13. Retrieved January 25, 1996,

from the World Wide Web:

<http://www.apa.org/journals/zeichner.htm><http://www.apa.org/journals/zeichner.html>.

For documents not available as printed publications:

Skehan, P. 2002. *Individual differences in second and foreign language learning*. Retrieved April 19, 2005, from the World Wide Web: <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=91><http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=91>.

- Unpublished material and other sources:

Give as many details as you can. For unpublished manuscripts or mimeographs, consider them as books and indicate 'ms' instead of publisher's identification. For submitted or forthcoming papers, treat them as papers and supply information such as 'forthcoming', 'in press' or 'in preparation'.

Appendices

When absolutely essential, a final section of appendices can be included after the reference list. This section may contain experimental items, corpora or iconic materials relevant for the illustration of the authors' points of view or for the demonstration of experimental results. Appendices are ordered consecutively with capital letters (Appendix A, B, C...). The Editor reserves the right to judge any appendix irrelevant and therefore to suggest its suppression from the final publication. The inclusion of a section of appendices should be regarded as exceptional.

Instructions to authors

Proofreading

Once a paper is reformulated on the basis of the referees' suggestions and its final version is accepted, no substantial modifications will be allowed. Normally, all proofreading will be carried out by the Editorial Committee. Nonetheless, the Editor can ask the author to review a set of page proofs. No alterations other than of printer's errors will be admitted at this stage.

Address for correspondence

For paper submission and publication, as well as for any subject related with the *Linguarum Arena*, please get in touch with the Editor:

Prof. Maria da Graça Castro Pinto

Universidade do Porto – Faculdade de Letras

Via Panorâmica, s/n

PT – 4150-564 PORTO

Portugal

Teleph. ++351-22-607 71 00

Fax ++351-22-609 16 10

E-mail: mgraca@letras.up.pt