

IDIOMA: FRANCES

Área 4

***Obrigatório**

1. E-mail *

2. ÁREA *

Marcar apenas uma oval.

4-LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES

3. NOME DO CANDIDATO *

4. NÚMERO DA INSCRIÇÃO *

5. NÚMERO DO CPF *

Leia o texto e responda as questões a seguir em Português. Todas as questões deverão ser respondidas de acordo com o texto. As respostas digitadas neste formulário eletrônico constituirão o ÚNICO documento válido para correção da prova.

ACTIVITÉS MÉTALANGAGIÈRES ET ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

(Université de Genève, Cartigny, 28 février et 1^{er} mars 1997)

QUELLES CONCEPTIONS DE LA LANGUE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS ?

Les journées d'études de Cartigny ont offert aux didacticiens réunis par Joaquim Dolz l'occasion de nombreux échanges, de débats passionnés et parfois vifs, qui se sont prolongés au-delà de ces rencontres. Bref, nous avons participé à des confrontations de points de vue nécessaires et exemplaires à plus d'un titre. Il est vrai que l'organisation même de ces journées, avec la présence d'un discutant pour chacune des tables-rondes, a augmenté l'intérêt des débats et permis d'éclairer nombre d'exposés.

Au-delà de la réussite exprimée par l'ensemble, il me semble nécessaire de revenir sur certaines conceptions de la langue avancées de façon plus ou moins explicite par plusieurs intervenants et discutants. Si l'on excepte l'intérêt porté ces vingt dernières années à l'analyse des discours, à leur mode d'acquisition et de maîtrise en réception comme en production, il semble que les autres apports des sciences du langage soient atténués, relégués, voire annexes dans l'essor d'une didactique du français qui perdrait ainsi de vue sa spécificité langagière.

La langue peut-elle être instrumentalisée ?

Même si elle n'est pas explicite, cette conception instrumentale de la langue fonde de nombreux apprentissages linguistiques (ça, on le savait déjà) et certains discours didactiques actuels (ça, c'est apparemment nouveau). Pourtant, cette approche nous paraît, en fait, très singulière et peu convaincante. Il faut dire qu'elle circule de façon implicite et n'est que rarement formulée en ces termes, mais elle tend à légitimer nombre de discours visant soit l'étude de la langue soit les apprentissages du lire et de l'écrire. Or, sans épouser les thèses les plus extrêmes de la *relativité* ou du *déterminisme linguistique*, autrement déclarées sous l'hypothèse Sapir-Whorf, nous ne pouvons considérer la langue indépendamment du réel et des sujets.

Un individu, qu'il soit apprenant ou non, n'utilise pas une langue comme un outil pour agir sur le monde. Il ne communique pas non plus à l'aide d'un instrument qui serait cette langue, qu'elle soit maternelle ou seconde. Il peut évoquer le réel *dans* l'usage d'une langue et exprimer sa pensée *dans* cette langue (ou dans plusieurs, par l'usage combiné de langues ou de sabirs). Au-delà, l'activité langagière ne peut être réduite à de simples fonctions d'encodage ou de traduction. En cela, apprendre à parler, lire ou écrire n'est pas assimilable à la maîtrise de formes creuses, de codes définis *a priori*, de notions réductibles à un ensemble de règles stables. Dans la même perspective, la compréhension d'un énoncé, et, au-delà, toute activité réflexive sur cet énoncé, impliquent des conduites linguistiques spécifiques. Plus précisément, l'analyse d'une phrase en constituants, en catégories, en classes de mots ne peut s'effectuer sans prendre en compte les présupposés, les hypothèses plausibles ou non dans un univers de référence déjà là (on en cours de construction), la référence à un contexte accessible et partagé, etc. Lorsqu'un élève propose une phrase du type : « Tu as entendu Bertrand, il dit n'importe quoi », on ne peut faire l'économie d'une analyse des présupposés qui confirment la plausibilité de cette phrase (Bertrand vient effectivement de dire quelque chose) ou, à l'inverse, lui confèrent un statut ironique, distancié ou opposé à son sens littéral (le locuteur peut, par exemple, tester son interlocuteur et « prêcher le faux pour savoir le vrai »). Dans ce sens, l'étude du langage est obligatoirement contingente. La formulation d'une phrase est toujours un fait nouveau, ce n'est pas l'actualisation de formes ou de contenus préexistants, mais bien le résultat d'opérations liées à un contexte plus ou moins accessible. De fait, ce qui devrait fonder toute étude de la langue, c'est moins la structuration de celle-ci que l'analyse de son caractère inférentiel.

Ainsi, à mon avis, nous ne pouvons admettre des évolutions didactiques qui viseraient à « chosifier » la langue, à annexer son étude à la maîtrise de savoir-faire de nature apparemment différente, la lecture et l'écriture notamment.

La maîtrise de la langue s'oppose-t-elle à la maîtrise des compétences langagières ?

Dans nombre de propos tenus à Cartigny, mais aussi ailleurs, dans les programmes, les manuels, les discours de formation..., les savoirs linguistiques sont distingués des compétences langagières. Il semble qu'une telle partition fasse consensus et trouve des justifications dans des théorisations didactiques récentes. Certes, la maîtrise du langage en compréhension comme en production, dans l'ordre de l'oral ou du scriptural, relève plutôt des savoir-faire que des savoirs. Mais, à trop vouloir opposer ces deux domaines, on en arrive à des positions impossibles, voire caricaturales. Comme si ces activités langagières pouvaient se réaliser en dehors d'une langue (ou de plusieurs langues), comme si les langues ne déterminaient aucunement les processus d'acquisition sur le plan psychologique, et, plus largement, du point de vue de l'acculturation sociale.

À mon avis, cette séparation des savoirs dans l'apprentissage — qui entraîne de fait leur hiérarchisation — néglige plusieurs données et légitime des démarches peu fondées linguistiquement.

Pour illustrer mon propos, je n'évoquerai qu'une seule de ces données : le fait qu'une langue ne peut être décrite exhaustivement. Il me semble en effet impérieux de ne pas oublier qu'une langue est fondamentalement une création humaine qui, en cela, contient les dépôts, les aléas, les imperfections liés à son histoire, aux contacts intralinguistiques et aux usages sociaux. Il en résulte une réalité moins régulière, moins homogène, moins systématisable que ne le voudraient certains. À l'exemple de la morphologie du français écrit, nous constatons d'inévitables écarts entre une réalité aussi empirique que le nombre et son marquage grammatical, qui ne retient que deux formes : le singulier et le pluriel. Peut-on dès lors abstraire totalement la catégorisation du nombre des significations associées ? Dans l'apprentissage, peut-on nier que d'autres marquages linguistiques sont possibles, voire attestés : par exemple, le *duel* à côté du singulier et du pluriel, comme dans certaines langues ? Dans la maîtrise de la morphographie, peut-on exclure des critères sémantiques importants — et souvent très opérants — telle l'opposition *comptable vs massif* pour effectuer des accords nominaux fréquents ? Toutes ces questions sont loin d'être tranchées, aussi bien dans les descriptions linguistiques « savantes » que dans l'étude des phénomènes d'acquisition. À l'appui de cette démonstration, j'aurais pu prendre d'autres exemples, notamment sur l'analyse des textes et ce problème, aujourd'hui très exploré, des relations anaphoriques. Car, si l'on considère que les approches linguistiques les plus sophistiquées ne peuvent appréhender complètement tous les procédés de « liage », il nous faut reconnaître de même que cette incomplétude théorique obère les explications possibles quant à la maîtrise — ou la non-maîtrise — des textes en réception comme en production.

Nous ne pouvons dès lors nous satisfaire d'une didactique du français qui négligerait l'impact des faits linguistiques, qui opposerait l'analyse de ces faits à l'étude des processus d'acquisition, qui se centrerait exclusivement sur l'un ou l'autre des deux pôles, l'apprenant ou les savoirs à construire.

Faut-il revoir l'étude de la langue dans certaines conceptualisations didactiques ?

Loin de moi, l'intention de différer ou de négliger l'étude de la langue, de la considérer comme un appoint pour d'autres apprentissages, jugés plus légitimes. Il convient au contraire de revoir certaines modélisations et importations didactiques qui assimilent l'étude de la langue à la *transposition de savoirs*. Pour que le principe de la transposition fonctionne, il faudrait que les savoirs linguistiques acquièrent une autonomie suffisante, qu'ils soient moins contingents, qu'ils soient constitués en ensembles descriptibles et enfin qu'ils n'aient pas l'épaisseur et l'opacité que leur confèrent la diversité des usages et leur propre histoire. Or, à l'inverse des autres connaissances enseignées, la langue est un bien partagé par tout le monde ; n'importe quel locuteur possède à la fois sa langue et des représentations du fonctionnement de cette langue. De fait, un enfant acquiert non seulement des savoirs linguistiques, mais aussi les différents usages de ces savoirs dans des activités tour à tour orales et écrites (ou plus largement symboliques, si l'on pense à la langue des signes). Sur un autre plan, les connaissances linguistiques sont subjectives, dans le double sens de difficilement objectivables et de résolument psychologiques. Enseigner la langue revient donc inéluctablement à réfléchir sur les fonctionnements de cette langue, à en décrire les composantes en extension, si ce n'est en compréhension, mais aussi à en dégager les limites dans des usages toujours personnels ou singuliers et des interprétations forcément collectives ou sociales. Explorer le fonctionnement d'une langue, ce n'est donc pas uniquement se l'approprier, c'est également prendre conscience que cette exploration transforme l'individu dans son rapport au monde et à l'autre.

Envisagée ainsi, l'étude de la langue — et en particulier l'enseignement de la grammaire — ne peut entretenir l'illusion de sa propre complétude. Dans le cadre scolaire, il s'agit dès lors de se défaire des nouveaux principes de transposition comme des antiques démarches applicationnistes. Les uns et les autres réduisent les apprentissages linguistiques à la simple appropriation de savoirs extérieurs aux sujets. L'enjeu est important, car il s'agit de rompre avec des pratiques qui suggèrent avant tout que seule la mémorisation permet une appropriation réussie de ces savoirs, généralement organisés en listes et en règles. Nous devons au contraire retenir que, dans les différents usages de leur langue, les élèves procèdent moins par restitution des formes apprises que par résolution successive de problèmes linguistiques. Dans cette perspective, il s'agit d'opter pour des pratiques métalinguistiques qui s'appuient sur le caractère dynamique des acquisitions linguistiques et qui rompent à la fois avec une logique endogène et avec un principe exogène des apprentissages.

Pour conclure, je dirai que le retard est considérable, en recherche, pour parvenir à décrire précisément les processus d'acquisition des langues. Nous n'avons en effet que peu d'études évaluant l'impact précis des savoirs linguistiques sur les pratiques langagières. Nous n'avons pas non plus d'analyses complètes des opérations linguistiques accessibles aux élèves pour résoudre les problèmes langagiers. Nous avons encore moins de modèles génétiques de ces acquisitions. A fortiori, nous ne pouvons formuler avec assurance des propositions didactiques pouvant aider les élèves à maîtriser les conditions d'emploi de leur langue (ou de leurs langues).

De ce point de vue, les enjeux didactiques peuvent être clairement énoncés : il s'agit d'aider élèves et enseignants à appréhender la langue de façon résolument ouverte et à comprendre ainsi que l'activité métalinguistique sert avant tout à agir *sur* et *dans* des pratiques langagières, qu'elles soient « ordinaires » ou « savantes », reconnues par l'école ou non.

Jacques DAVID/IUFM Versailles-Cergy CNRS URA 1031, « LEAPLE », Paris V/
Source: https://www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_1997_num_20_1_1256

6. QUESTÃO 01 - Explique o que o autor do texto, Jacques David, quis dizer ao afirmar que a abordagem da concepção instrumental da língua é pouco convincente. *

7. QUESTÃO 02 - A partir dos parágrafos 6 e 7, explique por que o autor considera que a separação entre saberes linguísticos e competências languageiras negligencia vários dados e legítimos procedimentos pouco fundamentados linguisticamente. *

8. QUESTÃO 3 - Segundo o texto, como poderia ocorrer o princípio da transposição? *

9. QUESTÃO 04 - De acordo com o texto, qual a importância de práticas metalinguísticas? *

10. QUESTÃO 05 - Conforme o texto, o autor afirma que os atrasos são consideráveis em nível de pesquisa sobre os processos de aquisição. O que ele aponta para justificar esse argumento? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários