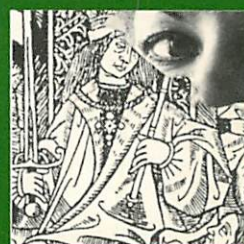
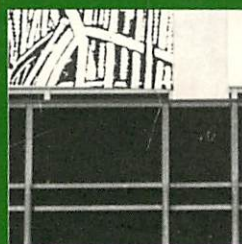
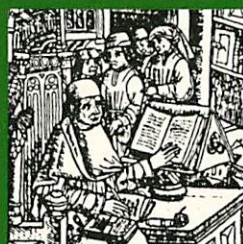


DISCURSOS

estudos de língua
e cultura portuguesa

6



Fevereiro
1994

Ensino das Línguas Estrangeiras
Novas Perspectivas

DISCURSOS. Estudos de Língua e Cultura Portuguesa

**ENSINO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS:
NOVAS PERSPECTIVAS**



Director

Carlos Reis



Conselho de Redacção

Ana Cristina Macário Lopes, Ana Nascimento Piedade, Ana Rita Navarro, Cristina Mello, Dionísio Vila Maior, Glória Bastos, Graça Nunes, Isabel Maroto, J. L. Pires Laranjeira, Júlio Taborda, Maria do Rosário Cunha, Vivina de Campos Figueiredo



Conselho Editorial

Ángel Marcos de Dios, Aníbal Pinto de Castro, Anxo Tarrío, Ellen Sapega, Fernando Venâncio, François Marchessou, Ivo Castro, João Camilo dos Santos, José Victor Adragão, Luiz Fagundes Duarte, Maria Aparecida Santilli, Maria Beatriz Rocha-Trindade, Maria Emília Ricardo Marques, Maria José Ferro Tavares, Maria Leonor Machado de Sousa, Maria de Lourdes Belchior, Maria Luísa Remédios, Óscar Lopes, Telmo Verdelho

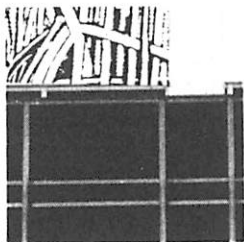


Secretariado

Graça Nunes

A revista *Discursos* publicará estudos incidindo sobre os seguintes domínios:

- Temas de reflexão linguística, tanto numa perspectiva sincrónica como sob um ponto de vista diacrónico;
- Temas de reflexão sociocultural, equacionados em função da evolução e expansão da Língua Portuguesa no mundo.
- Questões de natureza didáctica, orientadas para o ensino da Língua Portuguesa, em Portugal e no estrangeiro.
- Temas de reflexão literária, relacionados com a difusão da Literatura Portuguesa e com o seu ensino, sobretudo quando articulado com o da Língua e da Cultura Portuguesa.



Apresentação

Carlos Reis

Discursos: Ensino das Línguas Estrangeiras: Novas Perspectivas

Nota Prévia

A inovação tentada

Maria Emília Ricardo Marques

Language learning. At sea in a complex domain:
the implications of a theory of cognitive flexibility

David Walls

Apprentissage coopératif d'une L2 et compétences orales

Jean-Pierre Soula

Langue portugaise et nouvelles technologies: vidéo
et vidéo interactive

François Marchessou

Action et communication. La connaissance pragmatique

Bernard Lamizet

Les méthodes non-conventionnelles et le project E.R.C.I.

Waltrand Bufe

La vidéo dans l'apprentissage interculturel des langues
dans le cadre du project E.R.C.I.

Wolfgang Bufe

Documento de Trabalho

A matemática como linguagem

Rui João Baptista Soares

Registo Bibliográfico

Em Tempo

APRESENTAÇÃO

Apresentação

O presente número de *Discursos* toma, como tema principal, o ensino de línguas estrangeiras. Constituído uma questão cuja actualidade parece evidente, o ensino das línguas estrangeiras surge aqui problematizado no quadro de um projecto de trabalho (o projecto ERCI: Empresas em Reuniões e Contactos Internacionais), em que a Universidade Aberta tem tido uma participação regular. Daí que tenha parecido oportuno inserir neste número de *Discursos* diversas intervenções, providas da actividade em torno daquele projecto, centrado numa preocupação comum: a de reflectir acerca da aquisição e aprendizagem de línguas, tendo em atenção também as possibilidades de intervenção, neste campo, das tecnologias da informação.

A programação da revista *Discursos* tem procurado contemplar, de forma tanto quanto possível equilibrada, temas e problemas literários e temas e problemas linguísticos. É esta última vertente que neste número surge visada, tendo-se em atenção também o seguinte: que qualquer incursão no âmbito do ensino de línguas estrangeiras deve interessar também, de um ponto de vista metodológico, à situação actual da Língua Portuguesa.

Não basta repetir que a Língua Portuguesa é uma grande língua de cultura; não é suficiente, para o reconfirmar, confiar na dinâmica do sistema de ensino, sobretudo quando, no estrangeiro, não raro o ensino do Português se vê colocado em posição desfavorável, no limite da sobrevivência. É necessário instrumentar a renovação do ensino do Português, enquanto língua aprendida no estrangeiro e por estrangeiros, com métodos e técnicas de trabalho que, sendo sugestivos – como normalmente acontece com as tecnologias da informação –, devem ser objecto de abordagem cuidadosa e ponderada. As implicações cognitivas dessas tecnologias, as suas extensões sociolinguísticas, os avanços já conseguidos na sua aplicação aos outros idiomas (designadamente, o Francês e o Inglês); a funcionalidade técnico-pedagógica da televisão e do vídeo são apenas alguns dos aspectos a seguir analisados. Assim se dá forma a

Discursos

uma reflexão de orientação interdisciplinar, confirmada pelo documento de trabalho que, tomando como ponto de partida a aquisição e domínio da linguagem matemática, remete também para questões atinentes à aquisição e domínio da linguagem verbal.

Carlos Reis

**DISCURSOS. Ensino das Línguas Estrangeiras
Novas Perspectivas**

A inovação maior no ensino de línguas estrangeiras é, quanto a mim, a real centração no aprendente, que trabalha, de modo semi-autónomo, em pequenos grupos, sobre projectos. Para que tal aconteça, contribui a mutação de papéis e a mutação/alargamento de espaços, uns e outros ricos, multifacetados, permitindo grande variedade de dispositivos pedagógicos.

Para tal variedade, muito mais coerente com a existência de diferentes ritmos, disposições, estilos cognitivos, contribui a riqueza de mecanismos de diagnóstico hoje existentes. Citem-se, a título de exemplo, referenciais de competências linguísticas ou baterias de testes incidentes em atitudes, motivações, crenças, ..., em níveis e tipos de atenção/memória, ...

São, por isso, grandes as inovações neste campo e grandes são também as consequências das que decorrem das chamadas novas tecnologias. Daí que, em termos educativos, e genericamente, se afirme que o uso de tais tecnologias favorece a aprendizagem, criando ambientes e contextos privilegiados, sobretudo se o professor é obrigado a repensar a própria organização pedagógica do acto educativo, nos seus objectivos, métodos, estratégias, utensílios, ... reformulação em que aquele acabará por redefinir, quer o processo didáctico, quer as instâncias em que ocorre.

Eis porque a comunicação didáctica multimedia não depende apenas de equipamentos inovadores. Aliás o que é inovador hoje, ainda hoje deixará de o ser. É que a inovação depende também – SOBRETUDO – de processos interactivos agora aceites e praticados, processos que integram as várias funções do devir educativo; tais processos visam diagnósticos, análise de situações e de zonas sensíveis nos domínios do ensino, da aprendizagem, da formação; daí que permitam desenhar, elaborar, implantar, avaliar hipóteses para resolução de problemas reais enraizados no desenvolvimento e na exploração de diferentes recursos comunicacionais e tecnológicos, numa extrema diversidade de situações e de contextos pedagógicos.

Não ter em conta o facto de a comunicação educacional multimedia se encontrar numa complexa encruzilhada multidisciplinar, minimiza, empobrece e quase pode destruir o desenvolvimento desta nova área do saber. Assim se explica que abordá-la a partir de perspectivas limitativas, e consequente-

mente atomizantes, seja errado e a pouco conduza. Recusamo-nos por isso a que se trate separadamente, em compartimentos, e sem que se lancem pontes, teorias da aprendizagem, modelos linguísticos descritivos-interpretativos, paradigmas experimentais-avaliativos ou modelos de comunicação reducionistas, teorias estanques da percepção, da motivação ou da memória, ... e citamos, apenas, a título de exemplo.

Preocupemo-nos portanto em definir vectores dominantes no complexo que se nos depara e onde a aprendizagem é condição de uma adaptação que, aliás, nos é, e nos será, exigida durante toda a vida. A vivência dinâmica dos dois processos, **aprendizagem-adaptação**, até pela flexibilidade, pela maleabilização de que são impregnados, tornam-nos disponíveis, plurais, capazes mesmo de modificar valores, crenças, atitudes, quer pela observação, quer pela experiência, mas também pelo raciocínio, pela intuição e – porque não? – pela humildade.

SABER, SABER FAZER, SABER DIZER, são objectivos que se atingem, mas que só se atingem se precedidos, se enraizados em estudos sobre linguagem e cognição, sobre o papel das componentes afectiva e relacional na comunicação educativa – ocorra esta, quer em ensino a distância, em estações de trabalho ou em centros de recursos multimedia; quer, no ensino presencial, no difícil equilíbrio do face a face. Mas seja qual for o contexto, trata-se de uma aprendizagem que se deve enraizar na resolução de problemas, em trabalho de grupo e numa crescente democratização organizacional. E esse trabalho solidário deve ficar assente em considerações teóricas, mas também em resultados empíricos – com origem na observação e na análise, em dados experimentais e em modelos de simulação, ...

Ora, em qualquer uma destas situações, as ciências da linguagem assumem papel dominante, na construção de significações e, conseqüentemente, na de representações mentais, instrumento de cognição e de saberes. Daí que as ciências da linguagem tenham assumido o lugar que assumiram entre as ciências humanas e sociais.

A inovação tentada

I. DEFININDO UM PROJECTO ...

No quadro do Programa LINGUA, o Centro de Estudos de Ensino a Distância – U.A. apresentou o projecto ERCI – Empresas em Reuniões e Contactos Internacionais.

ERCI reflecte critérios e prioridades estabelecidas pelo referido Programa, a saber:

1. desenvolvimento de uma dimensão europeia pela cooperação entre estabelecimentos portugueses, franceses, alemães, dinamarqueses.

Acontece mesmo que a U.A. conhecia e já trabalhava com qualquer um dos parceiros propostos. Foi assim relativamente fácil construir um pré-projecto, discuti-lo, afiná-lo e distribuir as diversas tarefas correspondentes a papéis diferenciados, mas complementares. Assim ficou decidido

- partir, no 1º ano, do carácter transnacional, quer do grupo de autores, quer dos consultores, dos analistas críticos ou dos experimentadores de terreno;
- criar, no 2º ano, uma dinâmica de adaptação às necessidades regionais/locais de grupos específicos e de indivíduos determinados;
- aceitar, para o 3º ano, propostas de experimentação de universidades e/ou empresas que não pertençam inicialmente ao grupo ERCI – ex. Copenhague e Bari.

2. **originalidade criadora em relação aos métodos e aos materiais didáticos** existentes, até à data, para o ensino de línguas estrangeiras.

Recorde-se que individualizar o ensino implica a criação de diferentes tipos de actividade em estações multimedia, centros de recursos ou mediatecas, elas próprias estruturadas em função de perfis potenciais de aprendentes e da diversidade estrutural dos módulos. Tal diversidade resulta da pluralidade das superfícies textuais criadas, do valor e da função, quer de cada módulo, como um todo, quer dos respectivos constituintes modulares – cf. as cinco condições de E. Stevick (1971).

A tónica posta em metodologias não convencionais conduz também ao carácter aberto e suplativo de muitos blocos, logo à possibilidade de «aprendizagens plurais» (cf. CENTED, 1992).

3. **contribuição para um melhor ensino/aprendizagem da língua portuguesa em contexto europeu.** ERCI, complexo multimedia nas duas acepções do termo, explora o conceito de um ensino a distância aberto em várias vertentes: 1ª tipos de **ambientes** criados: na empresa, carro, casa; 2ª riqueza e diversidade de **materiais didáticos e de suportes**; 3ª aceitação, *ab initio*, da heterogeneidade, como marca de **perfis de comunicadores** (tónica no verbal, segmental + supra-segmental ou no paraverbal: kinésica, proxémica ...); como reflexo de **memórias diferenciadas** (visual, auditiva ...); de **filtros perceptivos** diversos (global – *context sensitive vs* analítico – *context free*). Uns e outros condição para o surto de processos e de modalidades de flexibilização cognitiva e linguística. Obtém-se assim, pela aceitação da variação e da diferença, uma aprendizagem mais rápida, segura e eficaz.
4. **tónica posta no uso dos media e das tecnologias da informação.** Assim, ERCI inova por 1º apostar no **quotidiano tecnológico** (casa, carro, empresa); 2º assentar o processo de aquisição em diferentes

perfis de aprendentes, o que conduz a uma **grande maleabilidade pedagógica**; 3º pressupor a interação, em contextos organizacionais específicos, de três **tipos de competência**: a de aprendente, a do utente de tecnologias, a do comunicador; 4º articular **materiais** modulares integrados e bancos de dados; 5º no determinar critérios de exigência e tipos precisos de programação, **rigor científico**; 6º enfatizar a formação sociocultural, psicopedagógica e tecnológica do **tutor-animador**.

Acentue-se que a criação de estações de trabalho leva a aproveitar tempos mortos do quotidiano ou profissional ou caseiro, articulando práticas individuais (a. casa – *at one's leisure*, b. carro – *learning the lines in the traffic jam*), com outras, ou individuais ou de grupo (c. empresa – *on-the-job*).

Materiais	Contextos de utilização		
	a.	b.	c.
Curso integrado multimedia – suporte a decidir			
Blocos modulares			
<i>Scripto</i>	x		x
Fax			x
<i>Audio</i> (antena, cassette, CD ...)	x	x	x
Telefone	x	x	x
<i>Video</i> (antena, satélite, cabo, cassette)	x		x
<i>Informo</i> (PC): bancos de dados	x		x
Video – SVAC			x
Computador + placa de som (SAF)	x		x

De entre os protótipos criados, destacamos FONOGRAFE II, multimedia que articula computador + placa de som + altifalantes + + microfone. Analisemo-lo em termos didáticos (B,C) e refira-se a sua história (A).

- A. Decorreu na semana de 20 a 24 de Janeiro de 1993, o 11º Salão de Línguas Vivas e Culturas – Expolangues/92, em Paris. A Universidade Aberta, através do CENTED – Centro de Estudos de Ensino a Distância e do Projecto ERCI (Programa LINGUA) concorreu, dentro daquele certame, ao concurso *INNOVALANGUES*, apresentando o programa *FONOGRAFE* – plataforma multimedia para o ensino fonemático e grafemático da Língua Portuguesa. O desenvolvimento da referida plataforma foi realizado pela empresa SAF – Sistemas Avançados de Formação. Este produto obteve o 1º PRÉMIO – MENÇÃO PEDAGOGIA, no concurso *INNOVALANGUES*.

O referido projecto foi ainda apresentado em Londres (reunião DELTA-LÍNGUA). Aí se discutiu a estação de trabalho multimedia de que existe apresentação, feita sob forma de videograma *Learning how to Learn with ERCI*. Este documento pode ser visionado na U.A., pedido, por empréstimo, ao Mediaclub, ou comprado.

B. FONOGRAFE II, um dos constituintes da estação de trabalho ERCI

- a. pode ser descrito como segue: é um *software* que trabalha com a placa de som *Sound Plate Master Pro*, em ambiente Microsoft Windows 3.1, a 256 cores.

O sistema pode ser utilizado em qualquer PC compatível, com pelo menos 2MB de memória RAM, sendo desejável a configuração 386 ou 486, com 4MB de memória RAM.

A placa de som *Sound Blaster Pro* é uma placa de som estéreo, que permite a utilização, em simultâneo, de sons/voz previamente digitalizados.

FONOGRAFE cumpre os requisitos do MPC – Multimedia PC Marketing Council. Foram programadores J. de Deus Sarrazedas Miranda e Arlindo A. B. Victor Chaves (informático).

REQUISITOS MÍNIMOS E ÓPTIMOS

REQUISITOS	
MÍNIMOS	ÓPTIMOS
PC compatível	PC 386/486
2 MB memória RAM	Pelo menos 4MB de memória RAM
Rato compatível	Rato compatível
Placa gráfica VGA policromática, definição 640 x 480	Placa gráfica VGA policromática, definição 640 x 480
Monitor VGA (640 x 480)	Monitor VGA (≥ 640x480)
Microsoft Windows 3.1*	Microsoft Windows 3.1
Sound Blaster Pro	Sound Blaster Pro
Auscultadores	Colunas para som e amplificador

b. Objectivo pedagógico global – aprendizagem dos sistemas fonológico e grafemático do Português: consulta pontual (entrada por grafema e/ou fonema) ou estudo sistemático. Hipóteses de adaptação a diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

c. objectivos específicos intermédios e justificação das **escolhas tecnológicas**. No quadro do programa LINGUA, o projecto ERCI visa a organização de uma estação de trabalho multimedia para ensino de línguas estrangeiras, Português no caso vertente. Abre-se assim um espaço, contexto, tecnologicamente rico e diversificado, onde se integrarão modelos prototípicos.

Nesse conjunto, destaca-se FONOGRAFE II, até pela relação qualidade-preço. Acresce que a articulação de um sistema de autor com placa de som estereofónico permite uma interacção

* O Windows 3.0 não possui, nem idêntica rapidez nem características que permitam a utilização de algumas ferramentas actualmente utilizadas em programas multimedia.

som – imagem complexa e rica, quando da navegação (conteúdos/formas, usando teclado ou rato) em banco de dados, cujo som é percebido através de altifalantes ou auscultadores.

O *software* didáctico parte de imagens geradas no/ pelo computador ou de fotografias digitalizadas, de voz/música/ruídos também digitalizados e de um programa informático específico.

O estudante aprende assim a ler/escrever determinados grafemas, a perceber/discriminar/produzir determinadas oposições fonemáticas, fonéticas por vezes, em diversas distribuições-combinatórias e em situações-contextos variados. FONOGRAFE abre, deste modo, situações de

- leitura** discriminação e memória visual, a partir de écran ou de brochuras;
- escrita** a partir do teclado, discriminação e memórias visuais, gráficas e motrizes;
- escuta** a nível segmental e supra-segmental, discriminação e memória auditivas;
- fala** com ou sem registo de voz: no primeiro caso, leva-se a uma comparação com a voz do modelo e a situações linguisticamente mais ricas.

- C. O acesso a bases de dados multimedia sobre um tema X abre ao aprendente um conjunto de conhecimentos organizados, conhecimentos de vários tipos, que permitem, posteriormente, aplicações sistémicas, quer em práticas de reforço, quer na resolução de tarefas e problemas concretos – surge, assim, um projecto dinâmico, solicitador de acção e motivante.

Situamos, como se viu, e sempre, a tecnologia como instrumento, como ferramenta activa de auto-formação. De entre as tarefas globais possíveis, distinguimos duas que visam, deseja-se, objectivo idêntico: a tarefa de ensino e a tarefa de aprendizagem. Tarefas sepa-

radas por espaço, tempo, cultura, sobretudo se realizadas através das chamadas «*instructional technologies*».

Abandonamos, por conseguinte, controvérsias quanto à dicotomização teorias de aprendizagem *vs.* teorias de ensino, pondo a tónica em dois itinerários diferentes, mas fundamentais para a modelização pedagógica:

- um, decorrente da interação aprendente \leftrightarrow base de dados,
- outro, inerente à relação autor/ utilizador dessa mesma base.

Mas que tipos de dados escolher? Como conceber a estrutura global ou a primeira configuração da base? Partindo de uma análise de situações de uso e de utentes, tentámos inferir tipos de condições de utilização e de perfis de utilizadores: isto é, impôs-se-nos,

- quer a caracterização prévia de perfis de público-alvo, ou de contextos e de situações em que pudesse vir a processar-se a respectiva aprendizagem;
- quer o pré-levantamento de questões que o aprendente em princípio coloca a si próprio e a que deve tentar responder – sejam de carácter pontual, atomístico portanto, ou sistemático. Necessária enfim a projecção conceptual de tarefas, de rotinas, de programas a realizar. Tornaram-se, por isso, imprescindíveis e urgentes, decisões quanto a estratégias que se enraizam, mas também abrem, diversos tipos de estruturação pedagógica. Entre estas estratégias, e tendo sempre em mente o público utilizador da base de dados, encontra-se a articulação entre **desenvolvimento endógeno** – saber adquirido por vivência e por experiência de terreno – e **exógeno**, saber, resultante de ensino, vindo de outrem e a partir da detecção, por esse outrem, de indícios, que apontam hipóteses de problemas e redes de restrições contextuais, por vezes fortemente coercitivas.

Como hipóteses postas, visando criar o hábito de uma relação interactiva, endógena, foram pressupostos

- um predomínio **afectivo**: motivações, atitudes quanto ao tipo, atrás esboçado, de aprendizagem semidirigida, ...
- alguns percursos e certos processos de inferência;
- um domínio cognitivo, construtivista, embora também intuitivo, no sentido do imediatismo bergsoniano, ou no da aceção de Leonardo Coimbra, para quem há uma intuição segunda, esta construída sobre/enraizada em saberes adquiridos ou em experiências vividas/feitas; afirma-se portanto que esta intuição segunda, adquirida, não tem a mesma natureza da espontânea, apresentando-se como processo mental, não consciente, e que assume papel básico em instâncias de aprendizagem.

Na cognição, atribuímos ainda, naturalmente, um papel importante à atenção, a capacidades de discriminação auditiva e visual e à memória – também auditiva e visual. E o cruzamento perceptivo é, naturalmente, factor de reforço. A concepção pedagógica de FONOGRAFE, fortemente inter- e intra-activa, foi portanto ambiciosa, sobretudo porque complexa, rica e facetada.

A confirmar-se a sua eficácia, concepção e produção de materiais deveriam indiciar e enraizar-se em situações, contextos (*environments*), marcados por aquelas instâncias, quer de ensino, quer de aprendizagem que são realmente passíveis de ocorrência. Como parâmetros específicos intervenientes no processo, temos estratégias não só cognitivas e metacognitivas, como linguísticas e metalinguísticas, comunicacionais e metacomunicacionais.

5. **Relevância do projecto** relativamente às necessidades das **pequenas e médias empresas**. A dinamização europeia de certas pequenas e médias empresas que visam o espaço internacional passa por reuniões e contactos profissionais, em Portugal ou com falantes de Português.

A experiência da estação de trabalho OLE – DELTA em Vila da Feira, demonstrou, aliás à evidência, problemas resultantes dos seguintes factos:

- o Português não foi usado como língua veicular e não se tiveram em conta, nem rotinas de aprendizagem, nem estratégias discursivas típicas de determinado contexto sociocultural, o nosso,
- a sofisticação tecnológica e a inovação levada ao extremo, criaram, elas também, não só blocagens psicológicas, como tipos variados de obstáculos.

Daí a termos optado por tecnologias já de uso quotidiano; daí também as dúvidas que temos quanto à rentabilidade pedagógica imediata de um curso integrado demasiado coercitivo, seja ele em CD – I ou em CD – ROM.

Dado o tipo muito específico de público, foram escolhidas determinadas técnicas para o diagnóstico preciso de níveis em referencial de competências linguísticas, já delimitado e que servirá de base à orientação do formando, quando da escolha de materiais.

Assim, para lá de sondagens a professores e do levantamento dos erros mais frequentes em produções discursivas espontâneas e cuidadas, escolares e não-escolares, de lusodescendentes e de não-lusodescendentes, aplicou-se um «teste de disponibilidade» a quadros médios e superiores de empresas, quadros portugueses e estrangeiros que habitualmente participam em reuniões ou têm contactos internacionais, em que o português pode ser uma das línguas veiculares.

Partindo de estudos teóricos – ex. os de P. Corder sobre sistemas aproximados de comunicação – elaborámos um **modelo aberto** de programação, estruturado em níveis. A partir de baterias de testes de diagnóstico, o modelo permite estabelecer quer perfis das necessidades linguísticas dos aprendentes, iniciais e terminais, quer posições num dos níveis estabelecidos. Permite ainda produzir

materiais adaptados a determinado ciclo de aprendizagem e, por isso, mais eficazes.

A tónica é posta, conseqüentemente, na individualização e na semi-autonomia de um aprendente que trabalhará, sobretudo, com materiais tão adequados quanto possível ao seu estilo e ritmo de cognição. Aliás, dada a falta de professores de português, a utilização de **estações de trabalho** como base de futuras **mediatecas**, ricas em materiais pertinentes assume papel de relevo. Importante ainda a quantidade e a acessibilidade de **documentos** tal como a **precisão dos descritores** que os sumariam – uns e outros fundamentais para enraizar percursos eficazes, embora marcados por diferentes graus de autonomia.

Os usos discursivos que os textos ERCI reflectem permitem-nos encarar o projecto como uma **abertura a casos**, de momento tipificados, embora já potencialmente diferenciados pelos possíveis **contextos de experimentação** e pelos diversos **perfis de aprendentes e de tutores**, até porque estrangeiros e não lusodescendentes.

Aos primeiros, como pré-requisitos, exigem-se, ante materiais autênticos, capacidades de iniciativa e de colaboração; intelectualmente independentes, devem ser capazes de observação inteligente, de análise e de diagnóstico, de problematização, que esta vise questões metalinguísticas e metacomunicacionais, ou o detectar de implícitos culturais.

Aos segundos, se tutores *in praesentia* – e a nossa aposta incide em **estrangeiros** que saibam Português – exige-se-lhes, como psicopedagogos, que sejam pessoas-recurso, que apoiem, motivem, orientem, assegurando toda a infraestrutura organizacional. Depois, ao tutor a distância, **falante nativo de Português**, professor desta língua ou linguísta, competirá a resolução dos problemas mais complexos.

Neste momento, encontramos-nos a testar uma estação de trabalho e modelos prototípicos. A distribuição das tarefas, quer de autoria, quer de experimentação, pelos vários parceiros correspon-

deu à constituição de *an authoring group on European level, representing European expertise within the different subject areas covered*.

Crítérios de exigência levaram-nos a incentivar, nos mestrados (Linguística Aplicada – UNL e Comunicação Educacional Multimedia – UA), a preparação de dissertações em domínios que consideramos chave e de que citamos, a título de exemplo, a interrogativa, a ordem e a ênfase no discurso didáctico (vários suportes); análises de erros; tipologias de exercícios que visem, ou a génese e a solidificação de uma competência linguística (sobretudo na sua vertente sintáctica-semântica-pragmática), ou o desenvolvimento e aperfeiçoamento de uma competência de comunicação (ênfase dada à negociação e à argumentação). Quanto às investigações em *scripto, áudio, vídeo, multimedia*, surgem enraizadas numa reflexão sobre tipos específicos de discurso didáctico, e no estudo de casos experimentais, mesmo em termos de custos (cf. Nedo; Open University, 1991).

Investigam-se ainda as relações entre ensino a distância, semi-autonomia, tutorado e estações de trabalho. Continua-se enfim a produção de material e sua avaliação. Na produção de material, dadas as categorias anteriormente estabelecidas, distinguimos

- AUDIO: «Notícias ouvidas» e «Jogos de vozes» – várias cassetes + livro de acompanhamento, com transcrição do texto + exercícios;
- VIDEO + COMPUTADOR (SVAC): «Notícias de um dia» (UA), «Da publicidade aos usos quotidianos» (UA), «Gestos e ... gestos» (Poitiers) – cassetes + livro de acompanhamento com transcrição do texto + disquete (PC) com exercícios; «Viver a sugestopedia» – Univ. des Saarlandes – «pas encore terminé, [...] Il ne s'agit pas encore d'un film monté, mais seulement des «rushes» de notre première réalisation du projet de suggestopédie»;
- MULTIMEDIA: FONOGRÁFE II – em fase de testagens e correcção, e segundo procedimento já atrás descrito.

O progresso atingido, relativamente à consecução dos objectivos, foi importante e até ao momento, criaram-se materiais modulares e prototípicos, para estações de trabalho ou centros de recursos. Através desses materiais desenvolveu-se um ensino do português

- polarizado em contexto socioprofissional-usos do quotidiano;
- enraizado em contactos, mais ou menos pontuais, de pessoa a pessoa e em reuniões com maior ou menor número de intervenientes.

Todo o material está articulado com níveis e perfis precisos de competência e linguística, onde se articulam comportamentos observáveis e acontecimentos de fala, marcados pelas componentes CULTURAL (tópicos abordáveis, *deixis* social, registos de língua, papéis sociais, acontecimentos e actos de fala); LINGUÍSTICA (gramatical); COMUNICATIVA (conversacional, discursiva); USOS, ROTINAS que articulam o verbal (segmental, supra-segmental) e o paraverbal kinésico (gestos, posturas, mímica, ...) ou proxémico.

Concluído o curso integrado, mas aberto e maleabilizável, «*Diálogos de um quotidiano português*» começaremos a divulgar um material que, até à data, assenta em suportes tecnológicos baratos, em termos de utilizador, embora não de conceptor-produtor. Com o apoio de várias organizações e instituições, portuguesas ou estrangeiras, contando ainda com o stand da Expolangues – Paris 94; contando também com outros meios de divulgação (revistas *DISCURSOS*, *EADTU News*, ... conferências, ...), tentaremos enraizar a ideia que estações de trabalho multimedia em empresas, podem, pelo tipo específico de ensino a distância que permitem, atenuar a falta de professores de Português, além de servirem para outros tipos de aprendizagem, o que amortiza custos iniciais, de funcionamento e de manutenção.

6. Há, contudo, **problemas detectados na implementação do projecto** e daí certo número de **estratégias aplicadas para solucioná-los**. O grande problema reside na necessidade de fazer aderir a um ensino a distância multimedia, para línguas estrangeiras, países dominados por um ensino por correspondência extremamente tradicional, mesmo se complementado por cassetes audio. Assim se explica o termos projectado, numa primeira fase e como estratégia visando a resolução do referido problema, um encontro, em Novembro de 93, não só de alguns projectos LINGUA, como do projecto COSTEL (COMETT-2) – o que nos permitiu observar, analisar e discutir, experiências de ensino de línguas a distância. Esta vivência acentuou, ainda, o efeito multiplicador da acção ERCI. Pretendemos além disso, com idêntica intenção multiplicadora, mas também com a de afinar o projecto noutros contextos diferentes, apresentar candidatura a outros programas europeus e nacionais. Isto, por ser fundamental seleccionar as estratégias mais adequadas ao desbloquear de resistências, na gestão dinâmica de um complexo logístico multifacetado e no obter de resultados, se possível, sem efeitos secundários. A gestão, a distância, das primeiras aplicações da estação de trabalho, vai depender de realidades espaciais-institucionais-organizacionais, que, por agora, conhecemos. Diferentes serão, contudo, as situações em 94/95, quando os centros universitários de apoio terão de gerir acções em empresas, quase desconhecidas. Ora este facto limita tanto o campo aberto dos possíveis, quanto a exploração pontual de restrições de recursos, de disfunções ou de zonas de incerteza. Desconhecem-se ainda, nessas empresas, limites, ultrapassáveis ou não, disponibilidades momentâneas, oportunidades pontuais. E tudo isso tornará difícil a exploração eficaz de contextos e de situações, talvez tão inesperados, quanto transitórios. A **complexidade** do projecto, reside, por isso, a **nível operativo**, nas suas vertentes pedagógica, tecnológica, pragmática, até

pela interacção projecto individual – de grupo – organizacional e, portanto, colectivo; a **nível tipológico**, na articulação empresas, como instituição fechada *vs.* dispersão europeia e marcas culturais diversificadas. Assim, se podemos, desde já, acentuar o papel positivo das pessoas-«recurso» e dos catalizadores, também haverá aqueles que, a um nível mais ou menos consciente, às vezes até pela simples inércia, irão bloquear, minimizar, quando não destruir, qualquer tipo de intervenção.

7. Tentando, neste momento uma **avaliação global do projecto**, diríamos que ERCI contribui para a inovação no ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras, desenvolvendo um tipo de ensino a distância já testado em projectos em que a U.A. participou. Neles destacamos: ensino de línguas com fins específicos – experiências realizadas
- em base **empírica-operatória** em centro de recursos (industriais – Covilhã), em sistemas mistos de ensino a distância + reuniões presenciais (Contribuições e Impostos, Ministério das Finanças);
 - em base **teórico-prática** (projecto AUPELF – British Council – Goethe Institut e Projecto do CCC, Conselho da Europa); Programa DELTA: projecto OLE – *Organizational Learning in Enterprises*; Programa COMETT 2: projecto COSTEL – *Course System for Telecommunicated Training and Innovation Management*.

Acentue-se, contudo, no projecto ERCI, o desenvolvimento investigativo dominante a partir de duas linhas de força:

- o **vector estação de trabalho** (centro de recursos ou mediatecas), como macro base de dados, onde se destacam o uso de diversas tecnologias e a ênfase posta no multimedia;
- o **vector tempo disponível** para diferentes tipos de actividade – na empresa, em casa, durante as deslocações, actividades diversificadas a partir

- de constituintes modulares;
- do desenvolvimento de aprendizagens em situação não-formal, com destaque para metodologias não convencionais: sugestopedia, *silent way* ou *community language learning*;
- da relação aluno(s)/tutor-facilitador, pessoa-recurso, mas também animador, quer do centro, quer de processos de aprendizagem também assentes em documentos/materiais sócio-educativos, que estimulam as interações indivíduo ↔ ↔ grupo ↔ materiais; em instrumentos de observação/análise de comportamentos verbais, função de um referencial de competências pré-estabelecido e com valores comunicacionais diferenciados; em situações de prognóstico, diagnóstico, creditação (projecto EADTU – coord. UNED).

Encontramo-nos, por conseguinte, ante um caso típico de ensino/aprendizagem a distância, logo ABERTO, em termos de tempo, espaço, público, metodologias, tecnologias, temáticas. Partindo destes pressupostos de base, construíram-se materiais e foram abertos ciclos de experiências em que a maior ênfase foi dada ao aprendente.

E a pergunta surge, portanto, onde a inovação? Talvez no pôr em prática uma máxima antiga: conhece-te a ti mesmo, a ti aprendente, a ti tutor ou professor. Daí que, no aprendente, por exemplo, destaquemos

- **acuidade visual – auditiva:** capacidades de observação, percepção, discriminação, concentração, atenção, memória, ...;
- **capacidades cognitivas** – tipos e ritmos de assimilação (*internalized*), mecanismos lógico-discursivos, capacidade criativa, ...;
- **competência de comunicação** desenvolvida na DINÂMICA DE PROCESSO DE APRENDIZAGEM de uma língua fossilizada num qualquer estádio de interlíngua e que se irá maleabilizar no treino de aspectos diversos da correspondente competência de comunicação;

- **nível de conhecimentos pressuposto**, a precisar em função de um referencial de competências, definido em termos de comportamentos observáveis, estruturados em níveis e que nos permite precisar estratégias tanto cognitivas e metacognitivas, como linguísticas e metalinguísticas, comunicacionais e meta-comunicacionais;
- necessidade de uma **competência tecnológica** que atinja a capacidade para selecção dos media, em função de um perfil próprio como aprendente e para escolha de tarefas adequadas que articulem objectivos com estratégias verbalizáveis: cognitivo-comportamentais ou cognitivo-comunicacionais, porque de comunicação se trata;
- **estimulação da autoconfiança, da disciplina de trabalho, de atitudes** que reflectam tipos específicos de relações com a língua estrangeira – função de uma aprendizagem escolar, mas também de «histórias de vida», pessoal e/ou profissional
- **ênfase na componente afectiva**, até pelo apagamento de atitudes negativas ou de blocagens emocionais;
- papel de **iniciador no sistema** de um BLOCO PREPARATÓRIO que vise a REACTIVAÇÃO DE CONHECIMENTOS, a sensibilização à pluralidade de recursos e à sua redundância funcional – ver banco de dados – modelo «*pick and mix*» (COSTEL – COMETT 2);
- **competência em e para uma aprendizagem semi-autónoma**.

Para esta liberdade do aluno, para esta riqueza do sistema, a componente tecnológica é fundamental, até porque está na base de um contacto mais vasto e directo com a língua e a cultura estrangeira, não só no contexto de origem, como em estruturas organizacionais de tipo idêntico àquelas em que o aprendente se encontra. Assim se explica a articulação do ensino do português com um ensino a distância enraizado em estações de trabalho, ricas pela quantidade e

qualidade dos materiais nelas integrados e pela diversidade aberta, quer psicopedagógica, quer sociocultural.

II. PRECISANDO ALGUMAS OPÇÕES PRÉVIAS

O Projecto ERCI desenvolveu-se, como vimos, a partir de alguns pressupostos básicos, enraizados numa inevitável diversidade de disciplinas. Neste momento, de preparação do último ano, exige-se balanço exigente que abra novos caminhos.

Começemos por isso e, porque de ensino de línguas se trata, por algumas reflexões que destaquem as perspectivas em que nos colocamos.

1. Linguística e sociolinguística

Encaramos a linguagem verbal como instrumento de comunicação, que, em didáctica de línguas, surge como veículo e como objecto de conhecimento. Daí a necessidade de reflectirmos sobre a hipótese por nós proposta em 1988 e que se enraíza numa teoria enunciativa alargada. Afirmámos então que,

estabelecemos duas fontes de comunicação:

- **Sujeito comunicante** (que passaremos a designar por S_N), representação de um qualquer sujeito presente e que comunica, kinésica e proxemicamente, sendo, além disso, um sujeito de enunciação potencial [...]
- **Sujeito enunciador efectivo** (S_O) que marca os segmentos enunciados, os que ele próprio produz [...].

Em que consiste e em que se baseia a oposição estabelecida?

Sabemos que, em qualquer situação [...] há actores que se apagam, silenciosos, [...] enquanto outros há que se evidenciam nas intervenções verbais de que são sujeitos enunciadoreis.

Opomos assim, [...]

- **sujeitos comunicantes** (sujeitos enunciadores virtuais): incluímos, nesta categoria, todos os [interlocutores ...] presentes [...] e, como tal, pelo menos sempre sujeitos co-enunciadores, se em situação de ouvintes. Distribuem-se em circuito externo a uma instância real de produção de discurso, marcando-a pelo seu tipo de presença, marcas paralinguísticas, decorrentes de comportamentos não-verbais. Tais sujeitos poderão também intervir na circulação posterior dos discursos ouvidos, mas fora da situação e do contexto inicial de produção. Colocamos portanto, nesta classe, qualquer um que apenas tenha desempenhado o papel de ouvinte (espectador, figurante silencioso). [...] Saliente-se que, em situação pontual de silêncio e de ausência de intervenções, todo um grupo espectador assume o papel de figurante silencioso, que apenas comunica em termos de kinésica e de proxémica, em termos paralinguísticos;
- **sujeitos enunciadores** – definidos no circuito interno, no processo enunciativo, e enraizados em instâncias de produção discursiva, em polo tanto emissor como receptor;
- **sujeitos dos enunciados** – demarcados pela, e na própria manifestação verbal enunciada.

Assim, num grupo, em qualquer tipo de situação de discurso e em qualquer momento, um sujeito comunicante (EU_n) pode assumir, em situação interactiva, seja ela simples ou complexa, o papel, mais ou menos pontual, de sujeito enunciador (EU_o).

Entretanto, ou todos os outros elementos, ou um deles, adquirem o estatuto de TU_o , co-enunciador(-es), destinatário(-s) «fabricado(-s)» por um EU_o , em situação interlocutória.

Em princípio, e são vários os factores que o podem impedir, TU_o , porque sujeito co-enunciador é sempre sujeito interpretante,

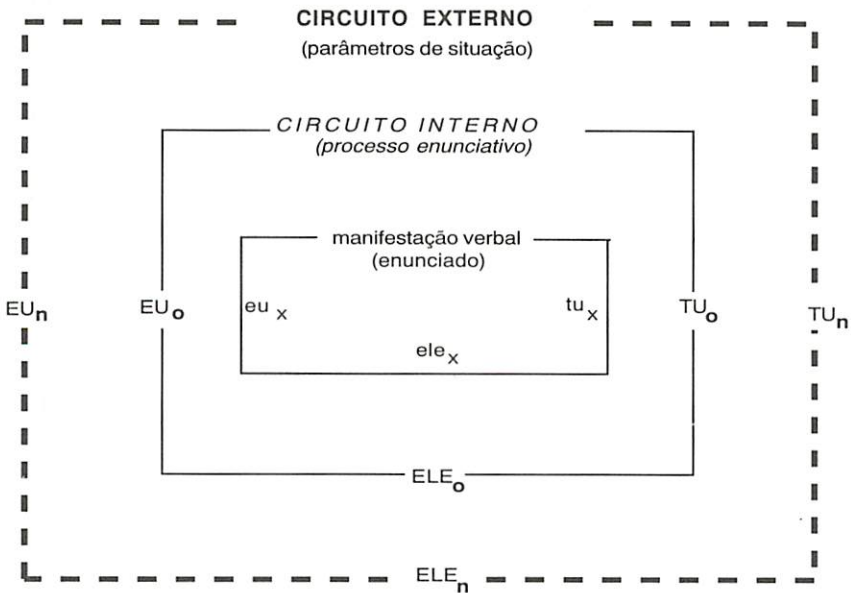
por vezes até sujeito analisante – aqui, aceitamos a proposta feita por P. Charaudeau. TU_o pode, como é natural, reagir fora dos efeitos intencionados pelo sujeito enunciador, independentemente de modalidades de escuta, ou de outros factores que condicionem fenómenos de individualização receptiva. Entre estes, [...] lembramos que TU_o se pode identificar, ou não, com tu_x , papel que lhe é atribuído no enunciado e que nesse enunciado é definido, em função da tríade relacional $eux - tux - elex$.

Assim, se os índices n, o, x representarem

n , comunicação verbal potencial, mas não-verbal, paralinguística efectiva

o , processo enunciativo

x , enunciado, teremos, no quadro seguinte, uma concentração de circuitos, marcados todos, contudo, pela oposição triádica fundamental.



Alterámos também, como se vê, tanto o número e o tipo de circuitos, como o conceito de sujeito comunicante, uns e outros propostos inicialmente por P. Charaudeau. Isto porque, em situação de grupo, mesmo se triádico, a comunicação paralinguística tem, quanto a nós, tanta importância como a intervenção verbal, feita no circuito interno, enunciativo. Assim, e quase sempre, temos a cumulação de «*le sujet énonciateur – être de parole et le sujet [communiquant ...], cette totalité qui met en œuvre un acte de parole*» (Marques, 1988: 104-108).

No domínio do oral tudo isto mostra como tentámos articular fenómenos produzidos pela voz (a nível segmental e supra-segmental), com fenómenos paralinguísticos, marca do sujeito comunicante: gestos, expressões faciais, movimento dos olhos... Ao contrário de alguns linguistas, incluímos o tom de voz na categoria do supra-segmental e não na da kinésica. No que respeita à *deixis* social e a fenómenos de distância social, lembramos que as propostas actuais os situam em diferentes níveis de análise: estritamente **linguístico** (segmental ou supra-segmental), **kinésico** (gestos, mímica, olhares, sorrisos, ...) ou **proxémico** (posturas, distância física/psicológica, ...).

Fenómenos de variação podem ocorrer em qualquer um destes componentes. E, na aprendizagem de línguas estrangeiras, tal variação é fundamental. Articula-se, aliás, com as competências listadas por Van Ek e que passamos a discriminar

- a) *compétence linguistique*: la connaissance d'éléments de vocabulaire et la maîtrise de certaines règles syntaxiques grâce auxquelles ces éléments sont combinés de manière à produire des énoncés signifiants;
- b) *compétence socio-linguistique*: la capacité d'utiliser et d'interpréter des éléments linguistiques de manière appropriée en fonction de la situation de communication, (du contexte – qui communique avec qui, à quel propos, où, dans quel but – faits qui conditionnent le choix des éléments linguistiques);

- c) *compétence discursive*: la capacité de percevoir et d'assurer la cohérence d'énoncés distincts dans des échanges communicatifs;
- d) *compétence stratégique*: la capacité de recourir à des stratégies de communication, verbales ou non-verbales, afin de compenser une connaissance imparfaite du code;
- e) *compétence socioculturelle*: une certaine familiarité avec le contexte socioculturel dans lequel la langue est utilisée;
- f) *compétence sociale*: la volonté d'engager une interaction avec autrui, et la confiance en soi que cela suppose, ainsi qu'une aptitude à l'empathie et un savoir-faire en matière de relations sociales».

ou com as «novas capacidades profissionais ao nível de

- **competências de desempenho** – compreensão e manuseamento de instrumentos de trabalho [e a palavra é um deles]
- **competências de comunicação** – capacidades relacionais
- **competências culturais** – compreensão das culturas organizacionais e da transitoriedade que advém da mudança»;

e das que eu própria propus em «Formação profissional: aprendizagem de línguas em estações de trabalho» – a saber:

- «1. **Competência do aprendente como aprendente**, estimulada pela curiosidade, pela inovação, pelo desejo de saber, de investigar [...]
2. **Competência tecnológica**, a necessária para poder usar eficazmente uma estação de trabalho.
3. **Competência de comunicação**, alargada, porque também revelada através de novos canais e suportes. É uma competência que abarca o domínio da língua materna, sempre a desenvolver, até porque há o perigo de fossilizar e, com ela, há fossilização do pensamento verbalizado. Acontece que, nesta competência,

como conhecimento prático, se enraizam regras psicológicas, culturais e sociais que comandam a utilização do verbal, oral ou escrito, num determinado contexto social e numa situação específica [...]» (Marques, 1992).

2. Psicologia Educacional: aquisição e aprendizagem de linguas

Propomos no campo teórico, a articulação de **n** competências, diferentemente activas ou activadas, com a hipótese dos **Universais de aprendizagem**, a de interlíngua, a de mecanismos inatos de aquisição nos domínios da linguagem verbal, da conceptualização/formalização lógica-matemática, do musical e do video-espacial; as hipóteses sobre sistemas aproximados de comunicação ou as das gramáticas do aprendente.

Apontem-se ainda como fundamentação teórica de base, os estudos sobre **estratégias de aprendizagem** – motivação, auto-organização, produção/recepção; **comunicação** (intra-/interpessoal: valorização dos factores externos e internos na génese das condutas). Caminhamos assim para o que Gardner ou Howard, este a propósito de «frames of mind», designam como *Multiple Intelligence Theory*, articulada ela própria com a *Schemata theory*. Lembre-se que tais autores articulam, cito, «*background knowledge*» e pontos de vista, logo, deformações que marcam aprendizagens contribuindo para a definição dos hábitos e dos estilos de cognição de cada um.

Desenha-se assim uma **perspectiva neurobiológica** e uma **perspectiva sociocomunicacional**.

E entre o plano dos universais e o dos dados existenciais, logo individuais, situamos o domínio do culturalmente marcado. Assim, concretizando, por exemplo, a nível textual, existem, por um lado **discursos protótipos elementares** – descrição, narração, exposição, argumentação. Existe, depois, um nível de **categorias discursivas**,

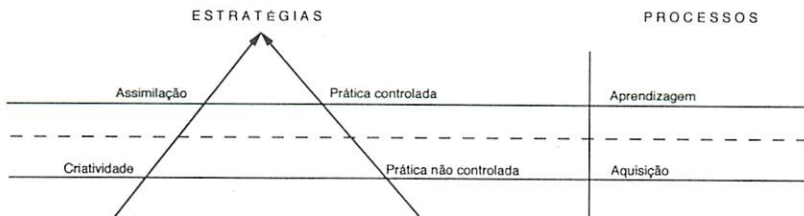
produto sociocultural, contextualmente marcado, porque enraizado em determinado tempo-espaço de produção. «*Ce ne sont pas la même syntaxe, ni le même vocabulaire qui sont mis en œuvre dans un texte écrit et dans une conversation, sur un journal et dans un livre, dans une lettre et sur une affiche*» (Foucault, 1969: 133). A partir dele, instalam-se a variação e a heterogeneidade, o plano das variações individuais.

Variação de géneros, variações no tempo, no espaço (geográfico e social), nas histórias de vida de cada um. E, naturalmente, a pergunta surge: como introduzi-las num ensino de línguas a distância? Sobretudo em práticas orais que devem ultrapassar uma aprendizagem, uma assimilação caracterizada por práticas controladas, só por vezes atingindo processos de aquisição que contrastam com os primeiros, porque marcados por uma criatividade espontânea, não controlável?

ORALIDADE:

Freinet, Villegar

1. OCORRÊNCIA ESPONTÂNEA VS. APRESENTAÇÃO VOLUNTÁRIA



2. ESTRATÉGIAS DE CONTROLO E CORRECÇÃO (AUTO - / HETERO -)

- sobretudo,
- "pinpointing"
- "cuing"
- palavras - chave

Eis alguns dos problemas a resolver antes de precisarmos programas de aprendizagem, séries exaustivas de materiais ou baterias de testes que tudo abarquem, sejam eles de diagnóstico ou de atitudes, formativos ou somativos.

Dada a necessidade da construção de *syllabus* pertinentes e eficazes, refiro aqui uma lista feita para o projecto CECO A (92-3), no que respeita a

- «1. *syllabus, composantes d'un*
- 1.1. *syllabus grammatical traditionnel (donc, grammaire pédagogique) axé sur une analyse structurale (opposition oral-écrit) – ÉTUDE DE LA LANGUE COMME SYSTÈME;*
- 1.2. *élaboration de critères pour la sélection et l'agencement des traits linguistiques des éléments structuraux à enseigner – connaissance de la structure de la langue cible de façon à mettre en relief les formes les plus valorisées par les membres de la communauté qui parle cette langue;*
- 1.3. *établissement de «NORMES» pédagogiques – voire, par exemple, des usages, s'ouvrant sur des perspectives*
- 1.3.1. *pragmatiques, sociolinguistiques et ethnoinguistiques qui mettent l'accent sur l'utilisation FONCTIONNELLE DE LA LANGUE*
- 1.3.1.1. *connaissance et compréhension de la valorisation linguistique, de son rôle dans le changement linguistique (dia-/sociolectal) et de ses liens avec l'espace géographique et la structure sociale (la langue au-delà de la classe ou de la station de travail)*
- 1.3.1.2. *certaines notions sur le langage et sur ses liens avec la pensée et la société*
- 1.3.2. *psychologiques: EXPRESSION de soi, APPEL à autrui RAPPORT au réel, EXPRESSION CRÉATRICE*
2. MÉTHODOLOGIE visant articulation d'un apprentissage guidé et d'une acquisition spontanée; apprentissage guidé qui tient compte du fait que les apprenants y sont engagés intellectuellement, mais aussi physiquement et psychologiquement (rôle de l'affectivité).

- 2.1. Objectifs limités dans le cadre formel de l'**apprentissage guidé** – hypothèse Soulé - Susbielles (1984), où l'on met en relief le fait qu'acquérir un système implique aussi réfléchir sur son mode de fonctionnement et d'utilisation.
- 2.2. L'aquisition, en tant que **apprentissage naturel**, d'une communication spontanée et libre, implique une situation pédagogique où l'on tente uniquement de faire acquérir aux apprenants une compétence de communication des interactions naturelles. *Vd. différences* entre apprentissage et acquisition d'une langue étrangère en contexte naturel et en situations naturelles d'immersion linguistique».

Talvez algumas respostas a estas questões possam vir a ser dadas em termos de **POTENCIAL de aprendizagem** (*learnability*). A hipótese fica, por agora, em aberto.

3. Tecnologias da informação

Encontramo-las apresentando diferentes graus e tipos de interatividade na transmissão de conhecimentos. Porque integradas em sistemas de aprendizagem semi-autónomos ou autónomos, surgem-nos enraizadas, por um lado, em bases de dados, por outro, numa didáctica onde destacamos trabalho de grupos pequenos sobre projecto marcado predominantemente por um saber linguístico e sociocultural a construir, observando e analisando vivências complexas, resolvendo problemas diversos, situações frequentes de diagnóstico e de orientação, auto- ou hetero- realizadas.

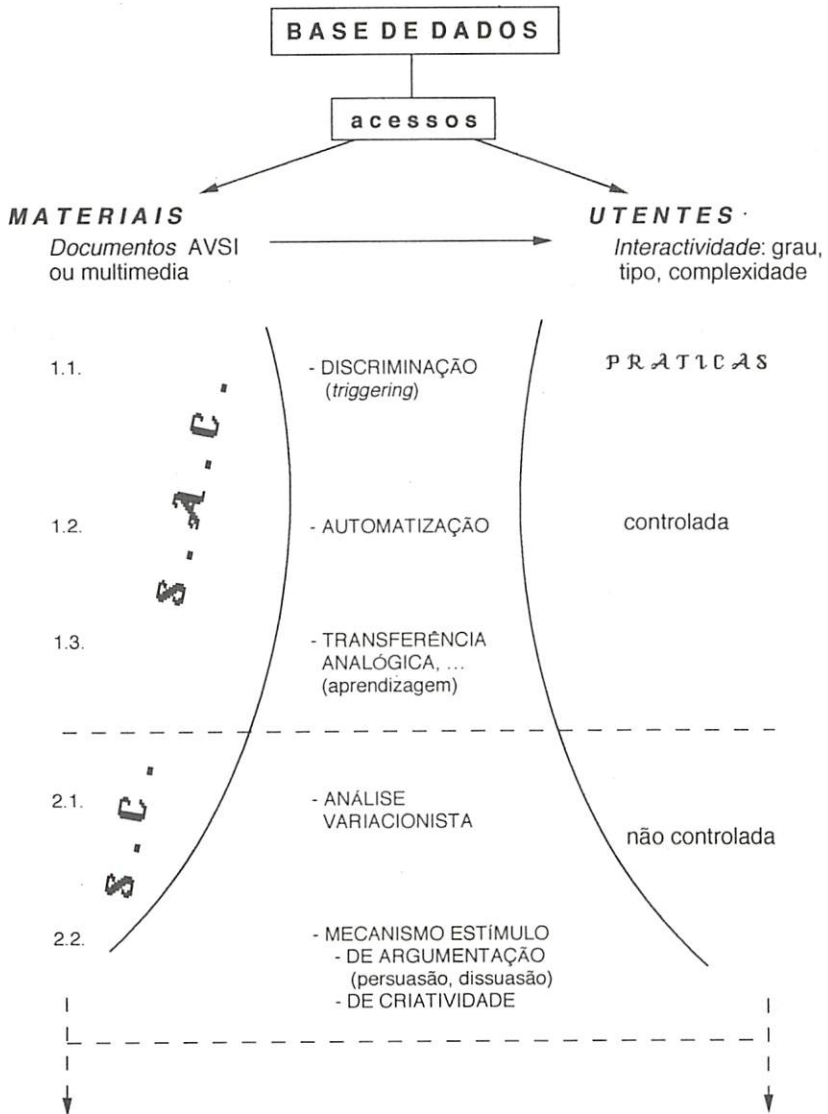
Esboçam-se assim algumas linhas básicas de actuação. Destaque-mos a **apresentação de TÓPICO(S)** através de diferentes combinatórias de *AUDIO, VIDEO, SCRIPTO, INFORMO*, diferentes no modo de estruturar conteúdos em termos quer de apresentação, restituição, dinâmica,

quer do estilo de aprendizagem estimulado; diferentes, ainda, em função do espaço em que se inserem (empresa, carro, casa), e, portanto, das configurações por este permitidas; diferentes, enfim, nos protocolos de comunicação estabelecidos intra- e inter- os vários subsistemas. Há ainda, naturalmente, diferenças nas classes de elementos de exploração associados, nos domínios de aplicação, na mais ou menos sofisticada encenação discursiva, por vezes enraizada em estruturas lógicas que oscilam entre o mais simples (programas educativos) e o mais complexo (jogos). Há por isso variação nos algoritmos de base que lhes estão subjacentes, no grau/tipo de configurações e, portanto, no grau/tipo de interactividade que permitem.

As configurações como estruturas conceptuais de informação, como «*delivery system with its user interface*» (DELTA-OLE) – surgem com **expressão**

- **textual**, que inclui videotexto, Teletel, Minitel, ... – forma alfanumérica e/ou audiométrica;
- **gráfica** – alfageométrica;
- **audiovideográficas** - audiovideotexto;
- **fotográfica** – com ou sem texto e/ou som – isto é, alfafotonumérica, analógica ou digital;
- **videogramática**, seqüências mais ou menos longas, pilotadas ou não por computador.

As diversas superfícies estimulam, abrem caminhos para a aprendizagem de respostas tipificadas e permitem, por vezes, a análise do referido processo, em termos de utilizadores. Diríamos que a eficácia do módulo, ou do próprio curso, tenderia a ser testada pelo macro-sistema em si, dado o grau de complexidade atingido — o que nos levaria, segundo alguns, a não estar longe da interacção que acontece em ensino presencial. Teríamos, conseqüentemente, uma macroestrutura do tipo que esboçamos a seguir.



O **banco de dados** surge-nos, ante o fim preciso que temos em vista, como instrumento de estímulo, de organização, de especificação de aprendizagens (tarefas, papéis, habilidades, competências exigidas), sendo, ou devendo ser, como macro-conjunto enraizado em mapas de conhecimento. Supomos que a configuração lógica do sistema, se inicial, tem de abranger, sobretudo nos níveis SAC, uma modelização referencial, denotativa. Isto é, cada nó (módulo) será um complexo multimedia sincronizado, onde existirão diversos tipos de unidades: sequências «origem» ou de pré-requisitos, gestão de tempo(s) e de ritmo(s), ..., dos processos individuais de aprendizagem ou de avaliação. A estrutura lógica concebida terá, por isso, de dar conta de conjuntos de processos que, entre si estabelecem certas relações a tornar perceptíveis ... e eficazes, porque percebidas ou intuídas. Delinear-se-ão portanto potenciais de aprendizagem («learnability») a testar em enorme conjunto de documentos, mas onde todos terão as mesmas marcas, as que decorrem de

- **objectivos gerais:** a necessidade de conduzir a hábitos que tendam para uma aprendizagem semi-dirigida; isto não só no domínio das **aquisições** (conteúdos de programas, hábitos, «skills», ...), como no **desenvolvimento de aptidões** e na **modificação** ou de **atitudes** ou de **sistemas de valores**
- **objectivos específicos:** a interferência de parâmetros regionais, políticos, sociais, culturais, institucionais, pessoais nos domínios cognitivo (SABER, SABER PENSAR, SABER DIZER, ...), psicomotor (SABER FAZER, SABER DIZER, ...), afectivo (SABER SER – ESTAR, ...), parâmetros esses que marcam, quer as redes interactivas criadas, quer a articulação materiais ↔ níveis de desenvolvimento, quer os espaços dialógicos que irão de automatismos monológicos ritualmente cruzados a duelos onde o verbal indicará variabilidades idiossincráticas: argumentativas, estilísticas, retóricas
- **objectivos terminais:** tomada de consciência, por cada um, de uma identidade cultural a manter co-existindo com outra(s) mas

que sempre marcará a oposição EU – OUTREM; tomada de consciência de fenómenos de criação cultural, nos mais diversos domínios (neles incluo o da formação profissional) ou da possibilidade, mesmo em ensino em empresas, de, pela aprendizagem do OUTRO, poder contribuir para um humanismo universalizante, porque *UNI-/DIS-VERSUS*.

Maria Emília Ricardo Marques é actualmente Professora Associada da Universidade Aberta, onde dirige o Centro de Estudos de Ensino a Distância. É autora de numerosas obras sobre sociolinguística, didáctica de línguas e comunicação educacional mediatizada ou publicadas em revistas nacionais e estrangeiras ou apresentadas em conferências internacionais. Membro de diversas associações, tem participado, com funções de coordenação, em projectos da Comunidade Europeia.

Referências Bibliográficas

- CARMO, Margarida A. S. (1993) – *Formação contínua a distância. Enquadramento conceptual e metodológico*, Lisboa, Universidade Aberta, p. 44 (Tese de mestrado).
- CENTED (ed.) (1992) – *Actas E.R.C.I.*, Lisboa, Universidade Aberta.
- FOUCAULT, Michel (1969) – *L'Archéologie du Savoir*, Paris, Gallimard, p. 133.
- NEDO; OPEN UNIVERSITY (1991) – *A report into the relative costs of open learning*, London, Coopers & Lybrand.
- MARQUES, M. E. Ricardo (1988) – *A complementação verbal. Estudo Sociolinguístico*, vol. II, Lisboa, Universidade Aberta, pp. 104-108 (Tese de doutoramento).
- MARQUES, M. E. Ricardo (1992) – «A aprendizagem de línguas em estações de trabalho». *Revue de Phonétique Appliquée*, Universidade de Mons, 1, pp. 219-230.
- MARQUES, M. E. Ricardo; CARMO, Margarida A. S. (1990) – *An evaluation of the OLE Project from a Portuguese pedagogical viewpoint*, Lisboa, Universidade Aberta (policopiado).
- SHELLS, J. (s.d.) – *La communication dans la classe de langue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération Culturelle, pp. 1 e 2.
- STEVICK, E. (1971) – *Adapting and writing Language Lessons*, Washington, Foreign Service Institute of the U. S. Department of States.

Language learning. At sea in a complex domain: the implications of a theory of cognitive flexibility

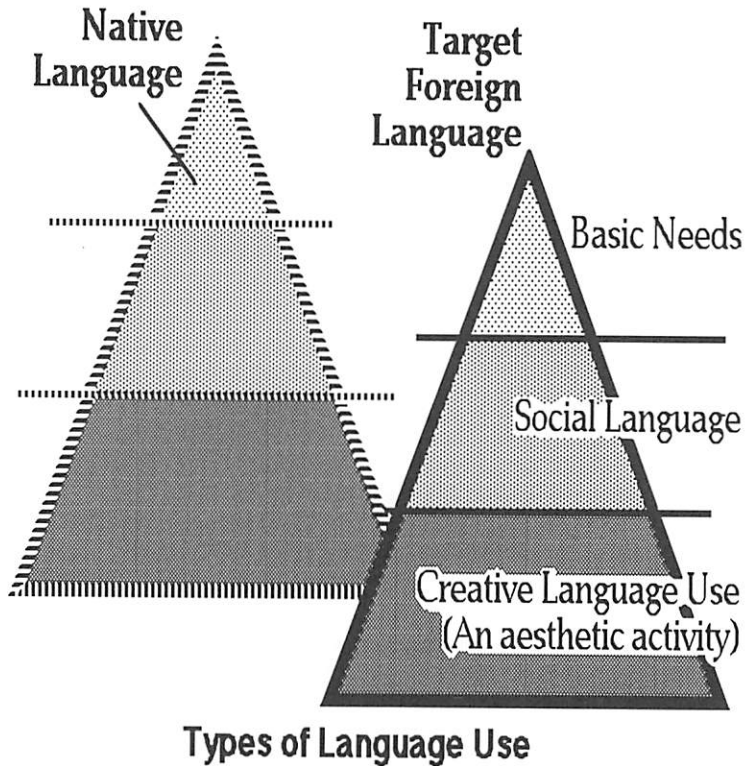
Things should be made as simple
as possible... but not simpler!
Albert Einstein.

Introduction

This paper examines foreign language pedagogy in the light of a theory of Cognitive Flexibility and offers some possible solutions to the problems raised.

«Cognitive flexibility involves the *selective* use of knowledge to *adaptively fit* the needs of understanding and decision making in a particular situation; the potential for maximally adaptive *knowledge assembly* depends on having available as full a representation of complexity to draw upon as possible. [...] the goals of advanced knowledge acquisition in complex and ill-structured domains can best be attained [...] by the development of mental representations that support *cognitive flexibility*.» (Spiro, 1988).

The starting point in all pedagogies is to determine exactly what is being taught. This is far from easy in the case of a language. At the risk of being accused of oversimplification let us look at a diagrammatic representation of what language is.



Types of Language Use

Diagram 1

(Fox, J., et al, 1992).

Essentially language serves three purposes, all of which are inextricably interlinked: the expression of basic needs, social language, and creative and aesthetic language use. In a very real sense the expression of basic needs is an aesthetic activity. Individuals function at different levels of language use. There is a real and rigid relationship of dependence between the 'target language' and a learner's 'native language'.

Perhaps it would be better to represent the types of language use slightly differently. Diagram 2 changes the perspective and adds the further

dimension of competence. Clearly the dependence on the 'native language' still applies.

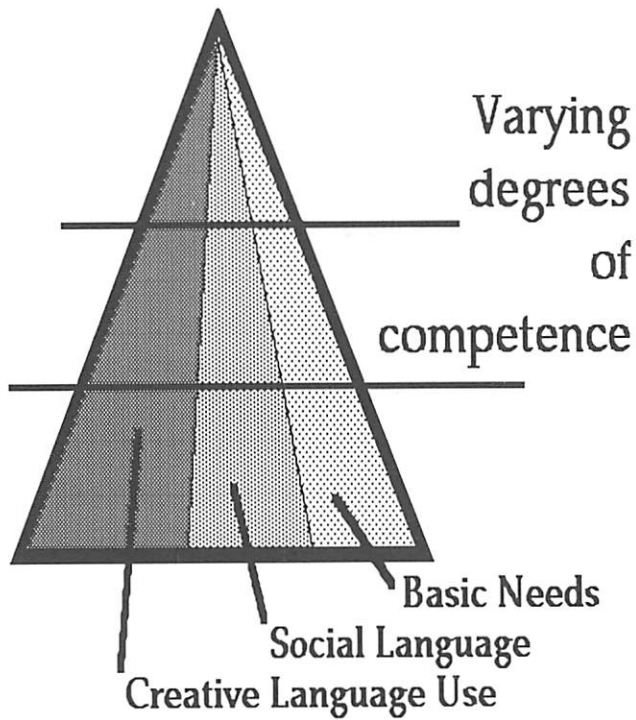


Diagram 2

At one level, all language serves an aesthetic function. It follows that all language is a unique, one-off utterance, never to be repeated. True language, therefore, cannot be defined or described in terms of patterns or paradigms.

Furthermore, fluency can be defined only in terms of the creative use of language. Consider that the eskimos have over forty words for 'snow'. That is because eskimos perceive subtle differences in snow and feel the need to distinguish between these. In reality, these subtle differences do exist in the meaning of every expression we utter. Even a simple «Hello» has an infinity of meanings, all of which relate to an actual emotional response to a current situation. All language is, therefore, aesthetic; all language use is, therefore, a creative and dynamic activity. In a very real sense we do not know what we 'think' or 'feel' until we 'say' what we mean. This kind of creativity is innate. It would seem to follow that language cannot be 'taught', it can only be 'learned' or acquired by experience.

Learning strategies can be taught. The teacher can guide and provide 'learning opportunities' by widening the learner's experiences and awareness of language.

1. Foreign language pedagogy must have fluency as its ultimate objective, fluency for all

Imagine the scenario where we have a new group of beginner students in an introductory course on, let us say, typing. Speed, accuracy and typing by touch are considered crucial. We have decided that we are only going to teach them to use the letter keys on the keyboard to begin with, ignoring the numbers.

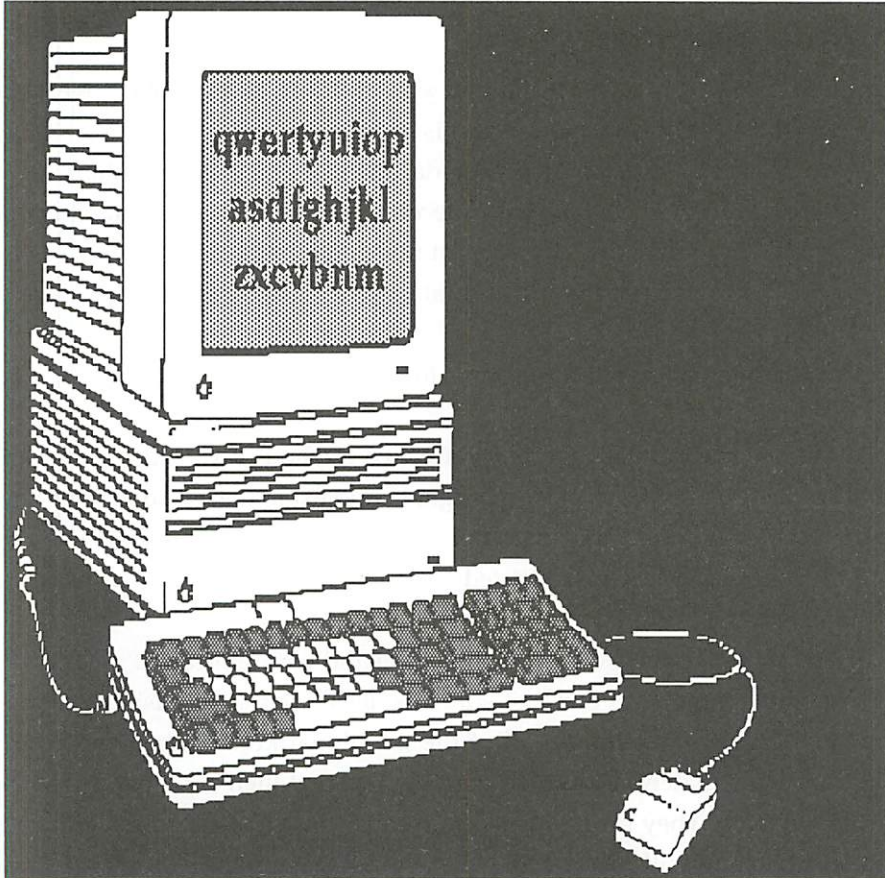


Diagram 3

What happens beyond this point is not our concern.

We may be able to provide apparently good and convincing reasons for this decision in answer to their objections. E.g.:

- in your present occupation these are the only keys you will be required to use;
- we need you to be able to type as fast and as accurately as you can using only these keys;

- we do not have the financial or material resources to take you beyond this point at this stage;
- assessment is incremental and you are only at level one – we want you to do the best you can at this level;
- we want to set a minimum standard which everyone can attain;
- you are not equipped with the manual dexterity necessary to cope with more than the letter keys at this point in time;
- you do not have the intellectual capacity to go beyond this stage at this point in time;
- you yourself have set the limits to your objectives.

We then realize that the most effective method of working within the limits of this objective is to place the right hand next to the left so that the keys «asdfghjk» are covered, no space between the hands. Because our learning and teaching objectives are restricted we can justifiably alter our strategies to be more effective within these limitations.

All of our students do well at this level and we are pleased.

A small number of our best students decide that they wish to go on to the next level. They will add all of the additional keys to their repertoire. They are immediately confronted with the fact that their right hand is in the wrong position. They must either compromise on a less efficient method, in which case they will never achieve their full potential or they must now unlearn some of the skills they have acquired up to this point and start over again.

We now realize that we have made some important mistakes in our approach to teaching at the elementary stage. If we want any of our students to progress beyond the minimum acceptable standard then we must revise our practice. In the above example it is not very difficult to identify just where the problem lies and how we can overcome it.

Put in another way we could liken our learning objectives in any discipline to an exploratory journey. We can only go on foot. Our aim is to get from *home* to the *town*.

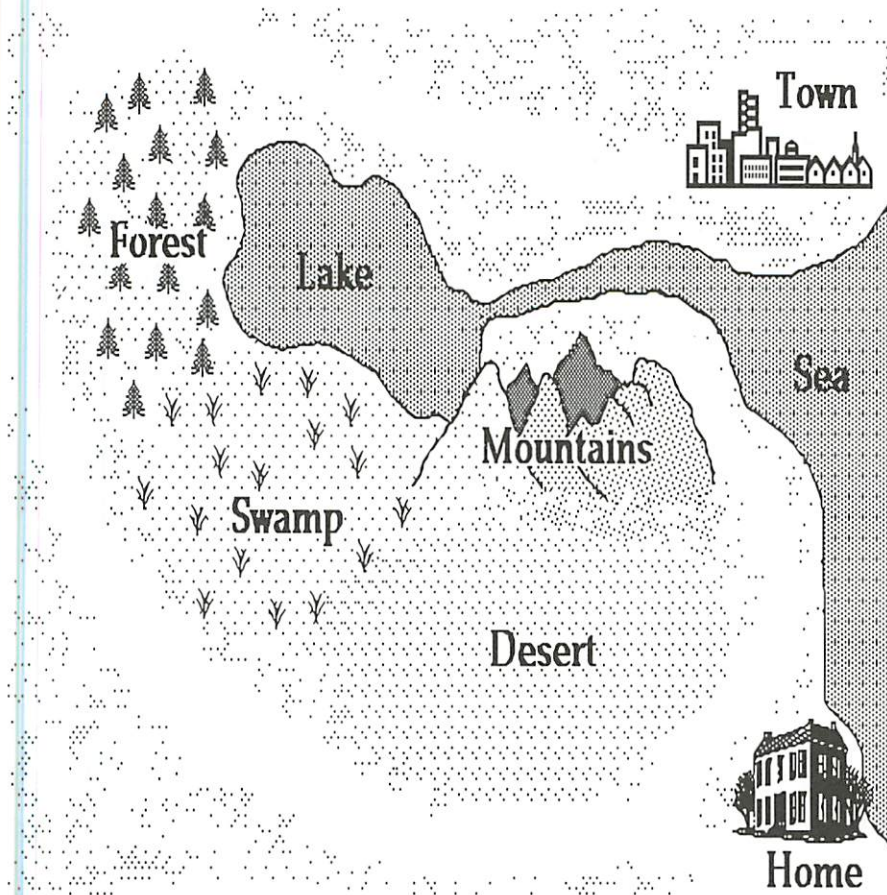


Diagram 4

We have only a limited time and one of our party has twisted an ankle. We decide that we should try to get as near to the town as possible in the time available, and so we travel by the most direct route. After all, we can see the spires of the town in the far distance.

We set off, arrive at the shore and can go no further. Obstacles block our path no matter which way we turn.

We must re-trace our steps in order to reach our original objective.

Typing is not a highly complex domain, nor is path finding. Foreign language teaching and learning are. The analogies described above apply. Surely we would hope that all of our students will one day be fluent in a foreign language.

Fluency, **the ultimate objective**, must be our ultimate objective **at all times and for all learners**.

2. Methodologies employed both in the didactic and in the learning processes at all levels must be compatible with this objective

It is not necessarily a bad thing to set limited targets **in the short term**. Quite the reverse. All good teaching methodologies and learning strategies are based on a series of attainable targets. But both teacher and learner must always focus clearly on the ultimate objective in determining the validity of their methodologies and strategies, however far short of the final mark their short term targets may fall.

It is only by maintaining such a focus that crucial obstacles can be foreseen. In this way, appropriate strategies for overcoming them can be determined and implemented in advance. Remediation can thus be reduced to an absolute minimum.

In the case of our typing course we must be prepared to accept that beginners will not achieve such a high standard at the end of their introductory course than might be achieved were we to forget our ultimate objective. They will inevitably be slower and less accurate because a higher degree of dexterity and competence will be required for success, even at a basic level. Learners will be made immediately aware of the complexity of the task ahead of them. This need not be presented as daunting but it must be presented realistically. There is no sense in pretending that mount Everest is only 500 metres high if we intend to climb it. We must simply plan our ascent, recognize the scale of the undertaking ahead, know our limitations and strengths and make sure that we have all of the necessary resources and support.

From the outset, learners must be equipped with an 'appropriate cognitive repertoire for the processing of complexity'.

3. Teaching methodologies or learning strategies that seek to reduce or to limit final objectives or scope on the grounds of complexity, difficulty or short term need create obstacles to the ultimate achievement of fluency

The kind of 'honesty' described above is essential if learning is to be effective. The student who is unaware of the complexity or extent of the task ahead cannot plan effectively or develop appropriate strategies for learning or for the acquisition of the relevant skills. This applies both to short term targets and to longer term or ultimate objectives.

To modify objectives or reduce important aspects of complexity in an attempt to accelerate the initial stages of learning is to be dishonest to the long term detriment of effective learning at more advanced levels.

I refer now to significant research carried out at the Center for the Study of Reading, University of Illinois, by Rand J. Spiro, *et al.* (Technical Report No. 441, October, 1988, University of Illinois at Urbana-Champaign. Published in the *Tenth Annual Conference of the Cognitive Science Society*). This is a disturbing paper and must lead us to question many traditionally held practices, especially in the field of language pedagogy. It points clearly to the 'pervasive role of oversimplification in the development of misconceptions'. It terms the 'tendency to reduce important aspects of complexity' the '*reductive bias*' and identifies several different forms of this tendency, all of which can be seen in one shape or another in current language teaching practice.

4. Examples of such practices abound and share a common tendency towards oversimplification. This impedes effective learning at more advanced levels

How often do we hear the phrase «I am only going to Spain on holiday and just want enough to get by». It is common practice to talk about 'language audits' or avoidance of the use of the subjunctive or of formal forms of address, etc. Many commercially available course materials are designed for limited application of language, e.g. courses for the hotel trade, shopkeepers, etc., and are based on a 'behavioural' view of what language is.

There is an over-emphasis on 'doing', rather than on 'experiencing'. The only way to come to terms with complexity is to experience it. The learner cannot do this if the bulk of his or her effort is spent in learning how to manipulate a mere sub-set of the language efficiently.

Language is often inadequately represented as a series of unrelated grammatical or logical structures. While it is generally acknowledged that such representations can be helpful in a general way, they are only an aid to effective language learning when they are viewed in the context of an awareness of the irregularities of the structure, the many exceptions to the rule, and more especially of the relationships between the components. We must recognize and teach that *grammar* is only an attempt to represent language. To state that language follows grammatical rules is to say that it is static. This is not the case. Language is essentially dynamic in nature.

The structure of language tends to be presented as an imposed abstraction to be applied like a mathematical formula in hitherto unfamiliar situations or contexts. The conventional 'grammar' lesson 'teaches' rather than draws from the student's own experience.

The learning of vocabulary lists and verb paradigms out of the context of language use is a very common practice. Most teachers will insist on the regular use of vocabulary books. Certainly, words must be understood but it is much more important to understand them in context. It is an essential feature of real language that each new context creates an entirely new meaning

for every word. To learn meanings out of context effectively blinkers the learner to the true meaning of what is being said.

There is often over-emphasis on technical competence rather than on the creative and communicative use of language. Insistence on the 'correct' application of grammatical rules suggests that it is imperative that all language follow a single, rigid schema. This is patently not so. Language is continually on the move, changing, adapting. It can only find its own 'correct' level through extensive use and experimentation. Technical competence is a very advanced skill and presupposes a high level of linguistic maturity and awareness.

A topic based or situational («behavioural») approach to the presentation of language limits the appreciation of the power and depth of meaning of individual components. There is a tendency to learn vocabulary in translation mode and with rigidly applied, single, glossary-controlled meanings.

Current assessment procedures in schools and colleges are based on a view of language as four discrete skills: Speaking, Listening, Reading and Writing. This compartmentalisation of language is narrow and artificial and does not reflect the complex interconnections between skills. It also seems to imply that other, equally important language skills, for example interpersonal skills, intuition, etc., do not exist. Again, in schools, it is often the case that exposure to language and language practice revolves primarily around the first and second persons singular. Other persons are avoided assiduously.

Course books hold back on sections of grammar that are traditionally considered to be 'more difficult', e.g. the past tenses, the subjunctive mood, and so on. In fact, there is nothing intrinsically more complicated about any past tense than there is about the present, or the future, or the subjunctive mood. By holding back in an attempt to shelter the tender learner from complexity we actually create a mystique of difficulty which becomes progressively more acute. More seriously, this commonly applied approach imposes on the learner a pre-determined and false vision of the structure of language, prevents the formation of a personal view through active discovery and impedes the development of appropriate learning skills and strategies.

5. The application of a Cognitive Flexibility Theory suggests strategies that may offer solutions in the language learning domain

«Where the problem is so often a presumption of simplicity and regularity, the remedy is to take special measures to *demonstrate complexities and irregularities.*» The implication here for language teachers is two-fold. On the one hand the components and structures of language must be presented fully and on the other, exposure should be to authentic language in real use. A student's awareness of the components and structures should come directly from his or her own experience of the language in real use. Simulated language is not real language, although the imagination can help us to approximate real language use in simulations. Students should see simulations very much as 'practice' and should be made aware of the difference between this and real language use.

Specifically, the teacher should avoid the temptation to reduce objectives for whatever reason. Elements that might traditionally have been considered too difficult at earlier stages are appropriate and should be used.

The very flexibility of language is its strength. We must, therefore, ensure that students are confronted with this flexibility in the language they experience and use.

They should grow in awareness of the structure of language from their exposure to the language itself, deducing and discovering from an authentic experience.

Ideally the acquisition of vocabulary should arise from the contextualisation of real needs on the part of the learner. The more passive skills of extended reading and listening are crucial to this process. Learned in contexts, vocabulary can be assimilated painlessly.

By encouraging experimentation and a spirit of initiative and adventure and by ignoring mistakes as such, the teacher will move the learner on to a more involved and communicative use of language. The learner must be helped to realise that one can be fluent in a language without being technically flawless.

Exposure to large amounts of authentic language in a wide variety of contexts, styles, levels, media, etc., is important. Equally vital is authentic exposure to the culture, character and people of the target country. This is not always easy to achieve.

Assessment is part of the learning process. Essentially it should review progress towards stated objectives. Assessment tools need to be devised which do not compartmentalise language into discrete skills and which demand a demonstration of a much wider range of complementary and interdependent skills operating together in authentic language use. This represents a major challenge for language teachers and examination boards. At elementary and intermediate levels the passive skills essential to the learning process, e.g. listening and reading are at least as important as speaking.

The problem of *differentiation* in foreign language teaching relates directly to the level of maturity attained by the learner in his or her native language. To take any advantage of the experiences to which s/he is exposed, the language used should be not only authentic but appropriate and relevant to the individual in question. This immediately raises enormous difficulties both in terms of the underlying pedagogy and of the practical management of resources.

6. Technologies, particularly hypermedia systems, can play a significant role in the delivery of appropriate and effective strategies

It is principally in the areas of *differentiation* and wide exposure to authentic materials that currently available technologies have much to offer. Tape recorder and video have proved their worth by bringing attractively presented and authentic language into the classroom. While these media are perhaps more compelling than a book, for example, they do not necessarily address the problems in full. Computer controlled systems based on hypermedia environments could take solutions a stage further. It is currently possible to deliver very large amounts of attractive learning materials that are both

relevant and appropriate to the individual learner, regardless of his or her particular needs. Furthermore, it is possible to manage this delivery efficiently, monitor, map and assess progress through the materials, provide feedback for the learner or teacher, and so on. By largely taking over the resources management role, the computer releases the teacher to interact in more effective work in the target language with the student.

Most of the issues raised in **Section 5** can be addressed. Hypermedia systems can ensure:

- a more natural demonstration of complexity and irregularity;
- multiple representations of flexible structures in real use;
- a wider exposure to authentic language, including those elements traditionally regarded as difficult;
- a more intuitive grasp of meaning in context;
- a clearer understanding of the relationships and connections between words and lexical components;
- that structures and meanings are studied, analysed and compared in a wide range of contexts using hypertext links;
- that the learner is active and motivated;
- that there is differentiated and appropriate help and feedback available to the learner and teacher at all times.

Some guidelines for the development of appropriate types of computer controlled and HyperMedia software are listed in **Appendix 1**.

7. A parting thought:

«Misconceptions bolster each other and combine to form seductively entrenched *networks of misconception*.» (Spiro, 1988).

In the current climate of practice and resource provision it seems unlikely that many of our language students will attain an acceptable level of fluency.

APPENDIX 1

As far as possible, the software environment should:

- i) provide software devices that attempt to identify the learner's starting point in terms of levels of 'fluency', 'mastery' and language awareness of native language and thereby ascertain an appropriate entry point;
- ii) focus primarily on the learning of strategies to enable the student to develop appropriate techniques and skills for language learning;
- iii) build a software shell that would incorporate a series of progressive and structured tasks (based on a comprehensive library of 'authentic' resource materials – see iv below) in an integrated approach to the skills of reading, listening and writing, as well as generating stimuli for further follow-up work in all skill areas including group and oral work;
- iv) provide a library containing a wide range of background resource materials in a variety of digitised media to support the processes of assimilation, the development of mastery and extension into fluency (through the completion of related tasks – see iii above);
- v) encourage the development of language awareness;
- vi) construct individualized pathways through the tasks;
- vii) offer comprehensive feedback, progress analysis and guidance towards self-appraisal;
- viii) give responsibility to the learner, promote active learning and learner autonomy;
- ix) provide a rich environment and therefore expose the learner to a wide language experience;
- x) provide a dictionary and user dictionary, reference section and notebook as well as a private work area which can be detached (saved separately) and/or printed, and kept by the student as a record of work;

- xi) provide a 'user-friendly' and stimulating environment with a comprehensive technical help system and give on-line training in database strategies, navigation, target setting, etc.;
- xii) provide useful cultural back-up information both in the target and the source language;
- xiii) free the teacher from routine tasks which detract from the more important role as facilitator, adviser, oral partner, language expert;
- xiv) give value and purpose to student work by encouraging quality, display, sharing, exchange, group work, correspondence, etc.;
- xv) allow for add-on of existing or further good materials, either by project developers or by individual users, and provide the software tools to facilitate this process;
- xvi) incorporate existing software solutions where appropriate and possible;
- xvii) include built-in analysis of user work patterns for evaluation and future development of the software, further research and the preparation of information for a final report;
- xviii) justify software implementations by reference to relevant research;
- xix) provide comprehensive documentation, reports, recommendations on how the shell might be transported to other language environments, and make concrete proposals for future/extended implementations, publication, distribution, development and research;
- xx) be affordable and have clearly identifiable advantages over more conventional materials.

David Walls é Mestre em Estudos Hispânicos e em Estudos Profissionais (Educational Computing) pela Universidade de Edimburgo. Presentemente ocupa os cargos de Principal Teacher of Guidance no Lothian Region Education Department e de Honorary Research Associate no Institute for Computer Based Learning, Heriot-Watt University, Edimburgo.

Bibliography:

- BRUSSELMANS-DEHAIRS, C.; ROBERTS, L.; ROEBUCK, M.; DIUZEIDE, H. (1991) – «The Introduction of Computers in Schools: The Spanish Atenea Project». (Spanish Ministry of Education and Science.)
- CAMERON, K. (ed.) – *CALL '93*. (An International Journal, various issues).
- CAMERON, K. (ed.) (1993) – *Computer Assisted Language Learning: Program Structure and Principles*, London, Intellect Books.
- CAMERON, K. (ed.) (1993a) – *Computer Assisted Language Learning: Trials and Tests*, London Intellect Books.
- CAMERON, K. (ed.) (1993b) – *Evaluation of CALL Programs*, London, Intellect Books.
- COLINGWOOD, R.G. (1993) – *The Principles of Art.*, Oxford University Press.
- FOX, J.; MATTHEWS, A.; MATTHEWS, C.; ROPE, A. (1990) – «Educational Technology in Modern Language Learning in the Secondary, Tertiary and Vocational Sectors». (A report for the Training Agency by the University of East Anglia and the Bell Educational Trust.)
- FOX, J.; LABBETT, B.; MATTHEWS, C.; ROMANO-HVID, C.; SCHOSTAK, J. (1992) – «New Perspectives in Modern Language Learning». (A report for the Learning Methods Branch of the Department of Employment by the University of East Anglia.)
- GETHIN, A. (1991) – *Antilinguistics: A Critical Assessment of Modern Linguistic Theory and Practice*, London, Intellect Books.
- JOHNSTONE, R.; MACLEAN, I. (1985) – «Microcomputers and Foreign-Language Learning in Secondary Schools», *Stirling Educational Monographs*, n° 15.
- McALEESE, R. (ed.) (1989) – *HyperText: Theory into Practice*, London, Intellect Books.
- RADA, R. (1991) – *HyperText: from Text to Expertext*, UK, McGraw-Hill Book Company, Ltd., University Press Cambridge.
- ReCALL Software Guide* (1993) – Published by CTI Centre for Modern Languages, University of Hull.

ReCALL, various issues. Published by CTI Centre for Modern Languages, University of Hull.

SPIRO, Rand J.; COULSON, Richard L.; FELTOVICH, Paul J.; ANDERSON, Daniel K. (1988) – «Cognitive Flexibility Theory: Advanced Knowledge Acquisition in Ill-structured Domains» (Center for the Study of Reading, University of Illinois at Urbana-Champaign, Technical Report n° 441).

SPIRO, Rand J.; COULSON, Richard L.; FELTOVICH, Paul J.; JACOBSON, Michael J. (1991) – «Knowledge Representation, Content Specification, and the Development of Skill in Situation-Specific Knowledge Assembly: Some Constructivist Issues as They Relate to Cognitive Flexibility Theory and Hypertext», *Educational Technology*, September 1991.

WOODHEAD, N. (1990) – *HyperText and HyperMedia: Theory and Applications*, Workingham, Sigma Press, Addison Wesley Publishing Company.

Apprentissage coopératif d'une L2 et compétences orales

L'espace européen entré dans une nouvelle phase depuis quelque temps, aura sans nul doute besoin d'un développement dans les systèmes d'acquisition d'une langue seconde (L2). Les avancées peuvent se situer du côté du matériel didactique (méthodes papier, audio, vidéo, informatiques, ensembles multimedia) aussi bien que de celui de l'environnement humain d'apprentissage, c'est à dire du système de mise en œuvre du processus d'acquisition. Les deux aspects évoluent de pair en général et en interaction.

C'est le second volet, celui du non-matériel et donc du système qui sera traité ici par le biais de propositions et de remarques concernant le développement des compétences orales en situation d'apprentissage coopératif. Je pars de la constatation que les systèmes informatiques/multimédia ne peuvent répondre à toutes les situations aléatoires qu'offre le réel; la dimension «vécu» peut être introduite si les résultats de travaux qui notamment, étudient les modalités de fonctionnement d'un group en situation d'apprentissage coopératif d'une L2, sont pris en compte. Ces remarques sont dérivées d'expérimentations (Soula, 1989) menées depuis 4 ans à Toulouse (sur des apprenants de niveau 2, en moyenne, sur une échelle allant de 0-néophyte à 5-expert).

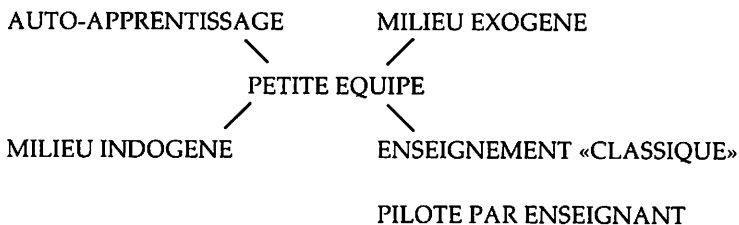
Après avoir le contexte de la problématique traitée, je mentionnerai quelques références théoriques, substrat de nos expérimentations; le système ALESA (Apprentissage Langue en Equipes Semi-Autonomes) sera ensuite décrit. Enfin, les compétences orales ou actes de parole, développées dans ce context d'apprentissage seront explicitées.

Contextualisation de la problématique

Si l'on regarde le continuum d'acquisition d'une L2, on constate que l'on va de la situation d'auto-apprentissage à celle d'acquisition dans un contexte entièrement géré par un enseignant. Ces données se croisent avec la situation indogène (si l'on se trouve dans le pays de la langue cible) et la situation exogène (L2 hors contexte).

Si l'on accepte le fait que l'appropriation d'une L2 passe par une pratique contextualisée, proche de la réalité on doit se rendre compte que les situations extrêmes du continuum ne sont guère optimales. En effet, une personne seule ne peut s'entraîner véritablement puisqu'elle ne peut être en situation de communication et par conséquent, aucune validation, aucun retour ne lui parvient. Une personne incluse dans un groupe important, peut avoir retour et validation du professeur et des autres apprenants, mais elle ne les aura que sur de très brèves périodes et, dans cette configuration, n'aura qu'un temps limité de pratique. Les outils multimedia interactifs proposent depuis quelque temps une amélioration de la situation d'auto-apprentissage de même que le développement du travail en binômes et en petits groupes le font, dans le cadre d'une classe, depuis une quinzaine d'années environ.

Dans le carré déterminé par les quatre aspects évoqués plus haut, n'y aurait-il pas un autre espace encore peu exploité qui en combinerait certains éléments? Notre hypothèse de réponse a consisté à dire que l'équipe semi-autonome pouvait peut-être constituer une nouvelle modalité d'acquisition d'une L2. Les travaux conduits depuis 4 ans paraissent confirmer notre hypothèse.



PILOTE PAR ENSEIGNANT

Références théoriques

Le système ALESA puise à de multiples sources théoriques et pragmatiques: l'apprentissage fondé sur l'expérience (*experiential learning*), sur l'action (*action learning*), sur la coopération entre pairs (*peer learning*), le modèle socio-culturel de R.C. Gardner, les concepts du cycle d'apprentissage, entre autres. Ces aspects essentiels sont listés pour mémoire, mais seuls les deux derniers seront évoqués ici, pour révéler leur jeu dans le contexte ALESA.



ALESA et le modèle de Gardner

R. Gardner propose un modèle qui prend en compte un nombre important de variables concernant l'acquisition d'une L2, il les range en catégories relativement simples et montre leurs inter-relations possibles. Ce modèle, s'inspirant d'autres visions mais allant peut-être plus loin, est intéressant par sa lisibilité. La version simplifiée distingue quatre séries de paramètres: l'environnement socio-culturel, le contexte d'acquisition, les facteurs spécifiques à chaque apprenant, la portée linguistique de l'apprentissage.

L'environnement détermine des valeurs culturelles qui peuvent peser positivement ou négativement sur l'apprentissage. Le contexte (ou système) dans lequel se trouve l'apprenant influe sur lui, par ses styles et méthodologies qui seront plutôt formels ou informels ou bien combineront les deux. La portée et les objectifs de ce qui est enseigné interviennent au niveau du linguistique naturellement et à celui du non-linguistique (ou culturel pour résumer). Les spécificités individuelles de chaque apprenant reposent sur des facteurs cognitifs aussi bien qu'affectifs.

Les éléments formels d'un contexte d'acquisition institutionnel classique, les facteurs cognitifs individuels, les éléments linguistiques de la L2

constituent ce que nous pourrions appeler les faits tangibles de l'apprentissage. Ils se distingueraient du second ensemble qui réunit les données non-linguistiques d'une L2, les aspects informels de l'environnement d'apprentissage et les facteurs affectifs de chaque individu. L'ensemble «faits tangibles» a donné lieu à de nombreuses recherches en linguistique, psychologie, sciences de l'éducation alors que le second n'a pas été autant étudié, en raison peut-être de la plus grande difficulté que l'on éprouve à établir des variables et capter des données. ALESA, le système sur lequel nous travaillons, s'appuie résolument sur les aspects non-tangibles. En premier lieu, le point focal de l'apprentissage, une petite équipe de 4 apprenants en semi-autonomie, se démarque des configurations institutionnelles traditionnelles. Ensuite, cette équipe ne peut fonctionner correctement que si l'atmosphère affective y est positive. Enfin, des aspects non-linguistiques sont mis en jeu dans les diverses simulations ou études de cas qui constituent la base formelle de l'apprentissage. Ces points deviendront plus explicites au cours de la partie décrivant ALESA.

ALESA et le cycle d'apprentissage

Il y a une vingtaine d'années, David Kolb (1974) suggérait un modèle d'acquisition des connaissances se décomposant en 4 phases:

- (i) une expérience concrète a lieu
- (ii) cette expérience est observée et analysée
- (iii) des hypothèses abstraites et généralisations en découlent
- (iv) ces dernières sont mises à l'épreuve plus tard, en situation, ce qui crée une nouvelle expérience, et le modèle devient ainsi un cycle d'apprentissage.

Phil Race (1993) propose «un nouveau regard sur l'acquisition de connaissances» en gardant le rythme quaternaire mais en transformant le contenu de chaque temps. A l'origine, il situe le «vouloir» et donc la motivation.

Cela entraîne le «faire», l'action et donc la pratique, l'essai et l'erreur. «Obtenir un retour», c'est à dire voir les réactions d'autrui succède à l'étape précédente. «S'approprier» les résultats termine le cycle.

ALESA présente également une succession de 4 phases: le «vouloir» correspond à l'étape première du travail d'acquisition individuel ; le «faire» se réalise au cours de la séance hebdomadaire de la petite équipe, qui réalise une simulation en L2. Le «retour» s'obtient immédiatement car (i) l'efficacité de la communication est perçue sur le champ et (ii) un moment est prévu dans le dispositif pour la formulation de remarques critiques. L'appropriation ou intégration des nouvelles données s'effectue en partie pendant la séance et au cours de la phase suivante qui réenclenche la préparation individuelle. A chaque fin de cycle, l'état final est en principe différent, ne serait-ce qu'infimement, de l'état initial; la succession de boucles en léger décalage lorsque réparties dans le temps, évoquerait plutôt l'image d'une spirale (Zuber-Skerritt, 1992) ou celle d'une vis sans fin.

Le dispositif ALESA

Les traits essentiels seulement seront évoqués pour situer simplement le cadre de ces propos; le dispositif a été présenté selon divers angles lors de précédentes communications (Soula, 1991).

ALESA puise sa force dans l'unité de base d'apprentissage constitué par des petites équipes de 4 apprenants qui se retrouvent pour une séance hebdomadaire de pratique de L2. Les membres de ces petites équipes sont liés entre-eux par une sorte de contrat moral qui, une fois accepté, les conduit à travailler ensemble pendant une période de 10 semaines. Au bout de ce laps de temps, la situation est examinée, le bilan tiré et, selon l'indice de satisfaction des membres, le contrat est reconduit pour une longueur de temps similaire. Il est possible, lors de l'évaluation évoquée, de procéder à des modifications de nature diverse (objectifs, composition de l'équipe...).

Le travail des petites équipes s'articule autour d'études de cas ou de simulations, spécialement préparées pour que chacun des membres détienne

des éléments d'information sur une situation donnée. Après une phase de préparation individuelle, les 4 apprenants mettent en commun leurs informations lacunaires pour résoudre ensemble, le problème posé. Au delà de l'échange de données et de la recherche de solutions, les membres de chaque petite équipe doivent: (i) s'entraider à élucider des problèmes linguistiques (structures, lexicque...), (ii) observer la production de leurs pairs pour être en mesure de formuler des remarques permettant à chacun d'avoir un retour et donc d'évoluer.

La phase du travail en commun est précédée par celle du travail individuel pendant laquelle chaque apprenant s'entraîne, défriche des données linguistiques et factuelles se met en devoir de les assimiler pour pouvoir les utiliser constructivement avec ses partenaires. Le travail implique la vérification d'éléments lexicaux et structuraux au moyen de grammaires et dictionnaires, la prise de note, l'enregistrement sur cassette audio de quelques minutes de production orale à partir des données que chaque membre de la petite équipe se doit de maîtriser. Chaque apprenant, s'il adhère totalement à l'esprit d'ALESA, doit se préparer du mieux possible (donc avoir fait évoluer ses acquis) pour que l'équipe fonctionne de façon optimale. La motivation se construit non pas par rapport à des éléments formels institutionnels (contrôles, notation...) mais en fonction de l'esprit d'appartenance à une équipe: l'activité de préparation linguistique individuelle doit être perçue comme partie d'un tout.

Les phases du travail langagier en petites équipes sont ponctuées toutes les 3 semaines environ, par une séance de consultation avec un linguiste. Chaque équipe arrive à la réunion avec une liste de questions qui n'ont pu être résolues par les 4 partenaires: le linguiste apporte alors des informations qui sont véritablement sollicitées, situation favorable. La consultation se déroule en langue cible: cela permet au linguiste de procéder à quelques vérifications, évaluations, rectifications, suggestions concernant la L2.

Le dispositif ALESA ne peut valablement fonctionner que s'il recueille l'adhésion totale des participants; cela implique une grande autonomie de chacun et la prise en charge de son propre apprentissage, car chacun est le véritable acteur de l'acquisition de la L2. Ces restrictions sont nécessaires car ce dispositif ne prétend aucunement se substituer entièrement à un système

classique: il propose une modalité d'apprentissage d'une L2 différente et qui se rapprocherait de méthodes utilisées dans le contexte de la formation continue au «management», par exemple.

ALESA doit pouvoir s'intégrer dans le système d'un centre de ressources langues étrangères et même dans celui d'une institution, une fois que la possibilité de son insertion aura été démontrée. ALESA crée un environnement propice à l'exploitation des différentes facettes des compétences de communication orale en L2.

Compétences orales développées par ALESA

Pour poser le problème de l'entraînement au développement des compétences orales nous nous référerons aux configurations classiques de situations communicationnelles, en milieu professionnel. Nous passerons ensuite en revue quelques -uns des actes de parole qui s'y jouent.

Dans *Guide to Managerial Communication* Mary Munter (1992) passe en revue les diverses situations dans lesquelles un cadre d'entreprise est conduit à s'exprimer dans sa langue maternelle. Nous retiendrons les cas les plus fréquents, impliquant un échange.

Le premier est celui qui réunit deux personnes qui échangent des informations ou «produisent» ensemble en contribuant à la réalisation d'un projet. Ces personnes peuvent être dans une même pièce ou parler au téléphone. L'échange communicatif sera plus ou moins équilibré selon l'objectif de la rencontre: demande de renseignements sur un produit, transmission d'ordres...

Le second correspond à la transmission d'informations de une personne vers un auditoire plus ou moins important par la taille. Dans cette configuration, le flux principal va du présentateur au public et le retour auditoire-présentateur est en général limité: communication scientifique lors d'un congrès, rapports d'activités par les dirigeants d'une société, lors de l'assemblée générale des actionnaires...

La troisième catégorie de situations implique un groupe limité (douze personnes au plus) dont l'objectif est de «produire» ensemble: on part d'un état

initial pour arriver à un état final après avoir fait subir un certain nombre de transformations aux données d'un problème. Un schéma actantiel pourrait modéliser ces situations. Dans ce cas de figure, la communication est le moyen de transformer, de faire évoluer le réel: du sens on s'achemine vers un «produit» et le langage est un outil de production. On peut considérer que les flux de communication devraient être relativement équilibrés entre les participants.

ALESA place les apprenants d'une L2 dans une situation proche de ce dernier cas, synthèse des plus grandes variétés de types d'échanges. Quels sont donc les actes de parole importants qui s'y manifestent? Deux axes pourraient être distingués: celui de la communication et celui de la production. Le premier, COMMUNIQUER, oppose les fonctions d'émission et de réception alors que le second, PRODUIRE, distingue le rôle de président de séance de celui de participant.

Le mode «émission» implique au moins quatre groupes d'actions: présenter ou énoncer mais aussi vérifier la compréhension du message par l'auditoire. L'interprétation des signes faciaux, du langage corporel (Pease, 1989) peut éventuellement suffire; si ce n'est pas le cas, l'orateur devra verbaliser sa vérification et questionner ses interlocuteurs. Selon les réactions, il sera conduit à préciser, reformuler ou alors à développer et illustrer.

Le mode «réception» suggère les opérations suivantes: trier les données pour retenir celles qui paraissent essentielles et les intégrer. L'auditeur actif peut être amené à valider sa compréhension des énoncés ou à demander des précisions.

L'axe de la production en groupe implique les fonctions de conduite de réunion et de participation active. La fonction «conduite» est en général assurée par une personne mais elle peut aussi se distribuer sur plusieurs participants. Elle implique que le responsable de séance organise la production et distribue la parole; selon les réactions des participants, le pilote incite à s'exprimer ou au contraire doit modérer.

Le rôle du participant actif consiste par exemple, à acquiescer ou au contraire à s'opposer, à prolonger un argument ou bien à le nuancer.

En situation de dialogue productif en groupe, ces différents actes de

parole sont activés selon les besoins du moment par les divers acteurs et plusieurs peuvent se combiner. Les verbes choisis pour rendre compte de l'acte de production grâce au langage ne suffisent pas à traduire toutes les subtilités de la communication: ils expriment un certain nombre de fonctions langagières simplifiées et donc réductrices. Cette tentative de modélisation des échanges permet peut-être, de clarifier les transactions verbales d'un groupe de travail et peut avoir une certaine portée pédagogique. En effet, dans ALESA, les apprenants se trouvent placés, grâce aux études de cas et simulations, dans des situations qui les conduisent à activer des productions orales en langue cible. Selon le niveau de compétence, la richesse et variété d'expression langagière variera. Il est important de faire remarquer ces diverses facettes du discours car elles peuvent favoriser une structuration des connaissances et la construction progressive de la performance.

Ces actes de parole recourent en partie certains éléments que l'approche notionnelle/fonctionnelle mettait en avant. Ils peuvent se regrouper sous forme de matrice.

PRODUIRE EN GROUPE COMMUNIQUER			
Organiser	Modérer	Présenter	Préciser
Inciter	Donner parole	Illustrer	Vérifier compréhension
Acquiescer	Prolonger	Intégrer	
		données	Demander précisions
Nuancer	S'opposer	Valider compréhension	Trier

ALESA et l'utilisation d'une station multimédia

Le dispositif qui vient d'être décrit ne semble avoir, de prime abord, aucun lien avec un apprentissage assisté par une station multimédia. Cependant, si l'on se reporte aux trois phases du système ALESA, on cons-

tate que le matériau des simulations ou études de cas pourrait être présenté en utilisant un support multimédia. Ce support pourrait faire l'objet d'un travail individuel. Un système de messagerie pourrait permettre de stocker les questions non résolues par chaque apprenant; celle-ci pourraient être traitées par ce biais par les autres membres de la petite équipe ou par le linguiste, ce qui correspondrait à une partie de la fonction suivi de la phase 3 d'ALESA. Cette fonction «forum» est comprise dans une plateforme multimédia «Télésite» développée par une société toulousaine, AXISA. Cet intégrateur s'accommoderait fort bien, après adaptation, des concepts d'acquisition d'un L2 inhérents à ALESA.

Le support multimédia offre des avantages évidents pour présenter un matériau linguistique authentique et complet puisque son et image recréent la réalité: le travail individuel de notre première phase en serait enrichi. La phase 2, celle de la mise en œuvre réelle de la langue cible au sein d'une petite équipe, devrait rester en l'état. Tout au plus pourrait on imaginer que l'écran puisse offrir aux apprenants, des prétextes d'échanges supplémentaires, comme c'est le cas dans certaines simulations informatiques. Cet aspect ne me paraît pas essentiel car il importe avant tout que les apprenants se retrouvent en situation d'échanges (à caractère professionnel) leur permettant d'exercer leurs compétences linguistiques et non-linguistiques de communication. A force de vouloir individualiser les apprentissages pour les adapter à de multiples usagers on court le risque de ne n'inciter au dialogue qu'avec une machine, ce qui, poussé à l'extrême est la mort de la communication. Je conclurai cette évocation de la complémentarité de la machine et de l'environnement humain en reprenant le propos de Nuno Guimarães: «Como as tecnologias não valem por si, devem adequar-se ao indivíduo, às organizações, à sociedade».

Jean-Pierre Soula é Professor da Universidade de Toulouse-le-Mirail. Encontra-se integrado num grupo interdisciplinar de investigação onde desenvolve estudos no âmbito das auditorias linguísticas e da construção de *syllabus*. A sua investigação visa um aprendente adulto, que se deseja autónomo, activo e em quem a componente afectiva assume tanta importância como a cognitiva.

Références

- HERNANDEZ, A.; SOULA, J-P. (1993) – *Colloque ESSE, Creating an ALESA Learning Package*, Bordeaux.
- KOLB, D.A. (1974) – «On Management and the Learning Process», *Organizational Psychology : A Book of Readings*, Englewood Cliffs, N-J., Prentice-Hall.
- MUNTER, M. (1992) – *Guide to Managerial Communication*, Englewood Cliffs, N-J, Prentice-Hall.
- PEASE, A. (1989) – *Body Language*, London, Sheldon Press.
- RACE, P. (1993) – «A Fresh Look at Learning», *Training and Development*, UK.
- SOULA, J-P. (1989) – *Colloque Franco-Catalan. Apprendre une langue en petits groupes*, Foix.
- SOULA, J-P. et al. (1991) – *Colloque Franco-Catalan. Apprentissage de Langues en Equipes Semi-Autonomes*, Barcelone.
- SOULA, J-P.; HERNANDEZ A.; CROSNIER B. (1992) – *ALESA-Sciences, in Sciences et Langues*, Collection Paroles et Actes, Paris, le TILV.
- ZUBER-SKERRITT, O. (1992) – *Action Research in Higher Education*, London, Kogan Page.

Langue portugaise et nouvelles technologies: vidéo et vidéo interactive

Les quelques réflexions qui vont suivre ont été motivées non par une expérience personnelle de l'enseignement du portugais langue étrangère mais par l'**observation de la situation du portugais** dans le monde et par un début d'application au portugais d'une méthodologie multimedia développée pour l'enseignement du français et de l'anglais.

L'expérience montre qu'on s'engage dans un processus cognitif en fonction des représentations que l'on a de la matière à étudier. Comme l'a écrit Monique Linard dans l'ouvrage *Des Machines et des Hommes* (Paris, Ed. Universitaires, 1990), qu'elle vient de consacrer aux problèmes que soulève toute tentative d'apprentissage avec les nouvelles technologies,

[...] c'est en effet dans la façon de traiter la signification que s'éclaire la différence entre l'intelligence des automates et l'intelligence humaine. C'est-à-dire que la différence réside moins dans le traitement logico-syntaxique des signes ou symboles que dans leur genèse en amont, qui les enracine dans l'expérience sensible et socio-affective et dans le projet de chaque individu. La représentation humaine n'est pas seulement représentation de «quelque chose»: elle est toujours représentation «pour quelqu'un».

Ce distinguo est particulièrement fort dans le domaine des langues étrangères où l'enfant et l'adulte doivent, avant de passer à l'étude, franchir le «mur affectif» qui entoure une langue et les habitants des pays où elle est parlée.

On apprend mal, le gain cognitif est faible, si les représentations sont **mauvaises**: dans les pays d'Europe de l'Est, nous découvrons, depuis 1990,

que le russe, à cause de la pression politique et administrative (contraignante) et en dépit du volume d'heures et des moyens pédagogiques consacrés, a certes été largement **étudié** mais il n'a **pas** été vraiment **appris** au sens où on entend l'intériorisation, l'appropriation de la langue par l'élève ou l'étudiant et on demande maintenant à la Communauté Européenne de recycler les professeurs de russe de Pologne ou de Hongrie et de les transformer en professeurs de français ou d'anglais. Dans le cas du portugais ou de l'italien, voire du français, les représentations collectives, chez les parents des élèves potentiels dans une partie de l'Europe et en Amérique du Nord, tout au moins, ne sont pas mauvaises mais faibles, imprécises, et peu susceptibles d'amener à des choix décisifs. Le nécessaire **renforcement** de l'**image** de la langue portugaise passe par une **politique linguistique**, par la création de documents-témoignages et par le choix de moyens pédagogiques innovateurs.

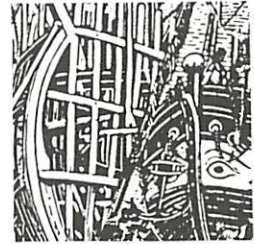
Une **politique linguistique** est une entreprise de longue haleine et c'est l'affaire de tous, des professeurs de portugais langue étrangère certes, mais aussi des journalistes et des représentants des secteurs économiques et culturels qui sont susceptibles d'influencer le grand public et les parents qui demain choisiront la langue que leurs enfants iront étudier. Les arguments objectifs ne manquent pas si on sait les présenter à bon escient: le Brésil est un géant industriel, le Portugal a la plus forte croissance économique d'Europe, la vie artistique et littéraire y est en plein essor et les changements qui se produisent en Afrique lusophone peuvent ouvrir des perspectives intéressantes.

Dans son ouvrage *Straight Shooting* (1990), le philosophe John Silber s'efforce de recenser les maux qui affectent la société américaine et de proposer des solutions pour y remédier. La connaissance des langues étrangères est une condition de la survie nationale et le portugais revêt à ses yeux une importance stratégique:

If the US is to compete effectively in the world economy and carry on effective diplomatic relations, we need to introduce instruction in the major foreign languages that few Americans speak in particular Japanese, Chinese, Russian, Portuguese.

A cette vision prospective, il faut opposer la permanence des clichés que les générations se transmettent: le Portugal serait un pays de traditions anciennes entré depuis longtemps en décadence et voué à une semi léthargie culturelle et économique. Sa langue ne saurait être porteuse d'avenir. Un pays sympathique, certes, accueillant pour les touristes mais vivant hors du temps. Ces représentations sont renforcées par les enfants des immigrés qui souvent transmettent et amplifient les souvenirs de pauvreté transmis par des parents que les nécessités économiques ont contraint à émigrer au début des années 60 et qui ne connaissent pratiquement rien du Portugal contemporain.

Les représentations sont toujours en retard par rapport à l'évolution des choses et des hommes qu'elles sont censées refléter. Pour donner toute crédibilité à la langue étrangère et susciter un choix en sa faveur, il faut donc, patiemment, combler le décalage entre la réalité et son reflet **en changeant, en complétant l'image des cultures que véhicule une langue comme le portugais sur plusieurs continents.**



Les images, les représentations pour les jeunes comme pour les adultes, sont très largement fondées sur les médias et plus particulièrement sur la télévision.

Le pouvoir de suggestion médiatique est tel qu'on a vu récemment des foules de réfugiés albanais se presser à Brindisi et découvrir brutalement que l'Italie n'était pas la terre de féerie clinquante et facile qu'ils avaient imaginée à partir des émissions de la RAI.

C'est donc à partir de l'image télévisuelle, reprise sur support vidéo, que nous nous efforcerons de répondre à deux objectifs complémentaires; le changement de la représentation de la langue portugaise et la création d'une didactique innovante à manifestations multiples.

Créer des documents

Dans un premier temps, la quête du «document authentique» télévisuel passera par la production de séances conçues spécialement, et non par le réemploi d'émissions déjà diffusées par des chaînes telles que la RTP ou Rede Globo, ceci à la différence de ce qui se passe pour d'autres langues comme l'anglais. En anglais, en effet, les représentations de la langue et de ses cultures existent (films, musique pop, façons de s'habiller, fast-food, jazz, etc) et un fragment de télévision s'inscrit immédiatement et organiquement dans l'univers mental des apprenants. En portugais, le contexte, les cultures sont trop peu connus pour qu'un extrait de télévision éveille des points de référence mobilisateurs d'attention. L'équipe qui associe la Direção Geral de Extensão Educativa et l'Office Audio-visuel de l'Université de Poitiers, a donc entrepris la production *ex nihilo* de séries vidéo dont la finalité est de créer, à la fois, des représentations dynamiques de la langue dans un contexte contemporain et de déclencher des activités d'apprentissage communicatif autour de cette langue. Le public visé est non seulement celui des élèves francophones ou anglophones mais aussi les enfants d'immigrés peu enclins à s'engager à fond dans l'étude de la langue de leurs parents et grand-parents. On rappellera à ce propos que ce déni linguistique, ce refus d'assumer une part de sa culture au nom de l'assimilation, est en fait une très mauvaise façon de parvenir à cette assimilation. Au cours d'une réunion suscitée à Paris par Mme l'inspecteur Général Solange Parvaud, des professeurs de portugais de la région parisienne ont signalé, qu'au terme d'une enquête approfondie, on avait remarqué que les résultats au baccalauréat des élèves issus de l'immigration portugaise se situaient en-dessous de la moyenne des jeunes français de souche, mais que par contre ils la dépassaient de très loin et atteignaient le taux de 85% de réussite lorsqu'ils choisissaient d'opérer un rééquilibrage linguistique et culturel en étudiant le portugais, langue qu'ils comprennent et utilisent pour communiquer à un niveau simple, mais qu'ils éprouvent de la difficulté à écrire correctement.

Le premier vidéogramme de la série intitulé **Encontro em Évora** a été tourné et monté au printemps 1991. Il met l'accent sur le Portugal contemporain, terre d'immigration et non plus d'émigration où vivent des garçons et des filles proches des autres lycéens d'Europe de l'Ouest ou d'Amérique du Nord. Le personnage central est une jeune hollandaise Maraike dont la famille s'est installée en Alentejo, il y a une dizaine d'années, et a construit une ferme laitière ultra moderne. Nous la voyons chez elle, au lycée, à l'école hollandaise, faire du sport, etc., et nous faisons la connaissance de ses amis portugais.

Ce personnage central est pour les élèves le **point d'entrée**, dans le vidéogramme: Maraike est proche d'eux, mais elle n'est pas portugaise. Dans le film, sa fonction est de susciter des **phénomènes de projection** et d'amener les élèves ou étudiants français, américains ou allemands à l'imiter.

Le vidéogramme constitue un petit corpus linguistique, une source de langue orale qu'on pourrait, en reprenant une distinction établie il y a une dizaine d'années par Walter Ong, qualifier de **primaire** et de **secondaire**; oralité primaire spontanée lors des rencontres entre camarades, oralité secondaire, plus proche de l'écrit oralisé ou de la langue des présentateurs de télévision pour les commentaires descriptifs ou les interviews préparées à l'avance.

Nous ne pensons pas, en effet, qu'il soit judicieux de marquer des limites abruptes, voire des oppositions entre les diverses formes d'expression orale et les degrés de la langue écrite. La maîtrise d'une langue est un continuum et les élèves sont heureux de pouvoir en posséder tous les registres. Cette perspective se veut «multimedia» et nous nous bornerons à indiquer un certain nombre non limitatif des **modes de diffusion** pédagogique, ceux que nous expérimentons à grande échelle à l'Université de Poitiers depuis le début des années 80.

Une diffusion multimédia

La mise en route d'un apprentissage multimedia demande une certaine infrastructure technique, le regroupement d'appareils que l'on trouve partout aujourd'hui et surtout une sensibilisation de tous les acteurs concernés. La technologie n'était là que pour stimuler les facteurs humains qui déclenchent l'apprentissage. Deux modes d'étude sont envisagés: la classe et le petit groupe semi-autonome travaillant à son rythme propre, qui se pénètre de la langue en même temps qu'il l'apprend. L'instrument de base est constitué par l'association d'un ordinateur et d'un magnétoscope. La diffusion du vidéogramme de portugais est gérée, pilotée par l'ordinateur qui, en fonction de la leçon programmée, «gèle» telle ou telle image pour apporter des informations supplémentaires sur le contexte, susciter des réemplois, faire ressortir des agencements de phrases etc. L'informatique est là **pour ponctuer** le flux d'images et de sons, pour faire saisir le lexique et les structures en situation, par une association étroite entre un contexte verbal et non-verbal, un acte de parole présenté sur l'écran vidéo, le mot entendu et le mot écrit puis réemployé sur l'ordinateur. Le but est de faciliter la compréhension aurale en habituant les élèves à **segmenter** des séquences de langue portugaise prononcées à vitesse normale pour un public lusophone.

On pourrait alléguer que cette formule d'enseignement multimedia est, par trop mécaniste, fermée, linéaire, voire behavioriste au sens le plus étroit. En fait, le logiciel auteur S-VAO mis au point à Poitiers par J.P. Courjaud permet aux enseignants de programmer le rythme de diffusion et de composer une série d'exercices diversifiés, en fonction des origines linguistiques et du niveau des apprenants, ainsi que du segment vidéo choisi. Certains exercices reposant sur la discrimination (questions à choix multiples, tri et remise en ordre de propositions, etc.) d'autres sur la maîtrise du mot et de la phrase, d'autres enfin constitués par des questions ouvertes avec saisie de réponse, sont là pour susciter l'expression spontanée en langue étrangère, l'ordinateur se bornant alors à enregistrer la réponse de l'élève qui peut se protéger par le choix d'un pseudonyme connu de lui seul. Aux apprenants, le logiciel offre la

possibilité d'arrêter le défilement du vidéogramme et d'opérer des retours en arrière chaque fois qu'une séquence ou une phrase n'ont pas été bien comprises.

Les groupes d'apprentissage autonome de 3 ou 4 personnes travaillant sur le multimédia que constitue la vidéo assistée par ordinateur, sont naturellement engagés dans une activité **d'échange, de communication** autour de la langue étrangère qu'ils étudient. Nous avons souvent observé une répartition des rôles, une régulation du temps, une gestion des exercices proposés qui constituent un ensemble indissociable où le métacognitif vient renforcer le cognitif.

À terme, au-delà des acquis linguistiques constatés qui aboutissent à des réemplois spontanés, les réflexes d'auto-apprentissage doivent permettre aux étudiants de structurer une acquisition personnelle du portugais, en segmentant et en créant des points d'ancrage lorsqu'ils regardent une émission de télévision, écoutent la radio ou parcourent un magazine.

La mise en place d'un enseignement multimedia ne fait pas disparaître la «classe». C'est encore là qui se rencontrent le professeur responsable et les petits groupes qui ont travaillé en semi-autonomie. Elle constitue le lieu privilégié de présentation d'une méthodologie dont la finalité est la **communication interpersonnelle dans la langue-cible** et non la sujétion de l'élève à la tyrannie d'une informatique déshumanisée. C'est aussi l'endroit où s'opèrent les activités de **renforcement et d'amplification**: recueil du feedback des étudiants qui ont travaillé en autonomie, étude d'articles qui complètent l'information fournie par le vidéogramme, voir d'extraits d'œuvres littéraires. Avec **Encontro em Évora**, nous nous proposons, après les séances avec les multimédia, de présenter en classe des documents portant sur les caractéristiques sociales et économiques de l'Alentejo d'hier et d'aujourd'hui, le tout prolongé par des textes littéraires d'auteurs qui ont choisi la région pour cadre de leurs œuvres.

Les perspectives qu'offrent les enseignements multimédia ne sont pas limitées à l'usage de tel ou tel appareil.; elles s'ouvrent, au contraire, sans cesse en s'agrégeant d'autres technologies, dont la vocation première n'était

pas éducative. La télématique, les vidéo-conférences par satellite, élargissent le champ d'études et offrent aux apprenants, comme nous l'avons expérimenté à Poitiers, la simulation supplémentaire que donne la possibilité de communiquer en temps réel avec d'autres étudiants, d'autres pays voués eux aussi à la langue et à la culture d'expression portugaise.

François Marchessou é Professor da Universidade de Poitiers e investigador na área das tecnologias para o ensino de línguas. Director do Office de l'Audio-Visuel de l'Université de Poitiers, onde foi criado o sistema S-VAO – video interactivo assistido por computador. Membro de várias associações de tecnologia educativa, nacionais e internacionais, fez conferências e seminários em diversos países europeus e outros.

Action et communication: la connaissance pragmatique

Penser la pragmatique dans le champ de la communication, et non pas l'inverse.

Essayons de penser non pas tant les rapports entre langage et action, ce qui nous renverrait d'un côté à la pragmatique, et, de l'autre, à la théorie des actes de langage, mais plutôt les rapports entre action et communication – soit les rapports entre l'action et l'échange avec l'autre. D'emblée, il importe de fixer ici les limites de notre étude.

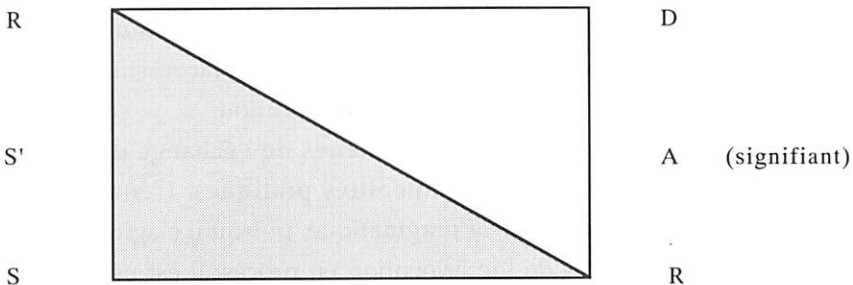
Sur la communication, d'abord. Le concept d'échange symbolique définit, dans cette étude une approche de la communication qui se caractérise par le retour de l'information transmise du destinataire vers le sujet qui en est l'origine. La communication est analysée, par ailleurs, ici, en tant que processus, et non en tant qu'industrie: en tant que structure de relation entre de sujets inscrits dans le symbolique, et non en tant qu'activité sociale fonctionnellement identifiée dans le champ de la socialité et des institutions. Dans ces conditions, il s'agit bien de concevoir la communication comme la mise en œuvre, entre les partenaires de l'échange symbolique, d'une médiation symbolique de représentation. La logique de la communication consiste donc à penser le langage comme médiation symbolique. Il s'agit de penser entre les partenaires de la communication qui sont les membres de la société civile, une médiation qui leur permette de penser leurs rapports et de se les représenter. En fait, et c'est là ce qu'il importe de marquer et de délimiter d'emblée, il n'y a pas de réalité dans la communication, sinon symbolique: s'agissant d'échanges, il ne saurait être question, dans la communication,

d'avoir affaire aux réalités dont il est question dans le langage. Ce n'est pas dans la communication, c'est dans les marchés qu'ont lieu les échanges de réalité: il ne s'agit pas, alors, de symboles, de représentation, mais bien d'offre et de demande. Dans le champ de la communication, les échanges ont lieu dans la dimension du symbolique et de l'interprétable. La référence ne fait que border le champ de la communication, qui tend vers elle. La communication, par rapport à la réalité, n'est que métonymie.

Sur les rapports avec l'action, ensuite. On envisagera le problème dans trois dimensions différentes, qui définissent, de façon complémentaire, le concept d'action: le rapport à l'agent, le rapport à l'institution, le rapport à l'espace. Le rapport de l'action à l'agent est un rapport d'identification et d'appropriation. Il s'agit, pour l'action, d'être renvoyée à un agent qui l'assume: toute action engage, à ce titre, depuis la fondation romaine de notre droit, une dimension de responsabilité. C'est un peu: «cherchez l'auteur», comme on dirait: «cherchez le coupable». Cela repose fondamentalement sur le principe de causalité (il n'y a pas d'effet sans cause, ni d'action sans agent), qui constitue, en soi, une première différence radicale et fondamentale entre le champ du langage et de la communication et le champ de l'action. Le rapport à l'institution vient nous rappeler que le politique n'est pas fait que de langage, et que, par conséquent, l'institution se doit – ne serait-ce que pour exister, dans le champ des rapports sociaux – d'avoir, vis-à-vis de l'action, une stratégie. L'action ne se mène pas au hasard dans le champ des institutions: il s'agit bien de penser l'action comme une part constitutive essentielle du statut politique des institutions en tant que médiations symboliques de l'appartenance sociale. Par l'institution, le concept d'action renvoie à la mise en œuvre, à l'actualisation, d'une stratégie pensée et prévue par anticipation. L'institution connaît l'action, en ce que c'est l'action qui la fait exister dans la réalité tangible des rapports sociaux. Au-delà, c'est ce qui engage l'institution dans le débat classique en termes de morale politique: une action est-elle, de façon opposée et exclusive, efficace ou juste? À ce titre, il faut souligner que le rapport de l'institution à l'action constitue fondamentalement le lieu où se constitue une morale de la politique.

Enfin, le rapport de l'action à l'espace consiste à assigner l'espace à telle ou telle fonction. L'espace, dès lors qu'il est le théâtre d'une action, est une structure fonctionnellement déterminée: le rapport de l'action à l'espace est un rapport de signification et de définition. C'est dans l'espace social que l'action se déroule et définit symboliquement la fonction des lieux qui forment l'espace social: il y a l'espace de la lutte, l'espace de la délibération et du politique, l'espace du culte, l'espace de la rencontre. A chaque forme nouvelle d'action, vont correspondre, dans le champ social, la définition d'un espace nouveau, et, au-delà, la définition d'un mode nouveau et spécifique d'occupation et d'usage de l'espace par les sujets sociaux. Ce sont ces logiques différentes, mais complémentaires, de l'usage de l'espace qui vont définir la socialité de l'espace et la socialité des rapports de communication – par la médiation de la référence.

Il s'agit de savoir, pour commencer, et avant même d'en savoir plus sur les rapports entre l'action et la communication, quelles sont les spécificités de la logique de l'action dans le champ des échanges de communication. Qu'implique, dans ce champ, une logique de l'action? Tout d'abord, il nous faut définir dans quel champ de rationalité cela se joue. Si l'on représente en continuité le champ de la communication intersubjective (celui que l'hypothèse du stade du miroir, formulée par Lacan comme fondateur de la personnalité, définit comme celui de la specularité du sujet *S* et de l'autre, *S'*) et le champ de la communication sociale (celui de la médiation entre l'énonciateur, *S'*, et le destinataire, *D*, qui lui confère sa légitimité institutionnelle,



on observe que le champ de la pragmatique, du rapport de la communication à l'action, se définit dans la problématique ouverte par le schéma ci-dessus, par six critères qu'il convient, pour commencer, d'explicitier ici.

Il relève d'une fonction identitaire du sujet de la communication, à qui est nécessairement renvoyée toute forme pragmatique de la production de sens. La communication est pensée et interprétée dans le champ social. A ce titre, la question de l'identité de l'agent (soit: de la personne qui agit, ce qui est différent de la constitution de l'identité symbolique du sujet) est problématique pour l'autre, dans le cadre de ses rapports sociaux de co-action, ou de co-existence avec le sujet. En ce sens, la logique de l'action va se fonder sur un sujet dont l'existence est préssupposée, et qui est nommable par l'autre, de telle sorte que puisse s'inscrire sur son nom une logique de la responsabilité: c'est la responsabilité qui constitue une forme de réponse, située dans le champ de la morale, à ce caractère problématique de l'identité de l'agent pour l'autre. La dynamique pragmatique de la communication passe par conséquent, toujours, par des sujets porteurs de la responsabilité de leurs paroles.

Il définit de manière continue la référence de la communication, qui est unifiée par la continuité même du champ dans lequel se pensent l'identité du sujet et le déroulement de son action. Dans une logique pragmatique, c'est par l'action du sujet que la référence se constitue en unité de cause et de fait. En inscrivant son action dans la société qu'il va habiter socialement et non seulement symboliquement, le sujet instaure une continuité référentielle qui est, à la fois, la condition nécessaire du contrat social originaire de convention du sens entre les partenaires de la communication, et le moyen que ce contrat soit effectivement reconnu, de façon stable, dans les pratiques sociales de communication et de signification.

La pragmatique implique les partenaires de l'échange de communication en rendant compte de ses modalités pratiques. L'énonciateur est donc à l'intérieur du champ de la pragmatique, puisqu'il s'agit de formuler les règles et les structures de l'interlocution en procès. Il est nécessaire que les deux interlocuteurs soient inscrits en tant que tels comme partenaires

conjointes de la pragmatique, puisque c'est la dimension de l'échange qui fonde la communication et qui l'actualise.

L'approche pragmatique se fonde sur la continuité de la communication intersubjective et de la communication sociale. En effet, l'approche pragmatique unifie les deux dimensions du sujet (identité pour l'autre et identité pour la société) dans un concept commun et transversal de communication. L'objectivation du sujet par l'autre dans la communication consiste, de fait, dans la pragmatique, en un passage de l'acte du sujet à sa dimension de réalité sociale.

Le passage à l'acte produit une dynamique dont rendent compte les approches de la référence assumées par le sujet dans ses deux dimensions, sociale et intersubjective. Dès lors que s'engage la logique identitaire de la communication intersubjective (identification spéculaire) et de la communication sociale (identification par le nom), c'est toute l'appropriation des références par le sujet qui s'engage dans la dynamique de l'action. Dans le champ de la communication, agir, pour le sujet, c'est exercer la pleine maîtrise des références dont est faite la socialité de la communication.

Le signifiant est fondamentalement extérieur au champ de la pragmatique. Cette extériorité marque métonymiquement, la limite de l'approche pragmatique de la communication. Il n'y a pas de signifiant dans le champ de l'action, car le signifiant repose sur l'arbitraire contractuel de l'échange, et non sur l'objectivité actualisée, et inscrite dans un procès de causalité, de la dynamique de l'action. L'action ne connaît ni signifiants ni représentation. Elle ne connaît que des agents et des objets.



Action et identité

En fait, c'est le rapport à l'identité qu'il convient de préciser et de définir dans la problématique de l'action. La logique de l'action n'introduit pas à un rapport du sujet à l'identité, mais à un rapport du sujet à l'actance. Les agents

interviennent – et c’est la raison pour laquelle l’action se situe dans le champ de la communication sociale – en exerçant une action, et non en constituant symboliquement une identité. Cela implique un rapport particulier à l’autre, qui ne saurait être un rapport d’échange symbolique, et un rapport à l’action, qui ne soit pas de reconnaissance, mais d’actance. Définissons ces deux rapports.

Le rapport à l’autre, dans la logique de l’action, n’est pas un rapport de spécularité. À la limite, l’autre n’est pas indispensable à l’existence du sujet dans l’action; il n’y a pas, ici, de dimension ontologique. C’est une affaire, en définitive, plutôt de coexistence – moralement parlant, de solidarité sociale et civique. En d’autres termes, si l’existence de l’autre est nécessaire, jusqu’à un certain point, à l’exercice de l’action par l’agent, si, pour la personne qui agit, l’autre a un certain rôle, et contribue – mais partiellement – à ce que soit reconnue à la personne une certaine identité, c’est, finalement, pour des raisons sociales, des raisons de coexistence et de fondement de la légitimité, et non pas tellement pour que soit garantie l’existence même du sujet. Ce n’est pas l’existence symbolique du sujet qui est ici en question, ce n’est pas le statut d’identité du sujet qui est, ici, problématique: ce qui l’est, c’est l’accomplissement de l’action, c’est l’exercice des fonctions d’agent de la personne dans le champ social de la pragmatique. Ce qui est en question, c’est l’effectivité de l’action par laquelle la personne va accéder à la reconnaissance sociale et à une forme sociale de l’existence. Le rapport à l’autre n’est pas, dans la pragmatique un rapport ontologique, il est bien un rapport social.

Le rapport à l’action définit une actance, et non une reconnaissance. À la différence de la tradition des contes populaires, ce n’est pas l’action qui sert à identifier et à qualifier le sujet, mais la personne qui est considérée à partir du moment où elle mène l’action engagée jusqu’à son terme. Ce n’est pas l’action qui constitue la personne, c’est son issue. L’actance consiste à définir, dans le même temps, l’agent et l’action exercée, mais sans que l’un soit sémiotiquement ou logiquement subordonné à l’autre. La rupture entre la logique de l’action et la logique de l’échange symbolique est sans doute dans cette différence radicale du statut reconnu à l’agent. En substituant à l’identification du sujet l’élucidation de l’actance, la pragmatique instaure un

rapport à l'action selon lequel elle est logiquement autonome par rapport à la détermination du sujet. L'actance suffit à définir les personnages et les enjeux de la situation sociale considérée. En ce sens, il s'agit bien de la socialité de l'action, et, dans ces conditions, l'actance va donner lieu, au moment de la construction sociale, à la définition d'un certain nombre de fonctions qui ensemble constitueront l'être de la personne, ou son être pour les autres.

Cette complémentarité entre la **transitivité** du sujet et son **actance** définit les fondements structurels de la connaissance pragmatique du sujet dans la logique de l'action. En fait, cette connaissance pragmatique, que nous cherchons à définir ici, vise à rendre raison de l'action, plus que de l'identité. Ce n'est d'ailleurs pas rien, historiquement, idéologiquement, politiquement, si une telle approche de la connaissance des sujets dans la communication a été particulièrement pensée dans la tradition anglo-saxonne. La connaissance pragmatique du sujet vise sa connaissance en acte ou en scène, en ce qu'elle est supposée nous informer mieux que l'ontologie sur la connaissance intérieure de ses structures ontologiques. C'est la raison pour laquelle, alors que la spatialité nous semble un trait fondateur de l'identité ontologique du sujet dans la communication, c'est sans doute la temporalité qui va être la catégorie originaire de la connaissance pragmatique. La temporalité est, en effet, la modalité qui permet de penser la continuité entre l'actance – qui se fonde sur un procès en cours – et le rapport de transitivité à l'autre – qui se fonde sur un certain partenariat social et politique. Par ailleurs, c'est autour du thème de la temporalité que va s'inscrire la partition fondamentale entre la réalité d'une action exercée et l'idéalité d'une action en projet ou en attente. C'est cette partition qui, en fin de compte, fonde la validité de la connaissance pragmatique, ainsi que sa nécessité pour comprendre, dans le champ social, les rapports entre les actants et les sujets de la société civile. Entendons-nous bien ici: cette dimension temporelle de la communication et de la personne est seconde par rapport à la dimension spatiale dans le cadre de laquelle le stade du miroir fonde la personnalité et l'identité du sujet. La dimension temporelle ne fonde pas la communication: en s'inscrivant dans la temporalité, la connaissance pragmatique est nécessairement plus complexe que l'évidente

objectivité de la présence de l'autre dans la scène de l'intersubjectivité. La connaissance pragmatique suppose davantage de l'autre que sa seule présence; elle construit l'actance de l'autre, non par reproduction spéculaire de l'actance du sujet, mais par analyse de la situation et rationalisation de l'action. Articulée à la spatialité dans l'analyse de la situation de communication qui en ordonne le sujet, la temporalité structure la rationalité de la connaissance pragmatique. La logique de la temporalité, en effet, est la médiation qui rend possible la construction d'une rationalité homogène, subsumant la conscience, pour la personne, de l'action qu'elle exerce, la perception qu'elle a de sa durée et de son déroulement, les relations internes de causalité et de conséquence qui en unissent les différents éléments. La logique de la temporalité rend possible la connaissance rationnelle de l'action, en ce qu'elle est assumée par un sujet dans la visée d'un projet: la temporalité permet, en particulier, d'articuler la différence absolue entre ce qui est de l'ordre des actes isolés et ce qui est de l'ordre d'une pensée de la finalité et du projet.

Pragmatique et finalité

C'est en effet, dans le champ de la connaissance pragmatique que s'inscrit le problème de la finalité, dans son intégration au champ de la communication et du rapport à l'autre. Il n'y a pas de logique de l'action qui ignore la visée finaliste de la dynamique actantielle dans laquelle est prise la personne. La finalité confère à la personne, sinon toujours la maîtrise de son action, en tous les cas la possibilité de la comprendre, de la penser, de l'évaluer. Récurrente, la visée de la finalité unifie, dans le projet ou la prévision formulée par le sujet, les différentes étapes de l'action: la finalité donne à la connaissance pragmatique la consistance d'un savoir assumé par une personne en position de sujet susceptible de produire de la rationalité et du symbolique.

C'est dire que la logique finale permet l'articulation entre la pragmatique d'une rationalité que s'étende au futur, la logique finale rend possible la

construction d'une symbolique, dont la mesure sera moins le temps ou le sujet que la dynamique même de l'action engagée, qui représente, dans la problématique pragmatique, le véritable principe de structuration et de pensée du sujet. C'est pour cela que la connaissance pragmatique fait du théâtre un lieu et une instance majeure de représentation; le théâtre représente l'action, il donne à voir les actions et les agents – les personnages. Le théâtre, construit et ordonné autour des actions qu'il représente, fait de l'action un objet de récit, de fiction – et, par conséquent, de savoir. En donnant à l'action le statut d'une instance de rationalisation et d'unification, le théâtre rejoint le principe de finalité, car, c'est, en définitive, la finalité qui, démontée et mise en scène par le théâtre, en est le véritable objet de représentation. Ce n'est pas tant l'action qui est mise en scène et représentée au théâtre, que la finalité dans laquelle elle est pensée et qui lui confère la logique dont elle est construite. Toute tragédie est la mise en évidence du caractère inéluctable, incontournable, de la finalité qui donne à l'action sa signification et la mesure des enjeux qu'elle met en scène. Or, la tragédie est le discours qui se tient autour d'une action dont la finalité est connue et dont le déroulement n'est pas le déploiement d'une finalité – implacable parce que nous sommes au théâtre.

A partir de cette place centrale de l'action dans la logique pragmatique, vont s'ordonner et se définir autour d'elle les fonctions mises en œuvre dans le procès de la communication. Il y a une forme de syntaxe pragmatique, qui conçoit les fonctions en œuvre dans la communication comme renvoyant toutes, de façon complémentaire, à l'action qui leur assigne leur place dans la logique pragmatique. On peut, dès lors, repérer deux instances de la connaissance pragmatique, et deux degrés dans la mise en place de cette logique, dont l'articulation constitue sans doute le point théorique majeur de l'approche pragmatique du langage et de la communication.

Si l'action est définie par une finalité de l'ordre de l'actance, soit: s'il s'agit d'une action dont ni le déroulement ni l'achèvement ne donne lieu à la constitution de l'identité du sujet, s'il s'agit, en d'autres termes, d'une action dont les incidences portent sur les objets ou sur le monde, et non sur le sujet et sur le savoir, la connaissance pragmatique est pensée extérieurement au

langage: elle ne vise pas à constituer ou à critiquer une instance de métalangage.

Si l'action est définie par une finalité de l'ordre de la communication, il s'agira d'une approche de la dimension métalinguistique de la pragmatique. Une telle approche vise à rendre raison des finalités liées à la communication, telles que la rhétorique ou les stratégies de persuasion, ou, dans un autre domaine, la communication politique et institutionnelle qui inscrit ses pratiques dans une logique de pouvoir.

C'est autour de cette articulation que se joue la constitution d'une pragmatique en matière de langage et de communication: cela me semble-t-il par ailleurs, ne signifie rien sur la validité ou sur la non validité du concept d'acte de langage qui est d'un autre ordre, et qui échappe au cadre de cette étude.

Temporalité, énonciation, identité

Ainsi, la connaissance pragmatique tente une forme de dialectique entre la temporalité et l'énonciation porteuse d'identité: cette dialectique se situe dans le présent. C'est le présent qui instaure la temporalité pragmatique, car le présent est le temps de la distance minimale. Le passé est déjà le temps du récit, donc celui de la distanciation narrative du symbolique, le futur, quant à lui, n'est pas un temps à proprement parler, mais un des modes de la projection et de l'imaginaire anticipé. Le présent, lui, temps de la distance minimale, se caractérise par l'absence de limite, d'une part en termes de durée, d'autre part en termes de scansion, enfin en introduisant le rapport à la répétition.

En termes de durée, le présent est le temps de l'action ou de la situation dans son déroulement; le discours au présent est le discours du témoin qui se trouve effectivement dans le lieu même dont il parle. Présent et présence signifient une double coïncidence: du temps du discours et du temps de la référence, et coïncidence entre le lieu où s'énonce la parole et le lieu dont il y est question. C'est en ce point que le temps de la durée désigne une

temporalité qui est celle de l'abolition de la distance. La durée, signifiant, par ailleurs, l'absence de changement et la permanence du même, renvoie elle-même à l'absence de distance: elle définit justement l'écart minimal entre parole et référence, qui constitue le lieu de la pragmatique. Car, en définitive, que signifie le concept même de pragmatique, sur le plan de ce rapport à la durée? Il s'agit de définir une temporalité, non à partir du sujet et de sa perception propre et symbolique de la temporalité, mais en fonction du seul critère de la définition qu'en donne le déroulement même du processus d'assignation de la référence à la communication. Au lieu que le critère de limitation de la temporalité soit porté par le paradigme de la mesure du temps, il est porté par le déroulement du procès même qui, en fin de compte, en transférant de la durée à l'acte la fonction de mesurer le temps et de marquer des limites et des scansion, extrait toute limite du champ de la temporalité, qui se retrouve elle-même sans limite qui lui soit propre, qui lui soit intérieure. Temps de l'absence de limite dans la durée, le présent assigne à l'énonciateur une temporalité qui se confond avec la durée du processus de l'acte. La durée et le présent, en fin de compte, échappent au sujet dans le présent de la connaissance pragmatique.

En termes de scansion, le présent est le temps de l'indétermination. Il s'agit, en quelque sorte, de marquer l'impossibilité de définir un système symbolique dont se soutienne et se légitime le critère de la scansion et de la mesure. La mesure du temps, soit: l'imposition sur la temporalité d'une scansion qui en marque la continuité et l'homogénéité, la mesure du temps, donc, suppose une détermination, assumée par le sujet, des critères de la scansion et de ses modes de repérage: par un simple dénombrement d'unités, par un choix d'événements servant de points de repère, par des dynamiques et des évolutions naturelles ou supposées telles, etc. A partir du moment où le présent est le temps de la durée, et à partir du moment où sa définition échappe au sujet et à la subjectivité pour ne plus incomber qu'au seul déroulement du processus lui-même, il ignore ce type de repérages et de mesure du temps. Le présent est le temps dont la maîtrise et la connaissance échappent au sujet. Il y a, il est vrai, quelque paradoxe mieux, si l'on

considère que le présent est le temps de l'imprécision, tout peut se dire au présent («Sous moi donc, cette troupe s'avance» / «je pars demain»), ce qui ne signifie pas autre chose que le fait que la fonction symbolique du sujet s'échappe, et, avec elle, toute forme de rationalité et de rapport à la science, pour ne laisser subsister au présent que l'agent dans le temps de son acte en procès.

Le concept de répétition. L'indétermination signifie enfin l'effacement du sujet dans la répétition. A-t-on bien réfléchi à l'idée que la répétition constitue, en quelque sorte, une action réduite à son simple déroulement? Dans la répétition, la personne n'assume pas son acte, qui tend vers la limite d'une forme d'automatisme. Dans le procès de la répétition, la personne est réduite à un rôle d'exécution de l'acte – en quelque sorte sans initiative. C'est la raison pour laquelle la répétition (au théâtre, par exemple) est utile: diminuant la part d'initiative et de responsabilité de la personne, la répétition diminue la part d'incertitude liée à la fonction symbolique du sujet et au caractère en partie aléatoire et imprévisible de ses représentations, du fait de la dimension symbolique, donc subjectivement assumée, de ces représentations de l'action. A un certain point, la répétition est une dynamique qui échappe au sujet: un exemple peut être trouvé dans le rituel, dont la charge impérative et nécessaire tient au principe même de sa répétition, qui s'impose à tous comme médiation symbolique de l'appartenance sociale: dans le rituel, c'est la répétition même qui constitue une institution; c'est la conscience morale et sociale de l'appartenance qui inscrit les sujets dans la nécessité d'une répétition qui, par ailleurs, n'a pas de signification autre que cette observance. Comme tout système symbolique, le rituel est fondamentalement arbitraire, c'est la répétition même qui en est la référence. La signification d'un rituel de répétition ne se trouve pas dans une origine, au demeurant souvent perdue ou non attestée. C'est le principe même de sa répétition, soit: son inscription dans le présent, qui constitue la réalité de sa signification dans le champ de la communication sociale. Le rituel ne constitue pas pleinement une relation de communication, justement car il est situé dans un présent d'atemporalité. L'indétermination du présent dans la répétition neu-

tralise la communication, car elle suppose l'indétermination de l'autre, et rend, par conséquent, impossible tout procès d'identification symbolique. En définitive, la question du rite échappe au champ de la communication intersubjective, pour trouver un statut important dans le champ de la communication médiatée – l'exercice de la médiation sociale venant jouer, dans le champ de la communication sociale, le rôle assigné à la répétition dans le rapport au présent.

Il convient ici de définir une autre approche de la médiation, dans le champ de la connaissance pragmatique: la médiation est, dans le champ de la communication, l'instance qui instaure une distanciation au sein de l'énonciation dans le cadre de l'échange. La médiation dépossède, en quelque sorte, les partenaires de la communication de leur relation directe aux signes et aux informations produites et échangées. C'est par la médiation que s'achève l'intersubjectivité dans la communication: à partir du moment où la communication est structurée par la médiation, c'est qu'il ne s'agit plus d'intersubjectivité, l'échange symbolique ne saurait plus se réduire à l'échange intersubjectif, car la médiation rend complexe le processus de la communication, en rendant plus complexes les rapports à la référence ou les rapports aux autres partenaires de l'échange de communication qui, sans nécessairement pour cela entrer dans le champ des relations intersubjectives, font néanmoins partie de l'espace de la communication.

La connaissance pragmatique fait apparaître trois types de médiation de la communication, distingués selon le type de processus qui les instaure.

La médiation politique articule le sujet à un destinataire, porteur de la légitimité et de l'histoire du pouvoir institutionnel, et inscrit chaque pragmatique de la communication dans une problématique politique et sociale. Le concept même d'interaction postule une dualité différentielle entre les deux plans de la production d'une signification par l'autre et de la production d'un effet ou d'une situation socialement et politiquement déterminable en renvoyant à une logique de la cause; pas de dimension pragmatique qui ne postule la nécessité de prendre en compte, en les analysant, les relations sociales entre les partenaires de la communication. C'est cette analyse des relations

sociales qui va donner toute sa consistance à la connaissance pragmatique, en conférant son incidence politique et institutionnelle à l'échange symbolique, renvoyé non à un procès de symbolisation entre deux sujets de communication, mais à l'accès à la socialité par l'intermédiaire de la maîtrise de la communication, qui garantit l'accès aux codes et aux structures du langage.

La médiation du sujet nous rappelle qu'il n'y a pas d'intersubjectivité dans le champ de la connaissance pragmatique, le sujet y étant conçu comme une personne avant de l'être comme une identité. De la même manière, pas d'identité du sujet qui soit en cause dans le champ de la connaissance pragmatique, qui ne s'applique à la communication que dans la mesure de son effectivité, donc de son advenir à la socialité. La logique pragmatique ne reconnaît la communication que dans la mesure où elle a effectivement eu lieu, sans quoi l'idée de faire (prattein, pragma) n'a plus de sens. Mais, dès lors que la communication est effective, dès lors que l'autre peut en garantir l'effectivité, par exemple par sa réponse, cela signifie bien que la communication n'a pas eu lieu seulement entre deux partenaires dans un lieu propre à eux, mais qu'elle a eu lieu en public, devant témoins, dans un lieu non défini et non approprié par une individualité. La médiation du sujet dans la connaissance pragmatique consiste à renvoyer son existence non à l'ontologie en termes d'identité, mais à la mise en question pragmatique de son existence, dans un rapport à l'action et à la maîtrise de la situation de communication, qui ne le qualifient pas par rapport à l'autre, mais par rapport aux autres: par rapport à la situation sociale.

La médiation de la cause engage la communication dans une logique qui échappe au sémiotique, et se situe par rapport à la distance entre la référence subjectivement assumée et la référence sociale et politique de la communication médiatée. La médiation référentielle, dans la connaissance pragmatique, consiste à ne pas associer immédiatement une référence à un signifié, mais à construire pour chaque discours un champ référentiel dans lequel ce discours puisse se voir assigner une signification. Ce champ référentiel est structuré par la relation entre la référence propre de l'énonciateur et la référence socialisée qui est celle de tous. Cette relation entre les deux instances

de la référence organise la médiation référentielle comme une condition de la stabilité sociale de la signification.

En fin de compte, l'introduction de la connaissance pragmatique produit une série de médiations qui retardent, mettent à distance, le passage effectif à la situation de communication. Ces instances successives de médiation définissent la connaissance pragmatique comme ce qui redéfinit et articule les différentes instances et les différents pôles de la médiation. La connaissance pragmatique ne fait que construire et articuler la dimension subjective et individualisée de la communication médiatée.

Pragmatique et sens

La connaissance pragmatique pose de façon très problématique la question du sens. A la limite, elle s'interroge même sur les conditions de possibilité de la question: à quelles conditions peut se poser la question du sens dans le champ de la communication? Il y a lieu de distinguer plusieurs données dans cette question, et de préciser plusieurs dimensions spécifiques: la question du signe, la question de la science, la question du langage. En effet, à partir du moment où c'est le signe qui est en question, comme dans la problématique du sens, il ne s'agit plus de la communication ni de ses structures, il s'agit bien de langage et de représentation. Le signe engage fondamentalement une relation métonymique à l'objet de référence, en instaurant avec lui une relation de représentation et une loi conventionnelle stabilisant et pérennisant ce système de représentation. Tout commence, sur le plan du langage, par la formulation de sa limite, par la pragmatique même. Si le langage est considéré comme pouvant faire, pouvant agir, c'est bien que la chose, le pragma, l'acte, est la limite du langage. Le pragma, le faire, se caractérise par le fait que ça n'a pas de sens. La différence indépassable entre le langage et le faire est en ce point: l'acte est ou n'est pas, il a eu ou il n'a pas eu lieu, il s'agit, ou non, d'en attester l'existence, l'actualisation, tandis que le langage, lui, est affaire d'interprétation: il s'agit de découvrir du sens, puis-

que le même signifiant peut, dans des circonstances et des contextes différents, renvoyer à des signifiés différents. La pragmatique, elle, nous dit, qu'il n'y a pas de signe dans le temps de l'acte, car tout s'y joue dans la réalité; on ne peut pas faire mentir un acte. C'est là que passe la limite entre l'acte et le langage, qui permet, lui, de mentir, et qui, par ailleurs, permet l'universalisation, alors que l'acte ne permet que la répétition. Le langage, par la médiation du symbolique, est accessible à tous en tout moment (sauf, naturellement, faits de censure), alors que la médiation de l'acte implique un clivage qui transfère hors de la communication la possibilité de répéter et de louer l'acte. Ce clivage, qui caractérise l'acte et le rend fondamentalement extérieur à la communication, est le clivage entre l'agent et le sujet – qui ne sont réunifiés que par l'avènement au symbolique, par lequel le faire est parlé et, donc, pensé. C'est pour rendre raison de ce clivage que s'introduisent le concept de personne et la problématique de la morale. La morale est le champ qui transforme en savoir le clivage qui sépare sujet et agent. Il importe donc ici de bien distinguer la question du sens et la question de la morale, qui s'opposent autour du problème du statut du sujet et de la personne. Tandis que la problématique de la morale et de la personne se situe dans le champ de la connaissance pragmatique, la problématique du sujet et de l'identité se situe, elle, dans le champ de la médiation symbolique qui est celui du sens. Le concept de personne est la formulation instituée qui désigne le clivage entre l'agent et le sujet socialement et symboliquement conscient de son acte; la conscience morale est ici sans doute à distinguer de la conscience symbolique; l'une (qui donnera lieu au concept de décision) se situe dans le champ du passage à l'acte: c'est la conscience morale. L'autre se situe dans le champ du langage: c'est la conscience symbolique.

Analysons plus en détail ce clivage entre dire et faire. Dans la médiation symbolique, le principe de l'identification consiste dans une séparation fondatrice du sujet et de l'autre, à partir de laquelle se construit le sujet par le processus de l'identification symbolique, au cours du procès du stade du miroir. L'introduction de l'autre au cœur de l'identification symbolique prévient, fondamentalement, de toute confusion avec l'autre, qui caractérise,

précisément, le sujet psychotique, chez qui n'a pas eu lieu le processus de l'identification symbolique. Si c'est à partir de l'autre que se construit la symbolisation, c'est que le sujet entre dans le champ de l'échange symbolique à partir du moment où il prend conscience du fait que, pour être entendu de l'autre, il doit inscrire sa parole dans les mots et dans le langage de l'autre. C'est cette nécessaire présence de l'autre dans le champ du symbolique que signifie la phrase connue de Lacan: «l'inconscient, c'est le discours de l'autre». Ne serait-ce que parce que le sujet n'existe, en tant qu'identité, que par l'autre, qui le reconnaît, en lui donnant un nom et en lui conférant sa citoyenneté et son statut social. Il en va tout autrement dans le champ de la connaissance pragmatique; la médiation n'y est pas symbolique: elle instaure une distance entre le sujet porteur de son identité et l'agent qui passe à l'acte – soit que cette médiation soit connue du sujet qui en est conscient, et elle porte, dans ce cas, le nom de conscience morale, soit que la conscience du sujet n'y intervienne pas, il s'agit dans ce cas d'une action sans articulation avec le langage et le symbolique. Quoi qu'il en soit, il n'y a pas de place pour l'autre dans le champ de la connaissance pragmatique, compte tenu du fait que l'action ne relève pas d'un échange. Par rapport à la communication, les deux caractères de l'action sont la causalité et l'autonomie, qui la distinguent radicalement. Le principe de causalité introduit la nécessité de relations de cause à conséquence entre les actes exercés; le principe d'autonomie signifie que les agents sont autonomes les uns par rapport aux autres dans l'exercice des actions auxquelles ils se livrent, et qui suffisent à les définir, puisqu'il n'y a pas, ici, de présence de l'autre.

A partir du moment où, dans le champ de la connaissance pragmatique, l'autre n'intervient pas dans la constitution de la personnalité de l'agent, il ne saurait y avoir à la base de contrat de signification, et partant, il n'y a pas, dans la logique de la pragmatique, de problématique de la signification qui renverrait – c'est, en effet, le sens de l'hypothèse de l'arbitraire du signe – à un contrat social de signification, et non à une causalité nécessaire de la production du sens. La connaissance pragmatique, à ce titre, peut comporter une sémantique, mais non une sémiotique: en effet, si peut relever

d'une position de science la relation selon laquelle un discours peut représenter une référence, en fonction d'une situation de communication ou en fonction d'une action, en revanche, le rapport entre signifiant et signifié ne saurait faire l'objet d'une science. La question du signe n'est pas une question pragmatique, et, à cet égard, on peut noter que le statut de l'agent dans la connaissance pragmatique ne relève pas du langage: il n'y a pas de vérité dans le champ pragmatique, qui ne comporte que des agents individuellement renvoyés à leurs références et à leurs situations, hors de tout échange symbolique qui introduirait, lui, la nécessité de penser la communication, spécifiquement, en termes de signification et en termes d'interprétation.

La question du langage est problématique dans le champ de la connaissance pragmatique, dès lors qu'elle est subordonnée à une logique de l'acte, soit: dès lors que le langage n'est pensé ni par rapport à sa signification, ni par rapport à l'identité dont le sujet se fonde à partir du discours de l'autre ou à partir du symbolique, mais par rapport à sa fonctionnalité, soit: en premier lieu, par rapport à la rhétorique. Politiquement et historiquement, la rhétorique a toujours été le champ dans lequel se pense l'usage fonctionnel et finalisé du langage. La rhétorique, art de convaincre ou de séduire, autrement dit: art d'avoir de l'effet – du faire – à partir de sa parole, est la science de la performativité, la science dont la maîtrise ne donne pas seulement la maîtrise du langage, mais aussi la maîtrise de l'Etat (rhétorique judiciaire). La rhétorique trouve donc assurément sa place dans le champ de la connaissance pragmatique, mais il faut ajouter à elle le discours politique, et, d'une certaine manière, plus généralement, le discours qui fait l'objet d'une stratégie et d'une pragmatique en fonction de l'autre, en fonction de son destinataire, et pour lui. Le discours politique est le discours qui se tient dans le cadre des institutions, en vue d'un but, qui est la mise en œuvre de choix, de décisions et de pratiques conformes à la représentation que l'on se fait de l'Etat et que l'on considère comme une représentation légitime: dans la problématisation pragmatique de la question du langage, l'énonciateur n'est pas seul, il parle au nom d'une certaine logique de pouvoir et d'institution, en fonction d'une idéologie, en vertu de certains intérêts qui fondent la validité

sociale de son propre discours, et qui en constituent une forme de causalité. On peut noter déjà, à ce titre, l'importance de la notion de cause dans le champ de la connaissance pragmatique de la production de parole. La logique politique de la communication fait apparaître un type d'action, ou de passage à l'acte, au cours de quoi le sujet se qualifie, se définit par une médiation qui lui est extérieure et qui marque l'aliénation, soit: l'appartenance à une idéologie ou à un mode de penser le politique.

La question de la science est dominée par la question du temps: c'est le temps qui est problématique dans le champ de la connaissance pragmatique et qui, par conséquent, va y introduire la dimension de la science, par l'instauration de trois instances complémentaires: la mémoire, la causalité, la prévision, la mémoire, c'est le passé de l'action, tel qu'il est disponible dans le présent de l'énonciation. La mémoire définit la possibilité pour le sujet de faire advenir au présent de la communication les faits, les actions, les situations, les paroles qui définissent le passé des personnages. En ce sens, le récit est la forme la plus originaire par laquelle la mémoire, faite discours, accède au présent pragmatique de la situation effective de communication. La mémoire est le savoir des actes passés, en ce qu'elle rend possible à leur propos un discours argumenté dans la situation de communication.

La causalité unifie dans le présent de la communication les références auxquelles renvoie la parole, en produisant, entre les différents éléments d'information inscrits dans la parole, une continuité de cause à conséquence, qui permet la conscience par les partenaires de la communication des logiques qui unifient et ordonnent le divers et la pluralité des choses, des événements dont est faite la temporalité du réel, fondamentalement extérieure au sujet et au champ symbolique de l'échange de paroles, de signes et de communication.

La prévision légitime la décision et l'anticipation de l'action dans le langage, à partir du moment où elle peut faire l'objet de prévision, donc d'hypothèses dans le champ de la science. La dimension scientifique de la connaissance pragmatique se mesure à son aptitude non seulement à dire mais aussi à prévoir l'action par laquelle l'agent projette son identité et, par

conséquent, sa personne, dans le champ social des actions et des relations par lesquelles se définit sa dimension historique et politique.

Dans la mesure où la connaissance pragmatique ouvre un champ de savoir ainsi défini, la logique de l'action va s'instaurer dans la compréhension et la maîtrise mêmes des situations de communication, et, par conséquent, c'est toute l'articulation du langage et de l'acte qu'il nous faut définir, en entendant la pragmatique comme le champ qui produit des objets de connaissance à l'articulation entre communication et action. En fait, la production des éléments de cette logique permet de comprendre quelle place peut occuper l'objet dans une situation de communication: il s'agit de penser les objets – symboliques ou quotidiens, réels ou pensés – par lesquels les partenaires de la communication produisent, dans le temps, de l'action et du symbolique. Penser la pragmatique, c'est, ainsi, fonder une logique théorique qui permette de rendre raison de la communication, à partir de la stratégie et de l'action des partenaires de l'échange. Cela commence par la fondation distincte des agents de pragmatique et d'action: la logique de l'action se pense d'une autre manière que celle de la communication. Fondamentalement, l'instance pragmatique va définir une inscription sociale de la communication, alors que la logique propre à la communication est une logique symbolique: l'opposition entre ces deux logiques est finalement renvoyée à une opposition entre le social et l'institutionnel d'une part, le symbolique d'autre part. On pourrait dire que la pragmatique, à partir du moment où elle envisage la communication du point de vue de ses effets et du point de vue d'un ensemble d'actions qu'elle met en œuvre, engage la socialité de la communication, qui se distingue d'une autre logique, celle de la spécularité et de la relation intersubjective, qui engage le point de vue de l'identité et de l'échange symbolique. Tout se passe, en fin de compte, comme si le concept d'interaction visait à nier ou à refouler la nécessaire dimension politique et sociale de la connaissance pragmatique, en renvoyant à des dimensions individuelles, relevant donc, par définition, d'un état antérieur à la socialisation, les processus et les dynamiques par lesquels la production du sens dévie sur la mise en scène d'un acte: «L'action est, semble-

-t-il, la plus aiguë lorsque les quatre phases du jeu – préparatifs, détermination, dévoilement, attention, règlement, se suivent assez rapidement pour que l'attention et l'émotion se soutiennent jusqu'au bout. C'est alors que l'individu se donne au moment présent et mise sa condition future sur ce que laissent transparaître les instants à venir. Un état affectif bien particulier, traduit par de l'excitation, s'éveille alors en lui». (I. Goffmann, «Rites d'interaction».)

En fait, c'est le rapport au sens qui est fondateur et discriminant par rapport à la prise en compte de l'action et du passage à l'acte dans les structures symboliques. **Le passage à l'acte** constitue, en psychanalyse, une sortie hors du symbolique, dans la mesure où l'acte ne saurait se penser par rapport au sujet et à l'identité qu'il structure dans sa parole analytique. Le passage à l'acte nous fait savoir qu'à partir d'un certain moment, les symboles ne sont plus opératoires, parce qu'ils ne sont plus considérés comme reçus par l'autre. Le passage à l'acte implique, de la part du sujet, une méconnaissance, ou un refus, de la présence et de la fonction de l'autre sur le plan du symbolique. Passer à l'acte, en ce sens, c'est prendre brutalement conscience du fait que l'on est seul – seul à parler et à comprendre son langage et ses symboles. On passe à l'acte, au moment où l'on a le sentiment d'avoir épuisé toutes les possibilités, toutes les voies offertes par le symbolique. A ce titre, le rapport à l'action est bien, doublement, un rapport de rejet par l'autre. Il y a rejet du sujet par l'autre, dans la mesure où le sujet méconnaît, ignore ou refoule le fait que l'autre lui reconnaît une existence symbolique. Le rejet du sujet par l'autre est nécessairement pensé comme tel par le sujet, puisque, objectivement, du fait même qu'il y a un autre, c'est qu'il y a communication et langage possibles entre deux sujets. Le rejet du sujet par l'autre est une forme de fiction que se joue le sujet il s'autorise, au moment le plus aigu de la crise, pour passer à l'acte: pour enfreindre les règles, les codes et les structures qui organisent le symbolique pour produire ce qui, pour l'autre, sera censé avoir du sens. Mais ce rejet du sujet par l'autre, si l'on y regarde à deux fois, ne peut s'interpréter et se comprendre que comme la forme objectivée, sémiotiquement médiatée, du rejet de l'autre par le sujet. En définitive, le passage à l'acte marque à la fois l'absence de signification, l'irruption dans

le champ social d'une limite absolue de la signification, en raison d'une absence de l'autre. Le passage à l'acte renvoie à une absence de l'autre liée à l'impossibilité de l'identification symbolique. La logique de l'acte, en ce qu'elle implique l'absence de sens, et, par conséquent, l'absence d'interprétation, signifie que la personne, non advenue au statut de sujet symbolique pour l'autre, se définit par l'acte qu'elle exerce et non par l'image qu'elle donne d'elle-même à l'autre dans le cours du procès de l'échange symbolique. Fin (ou suspension) de l'échange symbolique, le passage à l'acte pourrait bien représenter aussi bien une forme de régression à un stade antérieur à l'émergence du sujet dans le symbolique, ce que signifie en fait le «l'individu se donne au moment présent» de Goffman. L'individu se donne au moment présent, car, non encore advenu symboliquement au statut de sujet, il n'en a ni mémoire, ni imaginaire.

Il convient, dès lors, d'opérer une distinction entre pragmatique et action, l'une et l'autre ne se situant pas sur le même plan de l'analyse. Tandis que l'action se définit comme une suspension de la communication liée à une interruption du sens, la pragmatique inscrit les actions dans une logique qui rend pensable la suspension de la signification dans le champ même de la communication. Le problème de la pragmatique est, en fait, de rendre raison d'une part de la communication qui soit extérieure à la signification: il s'agit de penser une communication qui inscrive l'échange dans une dynamique d'interrelation, qui substitue l'inscription sociale de la communication dans un champ de rapports de force à son inscription symbolique, dans un champ de rapports de signification. Dans cette mesure, la logique pragmatique fonde la communication sur une logique de projet, et non sur une logique de représentation. Au lieu que la communication soit conçue comme un procès symbolique ordonnant l'échange sur la base d'une convention fondée sur l'arbitraire du signe, la communication est conçue comme la mise en œuvre d'un projet structurant, dans le cadre d'une logique globale et continue de finalité, une série de causalités expliquant, hors arbitraire, les étapes successives de la communication. Une telle logique de projet assigne à l'énonciateur, dans le champ social, une double fonction, en

tant que producteur de parole. Logique idéologique, la logique du projet est une structure explicative rendant compte des causalités qui déterminent l'action des sujets, en tant que citoyens, dans le champ politique. Logique identitaire, la logique de projet est une structure explicative rendant compte des causalités qui déterminent l'action des sujets en tant que membres d'une communauté sociale et culturelle, dans le champ des rapports sociaux. Dans l'un et l'autre cas, il faut noter que, comme dans toute la problématique de la communication médiatée, la logique qui structure la connaissance pragmatique assigne au sujet une relation de médiation par laquelle il se reconnaît, en même temps qu'il est reconnu, membre d'une communauté politique ou d'une communauté identitaire. La connaissance pragmatique produit le sujet politique ou le sujet de l'identité sociale et sociale et culturelle, par la médiation même de son action dans le champ social, qui constitue la méditation de la communication sociale.

Dans le champ politique, la pragmatique définit quatre lieux de communication médiatés par l'action rapportée au sujet qui l'exerce.

La négociation définit une situation dans laquelle la communication a pour but de fixer un contrat, un point de consensus entre les deux parties de la communication. Le but de la négociation est l'émergence d'une convention à partir d'abandons mutuels. En fin de compte, la négociation fait apparaître, dans le champ de la communication sociale, une conscience de la nécessité du manque. La négociation repose sur la fonction du manque dans la dynamique de l'échange symbolique: c'est le manque, constitutif de la personnalité sociale et symbolique du sujet, qui est le moteur de la communication en procès.

La stratégie est, par définition, une catégorie qui structure le champ politique de la communication sociale. La stratégie se définit par l'inscription de la communication dans la durée, et dans une logique de prévision. Le concept de stratégie de communication situe la méditation du faire dans une logique de l'anticipation et de la prévision. Il s'agit, en définitive, d'une modalité du rapport du sujet à l'action: la modalité anticipatrice inscrit l'action dans la perspective du futur. La stratégie est un mode, au même titre

que l'imaginaire, le désir ou le pouvoir. La prévision est une modalité qui s'inscrit dans les formes de la stratégie.

La rhétorique est une forme de persuasion. Le discours de la rhétorique est inscrit dans la médiation du convaincre. Les formes de la persuasion constituent l'inscription fonctionnelle de la parole dans la communication. La rhétorique fonctionnalise le discours, elle introduit par rapport à la logique du sens, qui est une logique de l'arbitraire, une rupture capitale. Finalement, la rhétorique est une forme du discours qui introduit l'autre en place de partenaire de communication, qui fait partager avec l'autre les modalités de l'échange. En ce sens, la rhétorique est assez proche d'une logique interactionnelle.

Le théâtre est le jeu institutionnel de la communication: il la donne à voir à ceux qui assistent à la représentation. Le théâtre représente la communication, il la donne à voir, il la joue, et, ce faisant, il la met à distance. Le théâtre introduit la distance du jeu dans la communication, en objectivant les structures de l'échange, et en les donnant comme objets de regard, de jugement, de critique. En fin de compte, le théâtre introduit la distance critique, qui rend possibles, à la fois, l'appréciation et le savoir sur la communication et sur ses formes.

La pragmatique définit la communication par ses enjeux, et non par l'identité de ses sujets et de ses partenaires. C'est, finalement, par la médiation de la référence que se construit la logique identitaire qui fonde le principe du projet dans la logique pragmatique, et cette construction d'une communication médiatée par la référence instaure une transitivité de la communication. La transitivité (ou, si l'on préfère, l'applicabilité) de la communication sur la référence définit le champ de la connaissance pragmatique dans l'espace de la communication comme le champ délimité par les points R S' SR, qui réunit les deux partenaires de la communication et l'axe de la référence. (Cf. schéma, présenté au début du texte). Le champ de la connaissance pragmatique représente ainsi une partie de la communication. La médiation, qui instaure la distance entre les agents de la communication et l'actualisation de l'échange symbolique est ainsi marquée comme ce qui

forme la cohérence référentielle, l'axe R R unissant la référence telle qu'elle est assumée, dans la communication par les sujets S et S' de la communication intersubjective, et la référence telle qu'elle apparaît de manière objectivée et distancée dans le champ de la communication sociale. Cette transitivité sur les objets, assurée par la pragmatique dans la communication, revient, finalement, à intégrer la référence, extérieure par définition à la communication, au champ d'un savoir sur elle. La connaissance pragmatique étend à la référence la connaissance de la communication, sans la limiter au processus et aux partenaires de l'échange symbolique. C'est d'ailleurs, ce qui explique l'importance, dans la pragmatique, du rapport à l'information: intégrée à la communication, en tant qu'objet de sa transitivité, la référence acquiert, de ce fait, un statut dans le champ du symbolique. Sur le plan épistémologique, on peut ainsi définir la connaissance pragmatique comme ce qui intègre la référence à ce que sait le sujet du procès de la communication. En ce sens, l'introduction de la référence dans le procès de la communication articule la causalité au champ de l'échange symbolique, à la production du signifiant dans le cours de l'énonciation. Cela éclaire le concept d'enjeu. En transférant son caractère problématique sur les objets de la communication, la connaissance pragmatique ordonne la rationalité des échanges de communication comme une rationalité pourvue d'une cause, et non comme une rationalité butant en définitive sur l'obstacle originaire de l'arbitraire du signe. A ce titre, ce ne sont plus les identités des partenaires de l'échange qui sont en jeu, mais bien les dynamiques qui expliquent les situations de communication en désignant des références et des causes.

C'est, dès lors, la temporalité qui constitue le lieu de constitution de l'instance pragmatique. C'est la représentation réflexive du temps pour le sujet qui structure la pragmatique comme mode de penser la communication, car c'est par la médiation de la temporalité que le sujet découvre les objets et les enjeux de la communication, et en maîtrise l'évolution et les explications: la représentation que se fait le sujet de la temporalité est une représentation d'écarts et de différences. Différence, d'abord, entre le temps du sujet et le temps de l'action: le temps du sujet est, en fait, le temps du dis-

cours, le temps de l'énonciation à laquelle il se serait livré, dans le symbolique, en tant que sujet. C'est ce temps de l'énonciation qui, par rapport au temps de l'action, fonde le temps de l'identité, car l'écart entre action et discours se fonde sur le savoir du sujet sur sa propre identité: ce que le sujet sait du temps de l'action, c'est le savoir même de la manière dont son identité s'y implique et s'y révèle. L'écart entre le temps de l'action et le temps du discours produit le savoir du sujet sur son propre rapport à l'action: car il analyse, dans l'action, ce qu'elle lui révèle de sa propre identité. Différence, ensuite, entre le temps du discours et celui de la communication même. La temporalité, en ce qu'elle s'applique à la communication telle qu'en rend raison la connaissance pragmatique, est l'anticipation par le sujet de la parole de l'autre, et, par conséquent, la durée de l'attente de cette parole. Ce qui fait prendre conscience au sujet de la temporalité pragmatique du procès de la communication, c'est la durée de l'attente de la parole de l'autre, faite à la fois d'incertitude, de crainte, ou de la forme de certitude que revêt la connaissance pragmatique elle-même. Différence, enfin, entre le temps de l'énonciation et le temps de la référence, la temporalité du sujet dans la communication fait apparaître d'autant mieux cette dernière différence que, par la connaissance pragmatique, le sujet sait la référence de la communication désormais intégrée à la dynamique de l'échange de communication lui-même. L'intégration de la référence au savoir sur la communication rend possible la connaissance réflexive par les sujets de la temporalité différentielle de la référence et de l'énonciation censée la représenter.

La question de la temporalité amène à poser le problème de la relation entre pragmatique et énonciation: c'est dans le cadre général d'un rapport à l'énonciation que le présent pragmatique est conceptuellement fondé. La première remarque qu'il convient de faire à ce sujet est que la pragmatique ne saurait être une théorie de l'énonciation, d'abord car une théorie de l'énonciation implique un rapport au sens. La pragmatique n'engage pas le problème de l'énonciation dans une logique sémiotique: pour la connaissance pragmatique, il ne s'agit pas d'articuler à la question du sens le problème de l'actualisation de la communication: il s'agit, plutôt, de l'articuler à

des rapports éventuels de force et à des dynamiques d'action et de performativité il y a, en fin, de compte, la même extériorité par rapport à l'énonciation entre la logique de la performativité et la logique pragmatique: il s'agit de déplacer la question de la production du discours du champ de l'énonciation à celui de la communication: du champ du rapport intériorisé du sujet à son propre signifiant à un rapport plus extérieur, à un rapport institutionnellement médiaté, entre l'acteur de la discoursivité et l'identité qui se fonde du sujet dans l'actualité de son rapport aux autres partenaires de la communication. Mais comment se différencient entre elles ces deux logiques distinctes de l'énonciation et de la communication? La logique de la communication implique un rapport de sens, soit: un rapport qui problématise la représentation du signifiant par les sujets de l'échange symbolique. La logique de l'énonciation se fonde sur l'hypothèse de la médiation symbolique, quelque statut et quelque définition que l'on donne de cette médiation. Par conséquent, les théories de l'énonciation – ou, si l'on veut généraliser, les théories du langage ordonnées autour de l'énonciation – impliquent une systématisation du concept du sujet, soit que cette problématisation se fasse par rapport à l'identité du sujet ou par rapport à la représentation que l'autre se donne du sujet, au cours même du processus de l'énonciation. C'est, en définitive, le statut du signifiant qui est, ici, en question. A partir du moment où la théorie met en question la représentation du sens inscrite dans la médiation symbolique, qui comporte, par définition, un écart différentiel, donc critique, entre le sujet et la référence, s'instaure nécessairement l'hypothèse d'une rupture entre le champ du signifiant et le champ de la référence. Par conséquent, à partir du moment où, c'est la logique du signifiant qui structure et ordonne la communication, le champ de la pragmatique est nécessairement séparé de celui de la référence, ou, à tout le moins, il en est nécessairement à la limite. Cette distinction, celle qui, en définitive, ne sépare radicalement que l'ordre des mots et l'ordre des choses, vient nous rappeler la nécessaire continuité de la référence du sujet par rapport à l'échange symbolique. Si la référence est, en elle-même, aléatoire et discontinue, elle ne s'en oppose pas moins de façon homogène au champ du symbolique et du signifiant. Tout,

ici, est affaire de ruptures et de séparations, car il n'y a pas d'origine du langage. Sans doute faut-il conclure de tout cela que toute théorie de l'énonciation, pensée en tant que telle dans le champ des sciences du langage et de la communication, repose sur l'hypothèse de l'arbitraire du signe, ou sur l'hypothèse, qui revient au même, de l'absence d'origine du signe.

Par la médiation du symbolique, une théorie de l'énonciation implique une mise en question du sujet, puisqu'elle renvoie au sujet la question théorique de l'origine du langage, alors que, finalement, la connaissance pragmatique fait l'économie d'une théorie du sujet, en introduisant la logique de la causalité dans les phénomènes de langage. A la théorie du sujet, se substitue la mise en place d'une causalité des faits d'énonciation, qui rend justement problématique l'usage même du concept d'énonciation dans une telle approche. Peut-on parler d'actes d'énonciation? Peut-on parler même d'énonciation dans le champ de la connaissance pragmatique? On s'aperçoit ici que le champ impose une remise en question tout à fait fondamentale de ce concept. Le concept d'énonciation est peut-être, au bout de compte, tout simplement impensable dans le champ de la connaissance pragmatique, ce qui expliquerait, alors, qu'il y soit demeuré, en quelque sorte, impensé. Tandis que le concept de cause, refoulé par le concept d'arbitraire du signe du champ des théories de l'énonciation, serait l'impensé des théories de l'énonciation, ce serait le concept d'énonciation qui constituerait l'impensé de la connaissance pragmatique, en ce qu'il rend raison d'un rapport identitaire entre le sujet et le signifiant dans la communication, réputée pourtant les distinguer radicalement l'un de l'autre. Mais avec le concept d'énonciation, c'est, au bout du compte, l'autre qui est l'impensé de la connaissance pragmatique, car une théorisation de l'énonciation, parce qu'elle implique une théorisation du sujet, implique, au second degré, une théorisation de l'autre. La connaissance pragmatique est une approche du langage et de la communication qui se structure à partir de l'impensé de l'autre, ce qui est la raison pour laquelle il s'agit d'un champ de connaissance, et non d'une théorie de la pragmatique. Impensé dans la connaissance pragmatique, l'autre constitue le point qui empêche la théorisation de la connaissance pragmatique:

en effet, une théorie suppose la possibilité de penser l'autre, puisque c'est le passage nécessaire à la généralisation du sujet, condition nécessaire de la théorie. A partir de la connaissance pragmatique, il importe de changer de champ, pour parvenir à la possibilité d'une théorie, qui se fonderait dans la connaissance philosophique ou psychologique du sujet ou dans les sciences politiques (théorie pensée en termes d'institutions). Le «point aveugle», de la connaissance pragmatique, soit: la saisie symbolique, par la médiation de l'autre, nous ramène à une critique du concept même de sujet.

Il nous reste à présent à déplacer le concept d'énonciation, et à tenter de poser la problématique du langage dans un autre champ, proprement celui de la connaissance pragmatique dans la logique de l'action.

L'énonciation est une actualisation, et non une action, en ce qu'il s'agit d'un passage des structures du langage du plan d'un savoir intériorisé par les sujets parlants au plan de la réalisation effective de la parole et du discours dans la communication. Le concept d'actualisation suppose métonymiquement, par opposition, le concept de compétence disponible, et la référence à un savoir, l'un et l'autre du sujet parlant, ce qui explique, précisément, la relation fondatrice qui existe entre théorie de l'énonciation et théorie de l'identité. Dans une logique d'action, il n'y a pas d'écart, pas de distance entre compétence et actualisation, car, dans le champ de la réalité, il n'y a que de l'action. Seule pourrait supposer une référence à un savoir constitutif d'une compétence disponible une approche de l'identité par la médiation de la représentation que s'en donne l'autre pendant le procès du symbolique. La connaissance pragmatique rend raison de la communication à partir de personnes qui exercent une action, et non à partir de sujets qui se définissent les uns pour les autres par l'identité d'une compétence symbolique dont ils se soutiennent et dont ils se légitiment pour les partenaires de l'échange symbolique.

C'est naturellement sur ce point que se fonde le principe de la médiation de temporalité. Toute la spécificité de la logique de l'action dans le champ de la connaissance pragmatique tient à ce que le temps n'y est pas conçu comme une immédiateté essentiellement liée au sujet de l'énonciation, mais comme

une médiation qui, distanciant la personne de l'agent par rapport à l'identité du sujet, constitue pleinement dans son rapport à l'énonciation en tant que procès. La question de la temporalité s'ordonne par conséquent comme une double médiation par rapport à la définition de l'énonciateur.

D'une part, il y a médiation entre le temps du sujet et de l'identification qui, en fait, ne saurait être que le temps de l'autre, ne saurait se définir que comme le temps de l'événement symboliquement originaire de la rencontre objectivante de l'autre, et le temps de l'agent et de l'acte, qui ne saurait se concevoir, lui, que comme le temps défini par l'accomplissement de l'acte constitutif de l'agent en tant que tel dans le champ de la communication. Cette médiation entre ces deux temps fonde la temporalité de la communication comme une temporalité de la durée: de la durée même au cours de laquelle s'actualise la parole dans la scène de la communication.

D'autre part, le temps de l'action est aussi un temps de la prévision, et, aussi, de la mémoire. Il s'agit d'inscrire la logique de l'action dans une logique de la continuité entre différentes mesures de la temporalité. Tandis que l'identification symbolique est une médiation qui se pense hors de cette continuité, mais dans un temps, en quelque sorte suspendu, dans le temps de l'objectivation et de la fondation originaire de l'identité du sujet à partir de celle de l'autre, la logique de l'action, dans le champ de la connaissance pragmatique, se pense dans la durée même et l'enchaînement linéaire des actes. La logique de l'acte constitue, sur le plan de la temporalité, l'introduction d'une relation problématique à la durée: il s'agit bien, dans la connaissance pragmatique, de retrouver une définition fondatrice du rapport des partenaires de la communication à la durée.

Si la pragmatique introduit un mode de connaissance fondé sur l'opposition entre anticipation et acte, c'est, en réalité, une objectivation médiatée du concept de sujet qui est en question: passant à l'acte, le sujet se conçoit désormais comme un objet. Son rapport à l'autre est un rapport de transitivité objectivante et non un rapport de spécularité identifiante. C'est ce qui explique le statut du théâtre par rapport à la pragmatique. Le théâtre est un jeu, une mise en représentation, et, à ce titre, il constitue, dans le champ so-

cial, une objectivation de la communication. C'est par le théâtre que la communication cesse de se limiter à une pratique sociale qui atteste, à nos propres yeux et à ceux de nos partenaires, de notre appartenance à la même communauté, mais devient également la transformation de rapports sociaux d'échange et de communication est jouée, si elle se joue grâce à la médiation d'acteurs et de metteurs en scène, c'est pour être vue par un public; la communication, au théâtre, est l'objet des perceptions, des jugements, des paroles, de ceux qui la contemplent, l'observent et la jugent. Le théâtre est bien l'activité sociale; la situation institutionnelle de communication, en la jouant, lui confère une réalité objective, et c'est par le théâtre, par le jeu, que le champ social va pouvoir prendre conscience de la nature et de la structure des règles de la représentation qu'il se donne. Le théâtre, en effet, est fondamentalement la représentation dans le lieu même que l'on appelle «théâtre», de l'opposition entre l'anticipation et acte. Lorsqu'ils le mettent en scène, les acteurs ne font qu'objectiver une scène ou un discours qu'ils ont préalablement intériorisé en l'apprenant ou en l'improvisant. Dès lors, par le spectacle même qu'ils donnent, ils adhèrent à cette communauté de savoir et de culture qu'ils représentent. Au théâtre, il s'agit de donner à voir: l'interprétation par les acteurs n'est pas là pour rendre compte (sinon indirectement) de la signification; elle permet au public de voir une objectivation, d'assister à une transformation en objet.

C'est cette distanciation dans le temps (dans le passé ou dans la durée) de l'existence effective et objectivée, qui fonde la connaissance pragmatique et en ordonne les concepts majeurs.

Si l'on se place sur le plan théorique et sur le plan de l'histoire de la pensée, il est important de bien comprendre comment se distinguent, et même s'opposent, une théorie de l'énonciation et une théorie de l'action, dans le champ plus général de la communication. Ces deux types de théorie s'opposent fondamentalement, car ils ne se construisent pas dans les mêmes types de discours. La logique de l'énonciation et la logique de l'action produisent des objets différents qui se structurent selon trois axes d'opposition et de pertinence.

Des sujets opposées à des agents: une conception particulière de l'identité.

La question de l'identité renvoie toujours, dans le champ de la communication, à la nécessité d'identifier les auteurs. Action et énonciation supposent l'élucidation: leur statut est d'objectiver l'identité du sujet ou de la personne, en rendant nécessaire son explicitation pour que la communication s'engage et se poursuive dans des conditions propres à produire du sens. Dans une telle problématique, seule l'explicitation d'une identité permet une reconnaissance du rôle et du statut de l'auteur, et, par conséquent, une authentification de la communication par les partenaires qui l'assument. C'est sur le procès de cette reconnaissance que divergent pragmatique et théorie de l'énonciation. Tandis que, dans la théorie de l'énonciation, l'identité qui assume le sens dans la communication est un sujet symboliquement identifiable à l'autre, il s'agit, dans le champ de la pragmatique, d'un agent, a priori non identique à l'autre partenaire de la communication. L'autonomie actantielle des agents dans la connaissance pragmatique définit leur personnalité et leur spécificité par leurs gestes et par leurs actes. Cette autonomie actantielle est remplacée, dans la théorie de l'énonciation, par l'hypothèse majeure du stade du miroir: pas d'énonciation ni de symbolique, sans qu'originellement, les partenaires de la communication se reconnaissent symboliquement semblables l'un à l'autre dans le procès de l'identification objectivante de leur identité.

Des signes opposés à des pratiques: une conception particulière de la médiation.

La médiation de la communication est assurée ou par le signifiant ou par un acte: le signifiant est une médiation symbolique, soit: une médiation qui fonde sa légitimité sur un code et une convention, tandis que les actes sont des médiations dans la seule mesure où, situation par situation, leur incidence est reconnue par les partenaires de l'échange de communication comme porteuse d'information, et, par conséquent, de l'équivalent d'une signification. Les pratiques actives qui jalonnent et scandent la situation de communication sont rapportées par les deux partenaires de l'échange à des

expériences ou à une mémoire qui, par comparaison, peut donner lieu à l'acquisition d'une signification énonçable en discours. Au fond, sachant que, dès lors qu'il y a communication, il y a échange de signes et d'informations, la différence entre connaissance pragmatique et théorie de l'énonciation tient au fait que, dans le champ de la pragmatique, l'autonomie actantielle des partenaires entraîne une discontinuité entre l'exercice de l'acte par l'un et la reconnaissance qui en est exprimée par l'autre, alors que, dans le champ de l'énonciation, il y a continuité symbolique entre le signe produit et l'interprétation qui en est donnée et qui manifeste l'appartenance à un commun système culturel et social. Finalement, c'est le statut de l'information qui est, ici, en question.

Un échange opposé à l'exercice d'un pouvoir: une conception particulière du politique.

On revient toujours, fondamentalement, au politique, dans la mesure où il s'agit toujours de communication, c'est-à-dire de convention d'échange, et de reconnaissance de l'appartenance communautaire et socialement identitaire. La différence entre la logique de l'énonciation et la logique pragmatique tient, de ce point de vue, à la même différence qu'entre théorie et connaissance. Le statut de la théorie se définit par le fait que la théorie rend possible la pensée par le sujet. La théorie permet au sujet de penser le monde en lui donnant la possibilité conceptuelle et logique de formuler sur lui des hypothèses et des structures. En revanche, une connaissance ne permet pas au sujet de penser le monde: elle lui apporte des informations supplémentaires, qui le mettent à même de décider ou d'agir avec plus de possibilités ou avec de meilleures chances de succès. Par conséquent, on peut différencier, du point de vue du sujet, la théorie de l'énonciation de la connaissance pragmatique en marquant la différence entre échange et pouvoir. Tandis que l'échange symbolique (sur quoi se fonde la théorie de l'énonciation) garantit la pérennité de la communauté en garantissant la continuité de la reconnaissance de la convention originare par les énonciateurs qui appartiennent à la communauté, la pragmatique rend possible l'instauration d'une logique de domination: à agir conformément aux enseignements de la connaissance pragmatique, les parte-

naires de la communication accroissent leurs chances de reconnaissance par les autres de leur position dominante. C'est en ce cas que, sur le plan politique, l'hypothèse fondatrice de la connaissance pragmatique se pose en termes de pouvoir.

La connaissance pragmatique – c'est en ceci qu'elle se distingue radicalement d'une théorie sémiotique de l'énonciation fondée sur l'identification symbolique – est une connaissance de l'agent. Il ne s'agit pas d'une identification spéculaire constitutive de l'identité du sujet de l'énonciation, il y a application à l'agent d'une instance de savoir, qui fonde la personne par la médiation d'un rapport à l'action pensé dans la temporalité: c'est ce qui engage la connaissance pragmatique dans la logique du récit et de la narrativité.

L'acte est irrévocablement hors de la communication. C'est même la distance de la narrativité et du récit de l'acte qui rend possible l'inscription d'un acte, ainsi raconté et saisi dans la mémoire du sujet, dans le champ de la communication et de l'échange symbolique: le récit est, en soi, une médiation entre l'énonciateur et son destinataire d'une part, l'acte raconté d'autre part. C'est le problème de la temporalité qui va isoler et spécifier le champ de la narrativité par rapport à celui du discours en général. La temporalité fait, en effet, partie des formes fondamentales qui structurent originairement le sujet dans le symbolique. Le processus de constitution de la temporalité symbolique du sujet – par lequel la personne devient pleinement un sujet – se distingue de la pragmatique par l'instauration même d'une instance de médiation. En effet, dans le champ de la connaissance pragmatique, la temporalité est immédiate, puisqu'il s'agit de la temporalité de l'action; il s'agit, finalement, d'une sorte d'éternel présent, non de durée, mais de simple déroulement. Le temps pragmatique n'a pas d'autonomie symbolique: il est défini par l'acte même qui l'occupe; la connaissance pragmatique n'a pas d'autre temporalité que le déroulement de l'acte, ou, plus généralement, la mise en œuvre de la stratégie en cours. Cela fait, d'ailleurs, partie des raisons pour lesquelles la pragmatique relève d'une connaissance. Le rapport de la pragmatique à la temporalité est un rapport de nécessité. Il n'est pas possible de fonder une pragmatique sans que la temporalité y soit une question pro-

blématique, car la connaissance pragmatique s'ordonnant autour d'une logique de l'action, se construit dans une temporalité référentielle. La temporalité se fait problématique à partir du moment où la subjectivité se trouve dans une situation de contradiction conflictuelle entre deux temporalités: celle qui dépend du sujet lui-même et de sa propre inscription dans le temps (la temporalité symbolique du sujet) et celle qui ne dépend que de l'action qui s'y engage, s'y déroule et s'y conclut (la temporalité pragmatique du faire). De cette différence entre deux temporalités résulte une situation qui définit à la fois la situation pragmatique, qui structure l'action du sujet dans la temporalité dans laquelle elle se déroule, et la situation symbolique, qui structure pour le sujet une interrogation porteuse d'angoisse sur sa propre identité et sur son devenir.

Le rapport du sujet à la temporalité est, par rapport à l'évidence de la spatialité, un rapport second.

L'émergence du thème de la mort. Si le temps est second dans la constitution symbolique du sujet, c'est que l'avènement du sujet à la pensée du temps dépend de l'instauration de la dynamique ouverte par la pulsion de mort. Qu'est-ce que le temps, en fin de compte, sinon ce qui nous sépare de la mort? Comment penser le temps sans penser, dans le même temps la pulsion et l'angoisse de sa propre mort? La pragmatique révèle au sujet, avec la temporalité, la nécessité pour lui de se savoir mortel, et la temporalité est l'instrument d'un tel savoir et ce qui lui donne sa forme. La temporalité est, pour le sujet, une structure d'intelligibilité lui permettant d'assumer la certitude de sa mort et de la penser – c'est-à-dire d'échapper à sa portée d'angoisse pour n'en faire que la trace sensible dans le présent d'une incontournable et originaire nécessité.

L'instauration de la médiation et de ses dynamiques. C'est la médiation qui fonde le sujet comme une dynamique et non comme une identité. La médiation institutionnelle permet d'échapper à l'autre constitution de l'identité: celle du miroir. C'est la raison pour laquelle Searle insiste sur le caractère institutionnel (ou, à tout le moins, institué) des actes qui relèvent de la théorie des actes de langage. Ce rapport à l'institution fait de l'auteur des

actes un agent qui assume son appartenance à la communauté, et non un simple énonciateur défini par sa relation de specularité et d'échange symbolique à l'autre. Les dynamiques institutionnelles renvoient l'échange de communication à une situation d'appartenance et de dépendance qui fonde le sujet d'énonciation comme un agent socialement déterminé et reconnu.

La différenciation du temps de la référence et du temps de l'énonciation. L'instauration du champ de la connaissance pragmatique sépare le champ propre de l'échange et de la situation de communication et le champ des références. La connaissance pragmatique est nécessaire à partir du moment où un temps autonome de l'énonciation – celui du signifiant, finalement – s'avère nécessaire à la structuration des agents qui actualiseront ce signifiant en discours. Dès qu'existe ce temps de l'énonciation, la connaissance pragmatique va fournir la densité d'une distance entre ce temps de l'énonciation et celui de la référence, qui fonde la réalité du sujet de l'énonciation, en tant que personne, dans l'effectivité de la situation de communication.

C'est le récit, par définition, qui rend l'action communicable; c'est le récit qui, comme forme symbolique et esthétique, assure la transition entre le stade non communicable de l'action et la possibilité de son intégration métonymique au champ de la communication. Le récit est donc une forme de médiation: il s'agit d'une forme de communication qui échappe à la communication intersubjective. De fait, il n'y a pas de récit hors d'une structure de médiation; le récit est la forme peut-être la plus originaire de communication médiatée, mais il n'y a de récit que dans le champ social. Quand on raconte, on est investi d'une mission, on occupe une fonction: on ne raconte pas en son propre nom. Quand on raconte en son propre nom, c'est pour dire autre chose qu'un récit (cf. là-dessus, ce que peut nous apprendre la psychanalyse). Le récit strictement narratif, celui qui raconte un acte, qui intègre cet acte à la dynamique d'un échange symbolique, c'est le mythe, la légende, le conte de fées, qui fondent une culture, et, partant, l'appartenance à un ordre social et institutionnel. Un récit, c'est un récit de presse (faits divers par exemple) ou un texte d'historien, soit: un discours légitimé par l'appartenance sociale, politique, idéologique, de celui qui l'assume; un récit,

enfin, peut être un récit individuel, assumé par un sujet, mais dans un cadre institutionnel, dans une mise en scène dramatique, sociale, même si elle est réelle, qui confère à l'énonciateur un statut socialement déterminé et reconnu: dans le «Cid», le récit de Rodrigue s'adresse au roi, celui de Cyrano, dans un lieu public, s'adresse aux autres cadets, le récit de Phèdre enfin («Hippolyte, grand Dieux! – C'est toi qui l'as nommé») est la médiation sociale qui permet à Phèdre de mesurer l'horreur de son affaire – ou plutôt, même si cela revient au même pour elle – son impossibilité institutionnelle. Transformant l'acte en un objet communicable, le récit l'inscrit par conséquent, essentiellement, fondamentalement, dans le champ de la communication médiatée et dans le champ de l'institution. Sans médiation institutionnelle, l'acte demeure étranger au champ de la communication. En définitive, c'est le politique, comme toujours, qui va, seul, rendre possible, par la médiation d'une possible interprétation en termes d'adhésion/refus ou en termes de choix, l'inscription de l'acte dans le champ de la communication. C'est la raison de l'acuité dramatique de l'information médiatée sur les faits et sur les actes en temps de guerre. Voir Saddam Hussein.

La médiation narrative par laquelle l'acte advient au champ de la communication est définie par trois critères, en termes de communication.

Il n'y a pas d'identification directe, immédiate, entre l'énonciateur et l'autre, son destinataire. Alors que la communication, en tant qu'échange symbolique, repose sur l'identification symbolique selon laquelle l'autre est toujours prêt à dire, prêt à énoncer ce que dit l'énonciateur, le récit est une forme symbolique dans laquelle le savoir de l'énonciateur, les informations dont il dispose, le séparent de celui qui l'entend. Le narrateur sait ce qui se passe, et pas l'autre, et cette différence fondatrice essentielle de savoir spécifique radicalement l'un par rapport à l'autre les deux partenaires de l'échange symbolique.

Il existe une tension identitaire entre le sujet d'énonciation et le sujet référentiel. L'énonciateur et le sujet référentiel ne renvoient pas à la même identité, même quand l'énonciateur énonce un récit sur lui-même. Le sujet est justement défini, dans le récit, par cette tension qui empêche toute identi-

fication symbolique de l'autre, du destinataire du récit à l'énonciateur ou à l'auteur du récit. Cela signifie aussi que, dans le récit, l'énonciateur n'est pas présent, il est représenté. C'est la raison pour laquelle, dans le récit, la troisième personne, la «non-personne» dont parle E. Benveniste, caractérise le héros, le personnage de récit. Le récit à la première personne distancie l'énonciateur par rapport au public, le récit à la deuxième personne distancie le récit par rapport à l'autre: le récit à la deuxième personne est là pour piéger l'autre (cf. Calvino). Le récit à la troisième personne est le récit qui neutralise le problème de la subjectivité en fondant un discours qui n'est assumable que socialement, dans la dimension d'un statut institutionnel.

C'est le destinataire qui motive le récit, et qui, en définitive, en définit la fonction sociale dans l'ordre de la communication. C'est le destinataire qui fonde socialement la médiation, puisque c'est son statut par rapport à l'énonciation qui, en assignant leurs places à l'un et à l'autre dans le champ social de la communication, va définir institutionnellement les structures et les modalités de la situation de communication dans laquelle prend place le récit: c'est par l'autre que s'instaure le sens institutionnel du récit. C'est, d'ailleurs, la raison pour laquelle la rumeur qui ne s'adresse à personne, n'a pas de crédibilité narrative institutionnelle.

En fin de compte, on peut analyser l'institutionnalisation qu'il produit: on peut sans doute déduire de cette structure du récit que toute médiation visant à inscrire de l'acte dans la communication équivaut à une forme d'institutionnalisation de cet acte. Nous y voici de nouveau: pas de pragmatique, finalement, sans une ritualisation de l'acte (par laquelle se produit, justement, cette institutionnalisation). La ritualisation, en effet, rend possibles, par la répétition, la signification et l'interprétation de l'acte, et, en déterminant la place et la fonction des partenaires de la communication autour de l'acte, lui confère une place et un statut qui font de lui un enjeu dans le procès de l'échange symbolique. La ritualité est, en définitive, ce qui pourrait conclure tout récit, car qu'est-ce qu'un récit, sinon la représentation, ritualisée par la parole, les symboles et les gestes, d'un acte, ainsi inscrit dans le champ de la communication sociale? La messe chrétienne n'est que le récit ritualisé du sacrifice fondateur.

La connaissance pragmatique disjoint, fondamentalement, temporalité et spatialité: n'assurant pas, dans la médiation de l'identité du sujet, l'articulation entre ces deux instances, la connaissance pragmatique instaure une médiation théorique qui rend raison d'une telle séparation. L'émergence de la médiation institutionnelle dans le champ de la communication fait apparaître une double disjonction: la disjonction de la spacialité et de la temporalité entraîne l'autonomie de la temporalité dans la constitution du sujet de l'échange symbolique, et la disjonction des références isole l'une de l'autre la référence de la communication intersubjective, assumée et reconnue par le sujet, et la référence de la communication médiatée, assumée par le destinataire.

C'est la disjonction de la temporalité et de la spatialité qui représente la première spécificité de la connaissance pragmatique, qui, de la sorte, confère son autonomie au problème de la temporalité. C'est précisément en raison de cette autonomie du problème de la temporalité disjoint de celui de la spatialité que la connaissance pragmatique pense en termes d'agent et non en termes de sujet. C'est d'abord en termes de temps que le problème spécifique des performatifs s'introduit dans le champ de la pragmatique.

La question des performatifs est un problème linguistique fondateur de la pragmatique: les performatifs représentent l'objet linguistique qui condense dans son paradigme les spécificités du problème pragmatique, puisqu'ils sont la classe de formes linguistiques qui neutralise l'écart de temporalité entre l'énonciation et le faire qu'elle désigne dans le discours. Il y a confusion, coïncidence totale, entre le temps de la production d'un énoncé par le sujet et l'exercice, par ce même sujet, de l'acte qui le définit, dans la situation de communication, comme sujet d'un performatif. Cette convergence temporelle est constitutive de l'identité du sujet, désormais pourvu, en tant qu'agent, d'une identité qui le représente dans le symbolique et dans la communication. Avec le problème des performatifs, on est au coeur du problème constitutif de la pragmatique: l'avènement d'un nouveau statut de l'agent par rapport à la temporalité qui ne le limite pas, mais qui, au contraire, le structure. Les performatifs définissent la temporalité dans le présent, et, à ce titre, en neutralisent limites et ruptures. Le présent est, en effet, le temps

de la durée: le temps qui constitue l'agent à partir d'un acte, et non à partir de datations et de repères extérieurs. Le présent est le temps qui se définit hors de la subjectivité, parce que c'est l'action qui le définit, et qui constitue la personnalité de celui qui exerce l'acte. En définitive, cette question des performatifs pose deux problèmes qu'il convient de distinguer ici, et qui appellent des réponses de nature différente. D'une part, la question de la réflexivité des performatifs introduit un problème de degré: il y a une forme de différentiel d'intensité entre les formes performatives, selon qu'elles sont plus ou moins articulées à la référence de l'énonciateur – en quelque sorte, il y aurait des degrés dans la performativité, l'horizon de la connaissance pragmatique tendant, comme limite absolue, vers l'abolition de tout écart de temporalité avec le présent de la première personne. D'autre part, le problème des performatifs pose la question de la personne et de son statut dans le champ de la communication. Le performatif est fondamentalement constatatif, et, à ce titre, il objective l'agent, en en faisant précisément une personne, soit un des formes de la scène de la communication qui représente objectivement, pour les autres, une fonction ou une action. Dès lors, le performatif engage le problème de la continuité ou de la discontinuité entre la personne morale et la personne pragmatique.

Le statut linguistique de la temporalité est mis en question par la connaissance pragmatique dans le champ de la communication. A partir de cette mise en question, c'est sur la temporalité que porte la critique la plus avancée de la pragmatique sur le champ linguistique. En effet, le sujet linguistique de l'énonciation étant classiquement une identité, en tous les cas dans la culture de l'héritage saussurien, la temporalité est conçue dans le champ linguistique comme en termes de mesure d'écarts par rapport à cette identité originaire. La temporalité linguistique saussurienne est une temporalité d'écarts et d'oppositions, tandis que la connaissance pragmatique, en renvoyant le temps à la mesure de l'acte, le conçoit comme une continuité: les actes constitutifs de la personne et de l'agent représentent, en effet, finalement, sinon la continuité dans l'instant d'un acte à l'autre, en tous les cas la continuité dans la durée d'actes assumés par un même agent, et reconnus

comme tels dans la communication. La connaissance pragmatique nous amène à nous interroger sur la formulation du problème de la temporalité. Structurant la communication selon les actes engagés par les partenaires de l'échange symbolique, la pragmatique déplace le problème de la temporalité: d'une opposition entre un avant et un maintenant, qui structure tout l'édifice verbal de la description morpho-syntaxique indo-européenne, la connaissance pragmatique nous fait passer à une opposition entre la durée et l'instant, ce qui explique qu'il y soit fait appel à une théorie des modalités et à une théorie des aspects. La temporalité ne s'appréhend plus en termes de dates et, donc, en termes de mesure du temps extérieur à la communication. La communication se produit elle-même une temporalité continue, saisie dans la durée – précisément la durée même de la communication – qui se décrit et se pense en termes de modalités et d'aspects, soit: en termes fondés à l'intérieur même du champ de la communication.

Une telle disjonction de l'espace et du temps dans la communication fait partie d'un dispositif que l'on pourrait nommer complexe pragmatique, qui présente la structure suivante. D'une part, le déplacement de la subjectivité hors du procès spéculaire de l'identification; d'autre part l'apparition d'une problématique organique du sujet; enfin, l'instauration d'un rapport socialisé à l'ordre institutionnel de la communication, qui introduit le rapport de l'action au langage dans une dimension morale, historique et politique. D'un mot, on pourrait dire que le complexe pragmatique est la dernière étape du processus de constitution de la personnalité: celle à partir de laquelle la personnalité devient un être social, un citoyen. Le complexe pragmatique déplace la réflexivité constitutive du sujet qui ne porte désormais pas sur son identité et son langage par la médiation symbolique de l'identification à l'autre, mais qui porte sur l'action propre de la personne, sur son propre «être-agent», pour employer un néologisme paradoxal, par la médiation, cette fois, de la connaissance pragmatique. Le complexe pragmatique, dès l'instant où la communication confère une possible signification à un acte, et où est reconnue la dimension pragmatique de cet acte, sa dimension sociale, politique, anthropologique fonde sa spécificité. Peut-on concevoir

l'idée que la production de langage puisse se penser selon ses effets? Le langage a-t-il des effets hors des rites, soit: hors de l'institutionnalisation du symbolique par sa répétition publique? Finalement, le complexe pragmatique est une forme de médiation par laquelle l'acte, advenant à une dimension sociale et institutionnelle, est pris dans une logique conventionnelle qui fait de lui un objet prévisible de reconnaissance, d'interprétation et d'échange de communication.

Déplacement de la subjectivité hors de l'identification spéculaire

Il faut, en quelque sorte, payer le prix de la disjonction entre l'espace et le temps. Dès lors que le temps, parce qu'il est défini, extérieurement à lui, par l'acte lui-même, est ainsi séparé de l'espace, défini, lui, en lui-même, par la distance du sujet à l'autre, l'identification spéculaire n'a plus de fonction théorique dans le complexe pragmatique et c'est par conséquent, le rapport de la personne à l'autre qui s'en trouve modifié. En effet, le sujet, mais le sujet ego, pourvu d'une identité symboliquement reconnue et assumée, articule l'espace et le temps dans l'exercice de la médiation symbolique. C'est le sujet qui pense, dans le champ du symbolique, la spatialité ou la temporalité comme la continuité symbolique d'un langage. C'est, d'ailleurs, tout l'enjeu de la figuration, de la représentation et, d'une manière plus générale, de l'esthétique. Mais cette articulation de l'espace et du temps par l'exercice de la médiation symbolique du sujet n'a de sens qu'à partir du moment où l'autre, au cours du procès de la médiation symbolique, produit pour le sujet l'image objectivée de sa propre identité. Il n'y a pas moyen de penser indépendamment l'une de l'autre la spécularité du sujet dans l'avènement du miroir et l'articulation de l'espace et du temps dans l'exercice de la subjectivité symbolique.

Le statut de l'autre dépend donc étroitement de la définition que l'on donne du concept de sujet. A partir du moment où la connaissance pragmatique se situe hors du champ de l'identification, à partir du moment où le

sujet n'est plus l'instance qui fonde le symbolique en articulant l'espace et le temps, l'autre ne saurait se définir comme l'image qui objective au sujet sa propre identité dans l'intersubjectivité; l'autre, s'inscrit désormais dans une relation transitive par rapport à un sujet qui ne se produit pas comme image, mais comme acte, est témoin de l'acte exercé par le sujet – tout au plus en est-il le destinataire, soit: la personne censée lui donner sa signification. En ce sens, la connaissance pragmatique élabore une approche de la réflexivité qui, au lieu de se penser dans l'échange intersubjectif des images et des représentations, se pense dans la réalisation d'un acte par lequel la personne est moins objectivée qu'actualisée dans sa relation sociale à l'autre. Si la relation entre le sujet et l'autre n'est pas médiatée par la référence et le savoir, c'est qu'il n'y a pas de réflexivité dans la connaissance pragmatique autre que celle de la personne devant sa propre action.

Une problématique organique du sujet

C'est la raison pour laquelle il y a de l'organique dans la connaissance pragmatique. La pragmatique a une approche organique de l'agent, dans la mesure où, défini et structuré indépendamment de l'autre, il se fonde sur l'autonomie de son être social. Tout se passe, en définitive, comme si la pragmatique était construite sur une opacité, sur un point aveugle: l'absence de l'autre. Une psychologie de la communication sans autre, fondée sur le principe de la non-spécularité.

Dès lors, la communication, ainsi constituée, répond à trois critères qui peuvent, me semble-t-il, définir cette approche pragmatique de la psychologie de la communication:

- Les partenaires de l'échange de communication, autonomes les uns par rapport aux autres, poursuivent un exercice individualisé du langage.
- Les formes échangées ne définissant plus une identité, elles revèlent donc de l'information, et non de la communication: le langage, dans la pragmatique, produit des informations et non des références.

- Les dynamiques de communication renvoient à des logiques fondées sur la causalité, alors que les logiques énonciatives de l'identité renvoient en fin de compte à l'arbitraire du signe.

Il y a, dans la connaissance pragmatique, une forme de rejet de l'autre, une forme de forclusion de l'autre, mis, en propre, hors du champ de la communication. Il y a donc ici un paradoxe à approfondir: en effet, d'une part la connaissance pragmatique a tendance à refouler (ou à méconnaître) la nécessité de l'autre dans la constitution symbolique du sujet, d'autre part, elle se fonde sur la dimension médiatée et socialisée de la communication. Mais, en réalité, si l'on y prend garde, la connaissance institutionnelle de l'autre est tout à fait compatible avec la méconnaissance de sa fonction structurante. Le projet de la connaissance pragmatique est essentiellement de fonder la personne comme une organisation autonome. C'est au moment de sa fondation que la pragmatique revendique l'autonomie de la personne; cela n'empêche pas que cette autonomie organique de la personne pense la communication dans le champ social, en termes de fonctions et de places, plutôt que dans le champ de l'intersubjectivité, en termes d'images et de spécularité.

Il y a, dans cette problématique, une véritable mécanisation des dynamiques de communication. Le concept de communication est conçu par la pragmatique de façon linéaire: en effet, il ordonne des dynamiques de causalité et de relation linéaire, tandis que l'approche de la communication en termes d'échange intersubjectif est fondamentalement récurrente. La problématique de la communication en termes pragmatiques est nécessairement linéaire, elle produit, progressivement et linéairement, une référentialisation des formes de la communication: la pragmatique ne produit pas une signification au sens d'une interprétation, elle ne problématise pas le rapport d'un signifiant à un signifié, puisqu'elle ne se situe pas au sein de la communication, donc au sein de l'échange légitimé des instruments de la compréhension. En fait, la pragmatique problématise le rapport de la communication à la référence dont elle se soutient: elle renvoie les instruments de la communication à des références qui servent fondamentalement de cause à la

communication. Une telle problématique du renvoi est dans la logique d'une approche organique et individualisée de la communication sociale. Pas de pragmatique sans morcellement du champ social des échanges de communication.

La dimension morale, institutionnelle et politique de l'acte dans la communication sociale

Derrière cette question du statut de l'autre et du sujet, derrière cette approche individualisée et organique des agents de la communication, il doit être clair qu'il y a politique. Il faut bien qu'une telle approche de la subjectivité, qu'une telle approche des rapports de communication entre des partenaires qui, après tout, appartiennent, par ailleurs, à une communauté, il faut bien que cette approche de la communication soit légitimée par une inscription de ces rapports de communication dans un système politique et social de signification et de représentation, qui va faire apparaître pleinement l'enjeu de la question de l'acte dans le champ des sciences de l'information et de la communication.

Pensé par l'autre, parlé par l'autre, qui en garantit l'origine dans le champ de la communication, le sujet de l'énonciation fait l'objet, dans la pensée symbolique, d'un processus d'identification, alors que, dans la logique ouverte par la connaissance pragmatique, l'agent individualisé est fondé par le regard qu'il porte sur l'autre – ou plutôt, d'ailleurs, sur les autres. Alors que l'identité du sujet énonciateur est structurée par l'autre, la personnalité de l'agent et la logique de ses actions constituent les autres comme les partenaires ou les témoins de cette personnalité. Dès l'instant où, dans le champ social, la personnalité est reconnue par ses actes, cela implique pour la personnalité un constant souci des autres. La connaissance pragmatique se légitime institutionnellement et socialement par l'intériorisation, par la personne, des codes et des devoirs qui fondent la dimension pratique de la communauté sociale et politique. A un certain point, la connaissance prag-

matique est bien obligée de renvoyer à la dimension morale des agents qui traversent, de leurs actes et leurs gestes, le champ de la socialité. La communication sociale, telle qu'elle est structurée par la connaissance pragmatique, et c'est la raison pour laquelle elle se pense dans la logique de la médiation et de la représentation, aboutit à une conscience morale. C'est, finalement, le sens qu'il faut donner à la disjonction entre le temps et l'espace. Autonomes l'un par rapport à l'autre, l'espace définit une forme géopolitique de la communication, et le temps structure une forme d'histoire de la communication. Cela signifie que l'espace de la communication se pense, désormais, dans le champ de la connaissance pragmatique, comme une juxtaposition, fondamentalement conflictuelle, entre des territoires assignés socialement à des agents, et que la temporalité de la communication se pense désormais, dans le champ de la connaissance pragmatique, en tant qu'histoire, comme explication et légitimation des actes constitutifs de la personnalité sociale des agents, moralement conscients de l'implication pratique et pragmatique de leur appartenance sociale.

C'est finalement par l'analyse de son rapport au politique qu'il nous faut, à présent, envisager la connaissance pragmatique. En effet, il importe ici de définir le discours politique, en ce qu'il constitue une des formes institutionnalisées du rapport entre communication et action. On peut définir le discours politique comme le discours dont le commentaire, le contrôle, l'explication, consistent dans une action. La sanction du discours politique se situe déjà dans la logique du passage à l'acte: c'est la raison pour laquelle les deux situations caractéristiques d'énonciation et de mention du discours politique sont la rhétorique et l'histoire. La rhétorique, parce qu'une des fonctions du discours politique est de convaincre d'agir, et que la sanction d'une telle forme de discours est le passage effectif à l'acte de la part de ses destinataires; l'histoire, parce qu'elle n'est, en fin de compte, que la rationalisation et l'élucidation, dans la continuité d'un processus symbolique, d'un certain nombre d'événements et d'actions produits à l'initiative de discours relevant du politique, c'est-à-dire de l'ordre social et institutionnel de la communication.

Par rapport au politique, la connaissance pragmatique se situe à l'actualisation de la médiation institutionnelle et à l'intersection du concept de citoyenneté et du concept de réflexivité. On a vu comment le concept de complexe pragmatique situe la réflexivité constitutive de la personne dans l'exercice même de la médiation de la communication. Si la communication met en scène la constitution réflexive de la personne, la citoyenneté dans le champ de la communication politique, définit la dimension à la fois sociale et individuelle de cette médiation réflexive. La citoyenneté est, en effet, ce qui définit individuellement, énonciateur par énonciateur, les normes et les structures institutionnelles qui constituent la dimension morale, politique et institutionnelle de la personne en ce qu'elle assume ses actes dans le champ des relations de communication sociale qui unissent les membres du groupe ou de la communauté et leur servent de médiation institutionnelle d'appartenance. D'autre part, la connaissance pragmatique est à l'actualisation de la médiation institutionnelle constitutive de l'ordre social de la communication. Il n'y a pas de communication institutionnelle et sociale sans que s'instaure une médiation selon laquelle les énonciateurs, dans le champ de la communication sociale, ne parlent pas en leur nom propre, mais s'expriment au nom de principes structurants de légitimité et de délégation. C'est la connaissance pragmatique qui permet de comprendre les processus et les dynamiques par lesquels les actes sociaux des personnes de la communauté, notamment, les rites qu'elles observent, peuvent être analysés, interprétés, et, par conséquent, inscrits dans des logiques de communication et de représentation. C'est le politique qui rend interprétables les actes sociaux.

En fait, il va s'agir de distinguer trois modalités pragmatiques de la médiation politique, qui permettent de subsumer, dans des catégories formellement définies, les différents types de discours qui structurent la communication politique.

Le pouvoir se définit comme une forme de communication politique qui utilise le discours comme mode de domination de l'autre. Il s'agit, en fin de compte, de définir l'institution à partir de l'énonciateur du discours qui se confond, en situation de pouvoir, avec l'institution qui légitime le dis-

cours, institution que nous proposons de désigner par le concept de destinataire. Le pouvoir est la situation dans laquelle, en se confondant avec le destinataire, l'énonciateur exerce une forme de domination et de censure sur les discours qui se tiennent dans le champ social.

L'**affrontement** est une modalité du discours qui clôt la communication sur de l'impossible. Il n'y a ni réponse, ni explicitation possibles dans une logique de l'affrontement, qui amène inéluctablement les partenaires potentiels de la communication à la rupture, soit: à l'impossibilité de communiquer et de produire de l'échange symbolique. Le discours de l'affrontement appelle une forme de passage à l'acte qui revient à la suspension, à l'interruption de la communication. A l'affrontement, ne peut répondre, dans le champ social de la communication, que la terreur du silence.

Le **projet** renvoie au futur la temporalité de la référence – en fait, il la renvoie à l'imaginaire. Le projet est une forme du discours politique qui renvoie la référence de la communication à de l'idéologie, soit: à de la représentation. C'est la représentation que se font de la communication les partenaires de l'échange, qui est la référence d'une telle forme de communication politique: il s'agit d'une forme située à la limite de la pragmatique, car le passage à l'acte n'y est qu'en représentation – en définitive qu'en imaginaire.

L'actualisation de la communication institutionnelle qui constitue la représentation politique de la pragmatique se structure selon un certain nombre de formes, qui désignent à la fois les formes de l'acte et les formes de la communication dans le champ de l'institution.

Le pouvoir désigne aussi une situation de communication qui définit l'action comme une des formes d'expression d'un statut social. L'action exercée dans la situation du pouvoir est une action nécessairement significative, interprétable en termes non de sens (il n'y a pas, dans ce cas, d'arbitraire dans la rapport du signifiant au signifié), mais de caractéristique, d'attribut: la médiation institutionnelle définit la pragmatique comme connaissance des implications politiques de la parole et du discours. Dans le champ politique, la connaissance pragmatique restitue précisément les relations de causalité qui permettent de remonter aux relations institutionnelles qui expliquent les

actions exercées. Le pouvoir fait partie des relations institutionnelles qui donnent lieu à des formes prédicatives, mais non nécessairement à des actions effectives. La pragmatique des relations politiques définit l'action, dans la situation du pouvoir, comme une forme de prédicat, qu'il s'agit essentiellement de montrer, de mettre en évidence, de manière à ce qu'il soit reconnu par les autres. En fait, la spécificité pragmatique du pouvoir dans le champ des relations sociales et politiques est qu'il s'adresse aux autres: il n'y a pas de pouvoir sans qu'il y ait une relation entre celui qui exerce et celui sur qui il est exercé. C'est par l'autre que se détient le pouvoir, ou sur lui; c'est en ce sens que le pouvoir définit une forme particulière de relation à l'action. La pragmatique politique appliquée au pouvoir transfère sur l'autre, sur le destinataire, la nécessité de donner du sens. Il s'agit d'une forme de pragmatique de transfert, qui permet de comprendre, cette fois sur le plan politique, en quoi les procédures d'aliénation constituent en définitive des structures de communication sociale mal conçues ou mal exercées. La pragmatique de transfert repose sur un clivage entre l'action exercée par un agent et la reconnaissance d'un statut à cet agent par les autres partenaires de la communication, au titre de son action même.

La représentation

La représentation est une fonction dans le champ politique. La pragmatique de la représentation est une pragmatique fonctionnelle, en ce qu'elle définit l'exercice d'une acte caractéristique et même fondatrice, à la base, du politique. La pragmatique de la représentation définit des actes non comme les simples exercices d'une pratique sociale, assumée par des agents, mais comme des actes servant à représenter d'autres agents, ou d'autres acteurs: la pragmatique de la représentation est, en ce sens, une pragmatique indirecte. Une pragmatique indirecte définit dans le champ politique de la communication sociale, une structure de dépendance ou d'aliénation qui constitue, de façon transversale, le facteur d'unification de l'ensemble du champ politique.

Par la logique de la représentation et la pragmatique indirecte, apparaissent deux structures majeures de la connaissance pragmatique.

D'une part, la pragmatique est une analyse des situations de communication qui fait apparaître les dynamiques parfois imperceptibles de délégation et de représentation qui s'instaurent entre les partenaires des échanges de communication. C'est, en particulier, la pragmatique qui permet de penser les relations de conflit ou de divergence entre l'énonciateur et celui qu'il est censé représenter dans la situation de communication. La pragmatique indirecte est, enfin, ce qui, dans le lieu du théâtre et du jeu en général, permet de penser l'articulation d'une double relation de communication partout où s'engage la théâtralité d'un jeu de représentation.

D'autre part, c'est la pragmatique indirecte qui constitue en objet des sciences de l'information et de la communication le problème de l'authentification de la communication, le problème de l'auteur. Se confondent, dans ce champ particulier de la connaissance pragmatique, la problématique de la production de la parole et celle de la légitimité de la parole reconnue. Dans la perspective d'une pragmatique pensée comme approche politique de la communication, il n'est de parole légitime qu'assumée par un destinataire ou reconnue comme telle par les autres partenaires de la situation de communication. On peut ici se demander, épistémologiquement ou philosophiquement, s'il ne s'agit pas là de l'une des fonctions de la connaissance pragmatique par rapport à la question du langage.

L'action militante

Il s'agit d'une pratique individuellement assumée de la vie publique. La pragmatique politique fait apparaître ici un type d'acte qui, en certain sens, ne se légitime que de lui-même. En termes de communication sociale et politique, militer, agir, c'est précisément conférer à l'acte même la fonction de rendre raison de son exercice. L'action, en ce sens, n'est pas interprétable, au sens où elle pourrait être renvoyée à une référence extérieure: elle n'est

explicable que réflexivement, à l'intérieur même de sa propre logique. C'est sur ce point que porte essentiellement la **critique de la politique**, telle qu'elle est conçue, en particulier depuis la seconde guerre mondiale. Au-delà, et cette fois en termes plus généraux de sciences de la communication, ce qui est à interroger ici, c'est la possibilité de justifier la communication, d'en rendre compte, par l'énoncé d'une finalité. La fin de la communication rend-elle compte de ses moyens, de son déroulement même? Y a-t-il convergence, cohérence, harmonisation, entre la communication en son déroulement et les motivations, ou les finalités, selon lesquelles elle est engagée? En fin de compte, cette question – il convient, semble-t-il, de le préciser – relève davantage d'une question de repérage et d'identification. C'est à partir de l'énonciateur et de celui au nom de qui il s'exprime que peut se poser, en termes pragmatiques, le problème de la validité de la communication et de l'énonciation. Dès lors qu'elle s'applique au champ social de la communication, la connaissance pragmatique se trouve ici aux confins de la morale, de l'éthique. On n'est pas loin de penser qu'une pragmatique de la communication introduit nécessairement à la problématique de la morale et de la légitimité éthique de la prise de parole. La parole ferait, dès lors, l'objet d'une analyse en termes non seulement de signification, d'efficacité ou de rhétorique, mais aussi de légitimité et de morale. Tout problème de pratique – et la pratique de la communication pose des problèmes de cette nature – introduit nécessairement à la dimension morale d'un questionnement.

La décision

La décision est un acte atemporel. Elle constitue le moment paradoxal de l'expérience pragmatique. Décider n'est pas parler, et, en ce sens, il s'agit bien, dans l'ordre de la communication, d'un événement pragmatique, mais cet événement est, paradoxalement, un moment hors du temps, et un moment lui-même sans temporalité. Sans durée, la décision est le moment où tout bascule, le moment qui représente la limite, le temps du passage

entre l'avant (les circonstances de la décision, le processus, souvent complexe, qui la structure) et l'après (les conséquences de la décision, soit: les actes qu'elle entraîne). La décision est sans durée, car elle représente à la fois un aboutissement et un point initial. Elle est, par définition, anticipatrice. Elle engage l'avenir de l'action par le présent du symbolique, puisque c'est dans le présent de la parole que se prend et se formule une décision dont sa consistance pragmatique ne viendra qu'après coup – dans le passage à l'acte. La décision est, en ce sens, une forme de pragmatique anticipée, une forme d'anticipation imaginaire (ou, à tout le moins, symbolique) de l'action dans la structure même qui en rend compte en termes de symboles et de langage. De fait, en raison même de cette anticipation, il n'y a de décision que par le langage et en lui. Mais, en quelque sorte par conséquent, la décision est, en termes de communication, récurrente. On ne mesure et on ne situe une décision, dans le champ de la communication sociale, que devant ses effets, devant l'actualisation effective des mesures décidées, devant le passage à l'acte qui, après coup, dans la suite temporelle et logique de la décision, actualise et fait advenir à la réalité la représentation anticipée qu'en donne la décision. C'est en ce sens que la décision présente un caractère atemporel: celui même du futur antérieur. La pragmatique de la décision peut donc se définir, pour conclure, comme une pragmatique de la disjonction temporelle – comme une pragmatique différée.

C'est dans cette double définition de pragmatique anticipée et de pragmatique différée que réside tout le paradoxe de la décision en matière de communication et d'action: elle échappe à la définition fondatrice de la pragmatique – soit: la coïncidence entre le symbolique et l'acte – pour se définir, au contraire, comme le moment où le symbolique se disjoint de l'acte, comme le moment où la pragmatique met en évidence le caractère problématique de l'existence même du sujet, et sa situation de manque. La pragmatique de la décision (cf. «Hamlet») nous fait apparaître, en fin de compte, que la pragmatique n'est rien d'autre que la mise en évidence de l'inquiétude symbolique du sujet.

Le terrorisme

Le terrorisme est une suspension de la vie institutionnelle. Mais la pragmatique, comme tout ce qui se joue dans le champ de la communication, a ses silences, ses interruptions, ses trous. Au terme de cette étude sur la connaissance pragmatique, il nous faut analyser ce que l'on pourrait nommer le degré zéro de la performativité: l'abolition, dans le passage à l'acte, de toute distance de représentation. Le terrorisme, ce serait la communication sans distance, c'est sans doute le seul cas dans lequel le langage fasse lui-même, agisse lui-même, hors de toute médiation symbolique, hors de tout processus de distanciation et de représentation. De fait, et pour en finir avec les définitions, le terrorisme est, dans le champ politique, la négation de toute représentation. Le terrorisme politique est le refus de toute forme d'institution, car l'institution, c'est justement la médiation, la distance. Le terrorisme représente la coïncidence entre l'agent et le sujet du symbolique: c'est la raison pour laquelle le terrorisme a ses héros et ses martyrs. Pas de terrorisme sans héros, car il faut bien faire parler ses actions et les nommer, puisque, et pour cause, elles ne sauraient le faire elles-mêmes. Maintenant, pourquoi parler ici de terrorisme? Pourquoi cette immédiateté, ce degré zéro de la performativité, sont-ils là pour menacer, pour «terroriser», pour produire la peur? Fondamentalement parce qu'en niant la médiation symbolique et la distance, il nie l'existence même de l'autre: en confondant l'acte et le symbole, il dénie toute attente à la réponse de l'autre. Le terrorisme est originairement, fondamentalement, porteur de silence. Fin du langage, il est la fin du politique.

Bernard Lamizet é Investigador e Professor da Universidade Lumière (Lyon 2). Tem diversos trabalhos publicados na área da teoria semiótica, encontrando-se presentemente a desenvolver investigações que correlatam o verbal e o não-verbal, em instâncias de comunicação presencial ou a distância.

Les méthodes non-conventionnelles et le projet E.R.C.I.

1. Introduction

Dans la dernière vingtaine d'années ont apparu les méthodes dites «non-conventionnelles». Ce sont des méthodes psychologiques qui prennent en considération **toute** la personnalité de l'apprenant et le fonctionnement du cerveau. Chose curieuse, ces méthodes ont été créées par des non-spécialistes didactiques:

- a) la psychodramaturgie linguistique s'inspire du psychodrame,
- b) le «Silent Way» a été inventé par un mathématicien américain,
- c) le «Total Physical Response» a été créé par un psychologue américain,
- d) le «Community Language Learning» a été inventé par un psychologue américain et
- e) la Suggestopédie («Superlearning») a été créée par le médecin et psychothérapeute bulgare, G. Lozanov.

2. Quelques idées fondamentales concernant ces méthodes

a) *La psychodramaturgie linguistique*

C'est une méthode d'initiation à la langue étrangère qui s'oriente vers les participants: il n'y a pas de professeur, mais deux animateurs. Comme il

s'agit d'une méthode franchement psychologique, il en résulte que ces deux animateurs doivent être très bien formés. Dans un état de détente, la langue est vécue en action et en relation: il s'agit d'une communication avec soi-même, avec les autres et avec l'environnement ce qui crée la confiance en soi-même et en l'autre. C'est aussi un processus de déblocage qui peut mener à une agression positive.

b) Silent Way ou méthode silencieuse

Le professeur organise son cours d'une manière très structurée, mais, comme il ne veut pas déranger ses élèves, il se tait presque toujours. Il n'y a pas de manuel, mais différents posters avec des couleurs symboliques: des posters de sons (un son=une couleur, mais pas d'alphabet phonétique international) et des posters d'écriture = avec le vocabulaire de base (=400 mots). Il y a aussi des images (= des choses) et des bâtonnets colorés en bois «cuisenaire» en dix dimensions variant de 1 à 10 cm de longueur (développés par le mathématicien belge Cuisenaire).

Après une heure de présentation muette, les élèves arrivent à se présenter. Ensuite, à l'aide d'un «pointer» et des posters, le professeur les invite à produire des sons, des mots, des impératifs, des chiffres et des chaînes de mots. Par des bâtonnets, les étudiants symbolisent des choses et des situations d'une progression très lente. Le professeur, patient, fait des exercices jusqu'à ce que tous aient compris. Mais il n'y a pas d'entraînement du vocabulaire à proprement parler afin de ne pas fatiguer le cerveau des apprenants.

Les élèves apprennent une langue étrangère (ou une autre matière) selon le modèle de l'apprentissage de la langue maternelle, c'est-à-dire en la découvrant: ils apprennent d'une manière indépendante et en se contrôlant eux-mêmes. Le professeur réagit seulement par des gestes. Il s'agit donc d'une subordination de l'enseignement à l'apprentissage.

La méthode fait travailler les deux lobes du cerveau en utilisant les couleurs des bâtonnetes et en faisant appel à l'imagination ludique: il s'agit donc d'une façon de «learning by doing». Le «Silent Way» ne s'adresse pas exclusivement aux débutants, Gattegno souligne qu'on peut aussi enseigner la littérature à la manière silencieuse. Dans son institut à New York, il a prévu du matériel pour enseigner 40 langues différentes.

Toutefois on ne pourra pas éviter de voir un problème: le professeur muet ne veut pas et ne peut pas servir de modèle phonétique à ses élèves. De même, les étudiants n'ont aucune aide pour l'intonation. Comme l'input de mots est réduit, cela ne semble pas un avantage non plus. Enfin de compte, une «communication» avec un professeur muet paraît difficile dans l'apprentissage des langues vivantes. Même des parents muets peuvent bien sûr avoir des enfants qui parlent, mais c'est aussi le problème des «enfants loups» qui se pose dans ce contexte.

c) *Total Physical Response* (= T P R)

C'est une méthode pour débutants qui est orientée vers le professeur. Comme il n'y a pas de manuel, celui-ci travaille avec des listes d'impératifs.

Selon Asher, les adultes qui parlent à un enfant qui apprend la langue maternelle, utiliseraient en 50% des cas des impératifs (les critiques prétendent cependant que ce ne serait que 20%).

Au début, les élèves ne parlent pas: acquisition réceptive, à la manière de la langue maternelle. Ils décident eux-mêmes quand ils veulent commencer à parler: c'est en moyenne après 12 à 20 heures de cours. Le professeur sert de modèle phonétique et, au début, les étudiants répondent exclusivement par l'action, ce qui rend les cours très vivants.

C'est ainsi qu'on peut parler d'un renforcement de l'acquisition, d'une meilleure mémorisation et d'un entraînement à la compréhension orale.



Discursos

Apparemment, les élèves possèdent une meilleure prononciation et ont aussi plus de facilité pour la lecture.

Même dans des cours avancés, Asher introduit des mots nouveaux à l'aide d'impératifs. Mais il ne prévoit pas d'entraînement au vocabulaire à proprement parler. Toutefois, Asher a constaté que, grâce au T P R, les adultes apprennent encore plus rapidement que les enfants.

En guise de conclusion, on peut constater que grâce à l'unité du langage et de l'action, les deux hémisphères du cerveau travaillent en même temps.

d) Community Language Learning (= C L L)

C'est une méthode d'enseignement qui est orientée vers l'apprenant et qui ne prévoit pas de manuel du tout: 12 personnes sont assises dans un cercle, le professeur (= le conseiller) se trouve «en dehors» du cercle et un magnétophone ou un lecteur de cassettes se trouve au milieu du cercle. Les apprenants **veulent parler**. Comme, au début, ils ne peuvent pas communiquer entre eux sans l'assistance du professeur, un élève (=A) s'adresse à un autre (=B) en sa langue maternelle. De même, A demande au professeur de traduire dans la langue ciblée ce qu'il veut dire à B. A répète et quand il a l'impression qu'il arrive à bien prononcer ce qu'il a l'intention de dire à B, il enregistre sa voix. B continue comme A et s'adresse à C, etc. A la fin de la première phase, il y a un mini-dialogue de 12 phrases.

La deuxième phase est organisée par le professeur: il écrit le mini dialogue au tableau noir, l'explique, l'analyse et le traduit (= traduction interlinéaire). Avec les élèves, le professeur lit le texte à haute voix. Ensuite, les étudiants copient le dialogue dans leurs cahiers.

En troisième phase (= élément thérapeutique), les apprenants parlent de cette expérience vécue, de leurs sentiments en ce qui concerne les phases 1 et 2, sans que le professeur intervienne (ni de manière positive, ni de manière négative!).

Dans la mesure du possible, le professeur se «retire» et confie les différentes étapes aux étudiants. Il n'intervient que si les apprenants le lui demandent. Au début, il ne fera que la correction des fautes globales. La correction des fautes individuelles et systématiques, interviendra seulement à partir du moment où les apprenants auront atteint une indépendance assez importante et une relative confiance en eux-mêmes.

Curran a surtout travaillé avec des adultes, c'est-à-dire avec des étudiants de faculté qui ont commencé à apprendre une langue étrangère. Mais la méthode peut s'appliquer aussi au milieu scolaire, après une certaine préparation. En ce qui concerne l'enseignant, le thérapeute et conseiller, qui didactise le matériel créé par ses élèves, il doit être souple, aussi bien au niveau de la langue qu'au niveau de la technique de l'enseignement. Quand aux apprenants, il faut souligner que pour eux, il s'agit d'un événement de groupe vécu d'une manière positive, d'une dynamique de groupe remarquable où tous ont envie de parler et parlent réellement. Tout cela entraîne une véritable situation communicative qui mène à la création du matériel à exploiter. Ce processus permet une mise en valeur de la personne de l'apprenant et une croissance positive de sa personnalité. En comparant le «Silent Way» et le «CLL», on constate que pour le «CLL» il s'agit encore davantage d'une subordination de l'enseignement à l'apprentissage. En fin de compte, c'est une méthode qui permet un apprentissage en liberté ce qui rejoint les projets de la CE, afin de donner une plus grande autonomie aux apprenants adultes.

e) *La Suggestopédie*

Au début de ses recherches sur la capacité du cerveau et de son fonctionnement, Lozanov s'est occupé de la **suggestologie** (= science des **suggestions positives**). Il en résulte la **suggestopédie**, c'est-à-dire l'application de la science des suggestions positives à la pédagogie, tout en tenant compte du fonctionnement des deux lobes du cerveau. D'abord les recherches de Lozanov

ont été connues à l'ouest par les livres des journalistes américaines Ostrander / Schroeder qui avaient surnommé la suggestopédie *superlearning*.

Ce qui est typique pour la suggestopédie, c'est donc l'utilisation des suggestions positives ainsi que la combinaison de la musique, de la relaxation et de la matière à enseigner. Cet enseignement se passe dans une ambiance sans aucun stress et dans un cadre agréable, genre salle de séjour. La salle de classe lozanovienne est décorée par des posters «touristiques» (pour introduire le pays de la langue cible dans l'enseignement). En plus il y a des posters de grammaire. Ces deux types de posters servent à l'apprentissage inconscient ou subconscient. Des fleurs, des couleurs agréables et des moquettes etc. complètent le décor. Des fauteuils, genre chaises-longues, qui se prêtent à la relaxation sont arrangés en demi-cercle, laissant ainsi la place pour une scène à jouer. Ainsi, il n'y a rien qui s'oppose au contact entre l'enseignant et les apprenants: des tables sont regroupées au fond de la salle, permettant ainsi un coin écriture. (Si pour des raisons financières, ces fauteuils font défaut, le même résultat suggestopédique peut être atteint, selon Lozanov).

Au début de la première séance, l'enseignant invite les apprenants à s'appeler une situation agréable d'apprentissage scolaire ou extrascolaire, à se représenter exactement comment ils se sont sentis à l'époque et à jouir de ce sentiment. Il recommande aux apprenants de conserver cette joie d'apprendre la matière nouvelle ou la langue étrangère avec joie, plaisir et en jouant et qu'ils ne vont plus l'oublier (= des suggestions positives!). Ensuite il les invite à choisir une nouvelle identité (noms, profession, adresse dans la langue cible). Cela s'appelle l'**infantilisation** (=apprendre comme un enfant, en jouant et en s'amusant) et cela permet, sous forme d'un jeu, d'introduire les apprenants à la phonétique de la langue étrangère. Pendant la présentation, par exemple, au moment du jeu de rôle, on s'entraîne à la prononciation des noms propres etc. Ce jeu est continué à l'occasion d'une surprise-partie de manière que, déjà à la première séance, les participants s'amusent à parler. Cette nouvelle identité confère un masque aux apprenants qui leur permet de faire des fautes sans être touchés dans leur personnalité réelle.

Ce qui suit, s'appelle le **cycle suggestopédique**. Le **premier concert** (=le concert actif = l'input), c'est-à-dire la première lecture du professeur est accompagnée de **musique classique**. Il lit d'une manière non-naturelle, en adaptant sa voix au mouvement de la musique. Comme il lit le texte dans la langue cible très lentement, l'apprenant peut suivre et lire en même temps la traduction dans sa langue maternelle. Selon l'Anglais Dodson et le Hollandais Van Pareeren écouter et lire en même temps donnent de meilleurs résultats: la mémoire visuelle.

Ensuite pour le **deuxième concert** (=le concert pseudo-passif = la fixation), le professeur invite les apprenants à fermer les yeux ou à fixer un point et à relaxer (à la manière du training autogène ou du yoga). Les étudiants peuvent écouter ou la langue cible ou la **musique baroque**. Grâce à la musique, les deux lobes du cerveau travaillent en même temps, ce qui permet de retenir plus et mieux, effets renforcés par la relaxation. Pour le deuxième concert le professeur lit de manière naturelle.

Ce qui suit c'est l'**activation** qui représente 70% du cycle suggestopédique, c'est-à-dire toute sorte d'exercices oraux et écrits, des jeux (jeux de rôle, de ballon, de cartes, de vocabulaire, jeux de société, mots croisés, puzzles linguistiques, memory, bingo des numéros, etc.) et de la créativité (dessins, chants, danses, poèmes, sketches, etc). Le but de ce type d'enseignement: faire plaisir à l'enseignant aussi bien qu'aux apprenants. Ces activités ne sont pourtant pas nouvelles dans l'enseignement (cf. la tradition du jeu à l'école «Waldorf», la didactique du jardin d'enfant (=«Kindergarten»), de l'école primaire, aussi «learning by doing», la pédagogie de Gouin et de Freinet). L'originalité de la suggestopédie réside dans le fait d'avoir su relier ces parties différentes.

Un élément important à mentionner, c'est le **texte suggestopédique** qui est une sorte de roman fleuve, de roman dialogue ou plutôt un genre de drame avec plusieurs actes (=les unités) et plusieurs scènes constituant des situations réelles, intéressantes, motivantes et pleines de moments de suspense. C'est un **texte bilingue** (à gauche, la langue cible et à droite, la langue maternelle). C'est ainsi que le texte lozanovien continue la tradition de la tra-

duction (autrefois, il y avait la traduction interlinéaire, suivie de la traduction à droite du texte cible; cf. aussi la coutume de nos jours des textes littéraires bilingues). De toute façon, aujourd'hui, l'enseignement monolingue absolu n'est plus d'actualité. C'est l'Anglais Dodson qui recommande la traduction: grâce à elle, l'effet de l'apprentissage augmente, en même temps le processus se raccourcit et la comparaison des 2 langues (L1 et L2) devient possible. Signalons une certaine affinité entre Dodson et Lozanov: tous les deux recommandent des dialogues avec des parties narratives ainsi que des images adéquates. Ces dialogues se prêtent à la mémorisation, invitent à parler et permettent une identification avec les héros du texte.

Les unités ont un input important, c'est-à-dire 100 à 150 mots nouveaux, Lozanov donne même jusqu'à 800 mots au premier acte et après moins. Et cela pour la raison suivante: notre cerveau n'aime pas les petits pas. Selon Lozanov, dans l'enseignement traditionnel, nous n'utilisons que 5 à 10% de la capacité de notre cerveau. C'est pourquoi l'input important (=beaucoup de mots, de grammaire et de structuré = une suggestion positive!) est conforme à notre cerveau et permet à l'apprenant de s'exprimer dans la langue cible, dès le début, d'une manière adéquate. Cela prépare donc à la communication et pour citer Lozanov: «voir la forêt grâce aux arbres» et «semier plus pour récolter plus». C'est ainsi que se manifeste la suggestion que l'apprenant peut acquérir plus qu'il ne pense lui-même.

Comme le texte est toujours situé dans le pays cible, dès le début il y a implicitement un contact interculturel.

La suggestopédie s'oriente à la fois vers l'apprenant et vers le professeur. Surtout au début, le rôle du professeur est très important. C'est lui qui est responsable des suggestions positives et c'est lui qui motive les apprenants toujours à nouveau, il les loue et les encourage. Il évite de prononcer le mot «difficile» et ne corrige pas beaucoup pour ne pas décourager les apprenants et cela tout en sachant que beaucoup d'erreurs vont se corriger à la longue elles-mêmes. Comme c'est un enseignement très structuré, l'enseignant tire les ficelles (cf. concert I-II). L'activation est très variée et contient aussi beaucoup de liberté pour les apprenants. C'est à l'enseignant de veiller

à ce que l'assurance et la croissance personnelles positives des apprenants ne soient pas mises en cause. Au fur et à mesure que les étudiants font du progrès, le professeur sait se «retirer».

En guise de conclusion, j'aimerais résumer les avantages de la suggestopédie qui est une méthode holistique, c'est-à-dire qui s'adresse à tous les cinq sens, à toute la personne humaine. Grâce aux éléments réunis, tels que les suggestions positives, la musique, la relaxation et l'input important de la matière à enseigner, les deux hémisphères du cerveau peuvent mieux travailler ensemble. Cela permet d'apprendre plus d'une manière plus rapide et plus agréable. On constate une meilleure mémorisation et une prononciation remarquable. Ces effets sont encore renforcés par l'activation variée et le dynamisme des groupes qui, par les phases ludiques et la créativité, rendent les cours amusants et joyeux. Les cours représentent aussi un enrichissement personnel, grâce aux contes de fées, aux mythes, à la poésie, l'art, la culture et la musique de la langue cible où l'interculturel a également sa place, car cette expérience est encore complétée par un voyage dans le pays même de la langue cible. La suggestopédie s'adresse à tous les niveaux, mais les résultats les plus spectaculaires se rencontrent chez les débutants. Signalons aussi les effets bénéfiques pour la santé, grâce à la relaxation, la musique et l'absence du stress.

Mes expériences en suggestopédie comprennent: a) un cours de français à l'école primaire avec des enfants de dix ans (2 heures par semaine), b) un cours d'allemand (dix jours) avec des élèves portugais, c) la formation de professeurs allemands, belges, finnois, français, d) des cours intensifs et séminaires à l'université, e) des cours intensifs de français et d'anglais à la «Volks-hochschule» (=Université populaire = la formation pour adultes), f) des cours de français en industrie, g) des conférences à l'occasion de congrès internationaux et nationaux. Dans toutes les institutions, à tous les niveaux et à tous les âges, j'ai pu constater une grande motivation ainsi que de bons résultats. En Allemagne, beaucoup d'entreprises ont déjà leurs enseignants suggestopèdes (p. ex. I.B.M., Audi, Mercedes, etc). C'est la méthode par excellence et peut-être de l'avenir (?) pour les managers et pour les gens

pressés, mais hautement motivés qui ne disposent pas de beaucoup de temps pour apprendre une langue étrangère. Ce qui est révélateur dans ce domaine, c'est que dans les magazines spécialisés des managers, on trouve toute une série de publications suggestopédiques très intéressantes.

3. Quel profit tirer des méthodes non-conventionnelles pour E.R.C.I.?

Comme on prévoit de créer du matériel linguistique portugais pour E.R.C.I., nous voudrions recommander l'élaboration d'un matériel d'avant-garde et non d'un matériel traditionnel. Cela semble d'autant plus urgent qu'il y a un grand manque de matériel moderne pour le portugais destiné aux adultes (à la différence d'autres langues tel que l'allemand, l'anglais, l'espagnol, le français et l'italien où l'on dispose déjà d'un matériel suggestopédique qui peut être utilisé ou dans des cours ou (et) par des autodidactes). Ce sera alors le moment de créer aussi du matériel pour le portugais. Comme les utilisateurs de ce matériel seront surtout des gens des entreprises et de l'industrie, ils voudront certainement arriver en peu de temps à une compétence linguistique adéquate, afin de pouvoir parler affaire, technique, etc., avec leurs homologues. Et tout cela en vue de 1992 et des années d'après.

Comment présenter ce matériel? Afin d'éviter le reproche d'un monisme méthodologique, on proposera une réconciliation des méthodes non-conventionnelles pour le projet E.R.C.I. Dans ce modèle, la suggestopédie devra avoir une place centrale, vu ses avantages: l'input important, la progression rapide, etc. C'est-à-dire, on pourra profiter du dialogue bilingue dramatique avec sa densité linguistique et grammaticale et de sa présentation (les deux concerts).

Dans la phase de l'activation, on accordera aussi entre autres une place aux autres méthodes non-conventionnelles. Comme le «Total Physical Response» est une méthode pour débutants, on pourra l'utiliser p. ex. surtout au début, et occasionnellement aussi plus tard, dans le domaine de l'entraînement du vocabulaire. Le «Community Language Learning» devra

être utilisé dès le début et continuellement après. Au début, il pourra être appliqué à partir du contenu riche des unités du texte suggestopédique. On pourra également se servir du CLL dans des situations de transfert, afin de libérer progressivement les apprenants du texte auquel ils restent trop collés. Successivement, le CLL pourra être utilisé dans des discussions libres pour conférer ainsi une autonomie croissante aux étudiants. Pour des travaux guidés d'observation – en ce qui concerne le vocabulaire, la grammaire et surtout la morphologie – on pourra aussi faire appel au «Silent Way».

Afin d'apporter encore plus de variété, on devra travailler d'une manière multimédiale = manuel, cassettes-audio, cassettes-vidéo et ordinateur. De même on ne devra pas oublier d'intégrer des approches interculturelles (cf. contribution de Wolfgang Bufe). Pour compléter les méthodes et les médias, il y a encore la conférence vidéo entre les apprenants dans les entreprises.

Comme on ne manque pas seulement de matériel adéquat pour le portugais, mais aussi de professeurs formés spécialement pour cet enseignement progressif, il y a une double chance pour E.R.C.I. Avec la réduction du temps de travail et l'augmentation du temps libre, les apprenants auront plus de chance d'apprendre à distance d'une part et/ou d'une manière encadrée dans des cours de l'autre.

Waltraud Bufe é Professor da Universidade de Sarrebrücken. Trabalha em ensino de línguas na óptica das metodologias não convencionais, com particular destaque para a sugestopedia. Foi conferencista em vários países, onde divulgou e demonstrou as metodologias de Lozanov.

La vidéo dans l'apprentissage interculturel des langues dans le cadre du projet E.R.C.I.

As alterações sociais decorrentes da (re)construção da Europa e de um processo de mundialização crescente arrastam consigo um conjunto de inevitáveis intercâmbios culturais [...]. E quando uma deslocação efectivamente se realiza, mais ricas são as aquisições; trata-se de aprendizagens feitas pela vivência directa e em situação: que melhor compreensão do espaço que a do espaço percorrido? Que melhor conceito de distância que aquela que se relaciona com o tempo que levou a superar?

Angelina Carvalho

Introduction

C'est à partir de 1970 que le département des langues romanes de l'Université de la Sarre (Allemagne) s'est intéressé à l'utilisation de la «télévision non scolaire» dans les cours de langue (Bufe, 1980). Une dizaine d'années plus tard, le même département s'est vu confier un projet de recherches par la **Deutsche Forschungsgemeinschaft**, organisme de recherches national. L'objet de ces recherches fut l'étude de l'impact de l'image télévisuelle sur la perception verbale en compréhension audio-visuelle (Bufe, 1984).

Dans la perspective de l'interculturalité, l'introduction des mass média peut être considérée comme une première étape, les différentes chaînes de la

télévision française fournissant un contact médiatisé avec les réalités socio-culturelles du pays cible. Vu le voisinage de la France, l'apprentissage sur le terrain a constitué la deuxième étape de l'approche interculturelle: depuis 1982 les étudiants, munis d'une caméra vidéo, traversent régulièrement la frontière franco-allemande, afin de réaliser sur le terrain des films sur des sujets interculturels de leur choix. L'excursion dans le Nord du Portugal (Tarouca) d'un groupe d'étudiants de la Sarre, en 1988, montre que de tels projets ne doivent pas toujours se limiter aux pays voisins. Depuis 1990, enfin, seront abordés des projets interculturels qui s'inscriront dans un cadre médiatique plus professionnel, ainsi que le projet «Apprendre ailleurs» réalisé en commun entre l'Université de la Sarre, l'Université de Nancy II, Universidade Aberta de Lisbonne et l'Université de Glasgow. Parmi les champs interculturels retenus par l'Université de la Sarre figureront:

- (1) les échanges universitaires
- (2) les enquêtes dans les entreprises et les foires franco-allemandes
- (3) les contacts entre étudiants et travailleurs immigrés (surtout avec des Portugais expatriés dans la région SAR/LOR/LUX).

1. La «double articulation» de l'apprentissage des langues

L'approche purement institutionnelle ne nous semble pas satisfaire vraiment les besoins multiples de l'apprentissage de l'oral. C'est la raison pour laquelle nous avons proposé le modèle de la double articulation de l'apprentissage des langues, reliant l'accès institutionnel à l'apprentissage sur le terrain en situation réelle (Bufe, 1984 ; 1985).

Dans une perspective de synergie pédagogique on proposera les oppositions suivantes:

espace scolaire	espace <i>extra-muros</i>
<i>setting</i> scolaire	<i>setting</i> naturel
rituel didactique	diversification situationnelle
didactisme propédeutique	anticipation didactique
compétence communicative simulée	communication en situation réelle

Ce n'est pas en neutralisant ces antagonismes dans l'un ou dans l'autre sens, mais en vivant les tensions régnant entre elles que l'apprenant tirera le plus de profit quant au rendement pédagogique. Dans la liste présentée, ce sont les axes topographiques et chronologiques qui constituent les points forts d'une «proxémique didactique» à développer ailleurs.

2. De la télévision non scolaire à la vidéo sur le terrain

Le fait d'avoir introduit la vidéo sur le terrain s'explique, entre autres, par le rôle limité de la télévision non scolaire en pédagogie active. Sans doute, la télévision non scolaire peut-elle être considérée comme le média se prêtant à merveille à l'entraînement de la compréhension orale. Cependant, il faudra mettre en garde ceux qui voudraient en faire un média destiné, avant tout, à l'entraînement de la production orale. A notre sens, ce n'est pas en aliénant la fonction propre d'un média donné – en l'occurrence celle du visionnement en tant que téléspectateur – qu'on en tirera le plus de profit pédagogique.

Dans ce sens, la télévision, la vidéo sur le terrain, la bande vidéo et le vidéo disque constituent des moyens audiovisuels complémentaires pour

satisfaire aux besoins variés des tâches pédagogiques. Comme nous le voyons ici, le potentiel innovateur d'un support technologique réside dans son utilisation fonctionnelle adaptée aux besoins de la cause. C'est ainsi que la vidéo, sur le terrain, semble mieux se prêter à l'entraînement de l'expression orale que la télévision grand public.

Quelle est donc la place respective des différents supports technologiques mentionnés dans l'introduction? Si la télévision non scolaire fait partie des mass média, la vidéo sur le terrain, elle, peut être considérée comme un self-média. La distinction développée par Jung (1988) entre **média procéduraux**, tel que la télévision dite *off air*, et **média produits**, tel qu'un document vidéo, ne nous paraît pas suffisante. Au lieu de la bi-partition proposée, nous aimerions présenter une opposition ternaire entre **média procéduraux**, **média de production** et **média produits** (voir schéma 1):

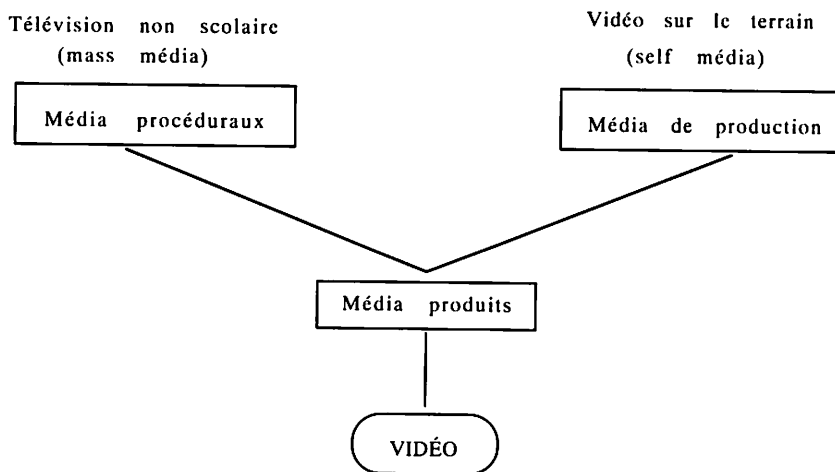
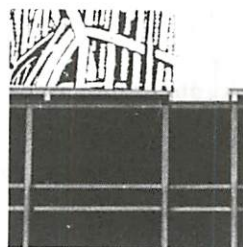


Schéma 1

Il va de soi que la distinction ternaire ne fait sens que dans l'utilisation des média à des fins pédagogiques. Dans la triade présentée ci-dessous VIDÉO, sous forme de cassette ou de disque, constitue le point convergent, pour ainsi dire, de la synthèse entre les mass média et les self-média.

Dans le cas des média procéduraux il s'agit du flux permanent et constant d'informations diffusées par les mass média. Grâce au satellite et au câble, ces média sont d'une grande disponibilité aujourd'hui. Les média de production, par contre, constituent des actions momentanées, impliquant directement l'apprenant dans les phases de la réalisation et de l'exploitation didactique du matériel.



Le choix entre les deux options n'est pas innocent. L'utilisation de la télévision non scolaire s'inscrit dans une **pédagogie événementielle**, les mass média permettant à l'apprenant de participer constamment à l'actualité du pays cible. La vidéo sur le terrain, par contre, s'inscrit directement dans la perspective d'une **pédagogie de la recontre** entre le natif et l'apprenant non-natif. Par rapport à la consommation «surveillée» des mass média on pourra qualifier cette deuxième voie comme une pédagogie de la **créativité vidéo**.

Dans la perspective d'une didactique des média, ce n'est pas tellement la matérialisation du processus de la création professionnelle et non-professionnelle sous forme de cassette, une espèce de vidéo figée, qui nous semble le plus important, mais le processus lui-même: la primauté du processus de la réception du message dans le cas des mass média; la primauté de la production d'un message dans le cas de la vidéo sur le terrain.

Pour nous ce n'est pas l'exploitation de la cassette vidéo qui semble prioritaire tel que le voudrait Jung (1988). Cette façon de voir les choses ne fait que réduire la vidéo au statut des produits finis, comparables aux manuels scolaires. Cela ne signifie-t-il pas, en dernière analyse, méconnaître le processus de la médiation audiovisuelle lui-même?

L'utilisation des mass média ayant été décrite à maintes reprises, nous résumons ici les différents apports de la vidéo sur le terrain. La vidéo constitue:

- un pont entre le scolaire et l'extra-muros
- une documentation du vécu
- matériel didactique
- support autoscopique.

3. Intégration au projet E.R.C.I.

3.1. Apprentissage et média

Nous ne voulons pas approfondir ici le problème de l'écologie des supports technologiques en général, mais plaider tout simplement pour un équilibre entre une pédagogie interactive «homme-machine», d'une part, et une pédagogie valorisant les échanges interpersonnels et interculturels, de l'autre.

La nature de l'enseignement à distance exige certaines priorités qui ne correspondent pas forcément à celles courantes dans l'enseignement en classe de langue. Dans ce sens, la distinction entre les média procéduraux, média de production et média produits doit être adaptée aux besoins de la cause. Comme il s'agit de réaliser un module audiovisuel pour le projet E.R.C.I., le média produit sera prioritaire, sans pour autant exclure totalement les deux autres. Ceux-ci seront intégrés sous forme d'input audiovisuel (voir schéma 2). Des extraits d'émission T.V. de la R.T.P. trouveront donc leur place dans le module E.R.C.I., aussi bien que des scènes de rencontres interculturelles. La co-présence d'extraits T.V. et d'échantillons de contacts sur le terrain présente une synthèse entre le discours médiatique officiel et une approche médiatique plus personnalisée, intégrant directement les apprenants-acteurs.

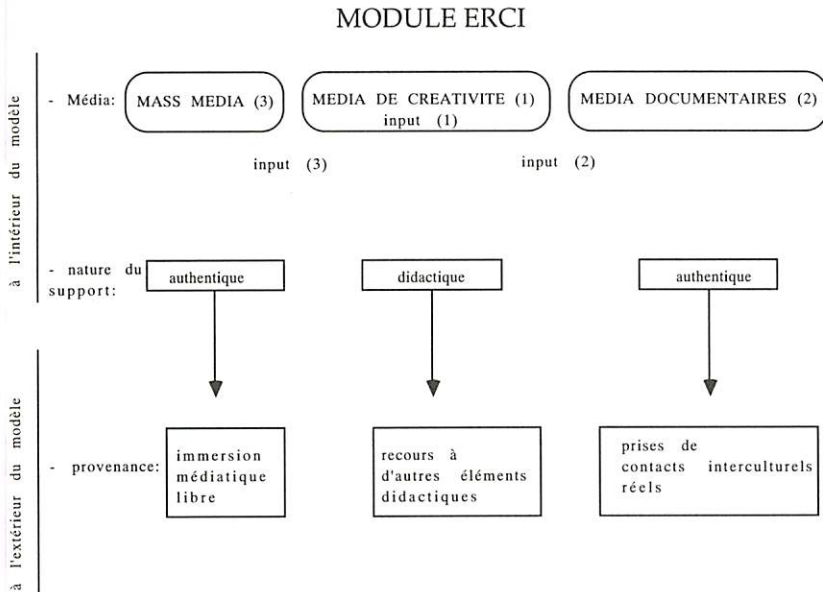


Schéma 2

Il va de soi que le module E.R.C.I. ne puisse pas présenter un cours d'initiation à la production vidéo sur le terrain, mais il peut présenter une documentation riche, répercutant différentes scènes réellement vécues entre apprenants non-natifs et locuteurs natifs. Ces éléments nous semblent d'autant plus importants qu'ils constituent une possibilité excellente pour les apprenants de s'identifier avec la production vidéo.

L'intégration des média de masse ainsi que des scènes de rencontres sur le terrain dans le module E.R.C.I. aura comme finalité d'amener l'apprenant à prendre l'initiative, en devenant lui-même un adepte fidèle des mass média, ainsi qu'un participant actif aux rencontres interculturelles (voir schéma 2: «à l'extérieur du modèle»). C'est ainsi que les inventaires fermés du module E.R.C.I. fourniront maintes possibilités d'ouverture sur le monde réel.

À notre sens le module E.R.C.I. devrait comporter trois unités:

1. une unité de création médiatique présentant le contenu didactique, ainsi que les méthodes pédagogiques et technologiques

2. une unité documentant des rencontres interculturelles
3. une unité d'extraits T.V. facilitant l'accès au mass média

Les trois volets, média de créativité (1), média documentaires (2) et mass média (3) (voir schéma 2) constituent un «circuit médiatique», dont les composantes sont reliées entre elles par des affinités ou des contrastes thématiques. En même temps la notion de circuit implique la possibilité pour l'apprenant de choisir lui-même son ordre de préférence selon les besoins individuels de l'apprentissage.

Le modèle médiatique présenté ici essaye de relier la didactique des langues à une réalité double, à celle de l'environnement des mass média et à celle de l'environnement multiculturel.

Soulignons la complémentarité élevée entre les trois unités présentées ici. Si nous rencontrons généralement une faible redondance entre le code visuel et le code verbal dans les émissions T.V. (3) la création vidéo (1), par contre, fournit tout un éventail de possibilités en vue d'une coordination fonctionnelle des rapports entre les images et le texte du document audiovisuel.

Une autre forme de complémentarité réside dans le fait de l'alternance entre les composantes authentiques et didactiques du module E.R.C.I.

Relèvent du type authentique:

- des repiquages d'émissions T.V.
- des reportages sur des rencontres interculturelles.

La création vidéo à des fins didactiques, par contre, revêt un caractère «artificiel»¹ (voir aussi schéma 2).

Par rapport aux mass média et aux média documentaires, volets secondaires, l'unité de la création médiatique, à proprement parler, constitue le point névralgique, une espèce de plaque-tournante pour l'ensemble du modèle E.R.C.I.

¹ Ce qui ne veut pas dire que le produit médiatique en lui-même ne soit pas aussi authentique.

3.2. Apprentissage interculturel

Les contenus des unités 2 et 3 sont largement déterminés par les événements lors des rencontres interculturelles et les faits médiatiques des mass média. L'unité 1, par contre, présente en espace didactique ouvert. Afin de créer un module didactique marqué par la cohérence, il faut partir de l'idée d'interdépendance entre les unités 2 et 3, d'une part, et de l'unité principale numéro 1 de l'autre. Vu les inventaires presque illimités des unités 2 et 3, on sélectionnera les séquences didactiques en fonction des objectifs généraux retenus au niveau de l'unité 1.

Des critères de sélection dans le domaine des contacts interculturels concernant surtout les invariants du contact, la prise de congé, etc.

Le rituel et les récurrences médiatiques tels que la météo, la publicité, les informations, etc., constitueront les moments privilégiés de l'unité 3.

Quant aux contenus pour le niveau principal on proposera la triade suivante:

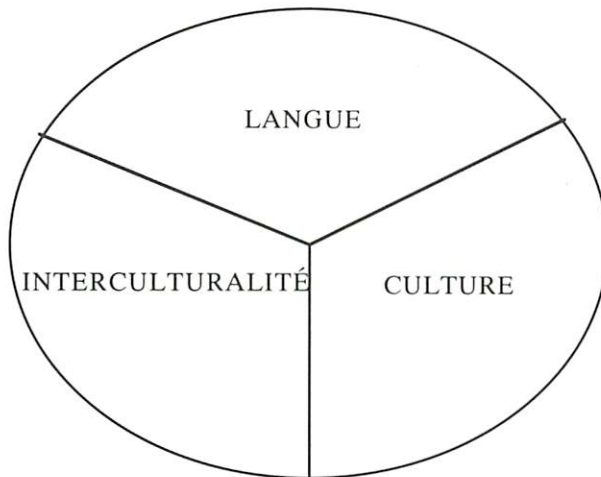


Schéma 3

Si l'apprentissage de la langue et de la culture quotidiennes met l'accent sur le pays cible, l'acquisition de l'interculturalité s'inscrit dans la perspective comparée de la culture de départ (C1) et de la culture cible (C2). Dans la perspective d'une hiérarchisation des contenus didactiques, on distinguera un niveau statistique, tel que l'enseignement d'éléments linguistiques ou d'objets culturels et un niveau dynamique, tel que l'enseignement de comportements linguistiques et interculturels. Celui-ci ne peut être assuré, nous semble-t-il, que par l'exploitation systématique d'exemples de communication en situation réelle, telle que nous l'avons définie pour l'unité 2.

L'insertion de ces situations «naturelles» au module E.R.C.I. impliquent des échantillons de langue qui peuvent, parfois, s'éloigner considérablement de la langue normative. Néanmoins, la communication exolingue entre le natif et l'apprenant non-natif nous semble apporter un correctif important par rapport à la tradition des documents didactiques hautement idéalisés et de ce fait falsifiés dans une certaine mesure.

Pour concrétiser nos propos, nous allons terminer notre présentation par une liste ouverte concernant différentes possibilités d'apprentissage interculturel dans les entreprises:

(1) Les contenus d'apprentissage interculturel

- les domaines interculturels
- envisager la collecte des données interculturelles à l'intérieur et à l'extérieur des entreprises
- déterminer les besoins d'apprentissage
- définir des espaces interculturels
- les entreprises: P.M.E. versus multinationales
- les foires internationales
- les secteurs de l'administration, de la production, de la diffusion
- faire un relevé des contacts interculturels au niveau
- des managers

- des cadres supérieurs/ moyens
- des travailleurs (immigrés)
- des commis voyageurs
- dégager les activités interculturelles
- téléphoner à l'étranger
- secrétariat international
- réunions internationales: intervention, conférence
- négociation internationale
- technique de vente internationale

(2) La pédagogie interculturelle

- développer une «proxémique didactique»
- mettre à contribution les distances culturelles entre le pays de départ et le pays cible
- proposer un modèle montrant l'interdépendance entre l'enseignement à distance, sur place et l'enseignement sur le terrain
- proposer différentes stratégies allant de la simulation didactique à la pédagogie en situation réelle
- analyses autoscopiques
- jeux de rôles interculturels
- favoriser des approches bi-lingues et multi-lingues d'une part; bi-culturelles et multi-culturelles de l'autre
- adapter les méthodes «non-conventionnelles» à l'approche interculturelle (Voir la contribution de Waltraud Bufe).

Wolfgang Bufe é Professor na Universidade de Sarrebrücken, onde desenvolve investigação nos domínios da etnometodologia, do vídeo e de outros meios audiovisuais, sempre numa perspectiva intercultural. Foi conferencista em vários países, tendo trabalhos publicados, sobretudo, na Alemanha e em França. É colaborador assíduo das revistas *Études de Linguistique Appliquée* e *Le Français dans le Monde*.

Bibliographie

- BUFE, W. (1980) – «L'enseignement des langues à l'université à l'aide de la télévision». In *Études de Linguistique Appliquée*, 38, pp. 119-144.
- BUFE, W. (1984) – «Alternativer Fremdsprachenunterricht: Videointerviews vor Ort». In BUFE, W.; DEICHEL, L.; DETHLOFF, U. (Hrsg.) – *Fernsehen und Fremdsprachenlernen*. Tübingen, Gunter Narr, pp. 209-309.
- BUFE, W. (1985) – «L'apprentissage de la civilisation en direct: l'interview vidéo sur le terrain. Aspects relationnels entre le natif et le non-natif». *Bulletin CILA* 42, pp. 53-70.
- BUFE, W. (1986) – «Video als Beitrag zur Entschulung des Fremdsprachenunterrichts». *Triangle* 5, pp. 39-63.
- BUFE, W. (1988a) – «Autonomes Fremdsprachenlernen im Realkontext mit Hilfe von Video». *Fremdsprache und Hochschule* 23, pp. 12-21.
- BUFE, W. (1988b) – «Plädoyer für eine interkulturelle Landeskunde: das Begegnungsprojekt Azay-le-Ferron». In VIELAU, A. (Hrsg.) – *Fremdsprachen an der Volkshochschule: Arbeitsschwerpunkte und Entwicklungstendenzen*. Frankfurt a. M., Pädagog. Arbeitsstelle d. Dt. Volkshochschulverbandes, pp. 61-70.
- BUFE, W. (1990a) – «Oberlegungen zur interkulturellen Begegnung in der Erwachsenenbildung anhand eines Filmbeispiels». *Fremdsprachen und Hochschule* 30, pp. 52-72.
- BUFE, W. (1990b) – «Von grenzüberschreitenden Kontakten zur interkulturellen Begegnung (am Beispiel Saarland/Lothringen)». *Fremdsprachen und Hochschule* 30, pp. 73-100.
- CHARGE, N.J.; GIBLIN, K. (1988) – «Learning English in a video studio». *ELT Journal* 42, pp. 282-287.
- DOLLIN, S. (1988) – *Das neue Handbuch für Video-Filmer*, Hamburg, Inter Book (4. Aufl.).
- JUNG, U. (1988).– «Das Satellitenfernsehen zwischen Prozeß und Porodukt». *Die Neueren Sprachen* 87, pp. 609-631.
- JUNG, U. (1989) – «Video im Fremdsprachenunterricht: Quellennachweise mit. Bibliographie». *Die Neueren Sprachen* 88, pp. 94-105.
- KISSINGER, I. (1988) – «Making videos in the EFL classroom». *IATEFL Newsletter*, 100.
- LENZ, F. (1989) – «Kreative Videoarbeit im Englischunterricht der Sekundarstufe. Bericht über die Erstellung eines Reiseführers im Videoformat als multi-dimensionales Projekt». *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 36, pp. 40-47.

- LIEBELT, W. (1989) – «Anregungen für den Umgang mit Video im Fremdsprachenunterricht». *Praxis des neu sprachlichen Unterrichts*, 36, pp. 250-261.
- LONERGAN, J. (1984) – *Video in language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.
- LONERGAN, J. (1990) – *Making the most of your video camera*. London, Centre for Information on Language Teaching and Research.
- LONERGAN, J. (1991) – «State of the art article: A decade of development: educational technology and language learning». *Language Teaching*, 1-10.
- MAURICE, M. (1991) – «Réseau vidéo correspondance». *Le français dans le Monde* 240, 41 (regelmäßig wiederkehrende Rubrik).
- MOHLEN-ACHS, B (1977) – *Filmsprache und Wirklichkeit, Zur Wirkung von filmischen Unterrichtsdokumenten*. München, Ehrenwirt.
- ORBAN, C.; MCLEAN, A.M. (1990) – «A working model for videocamera use in the foreign language classroom». *The French Review* 63, pp. 652-663.
- OWEN, D. & DUNTON, M. (1983) – *La vidéo*. Paris, Denoël.
- PEROMM, R. (1988) – «Videoaufzeichnungen als Vorbereitung eines Schüleraustauschs». *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 41, pp. 95-99.
- PORCHER, L. (1984) – Paradoxes sur un enseignant? *Études de Linguistique Appliquée* 55, 76-85.
- RIBBECK, D. VON (1990) – *Filmproduktion verstehen*. München, TR-Verlagsunion.
- SCHULT, G. & BUCHHOLZ, A. (Hrsg.) (1990) – *Fernsch-Journalismus. Ein Handbuch für Ausbildung und Praxis*. München & Leipzig, Paul List (3., erw. u. völlig neu bearb. Aufl.).
- SEIDLER, K. (1986) – «Video-Letter. An exchange between American and European school-classes». *Friedrich Jahresheft* 4, pp. 108-109.
- TARANGER, M.-C. (1986) – «Ratons-laveurs et «nouvelles» techniques. L'utilisation de la vidéo dans une enquête linguistique». *Langue Française* 71, pp. 87-100.
- WEBERS, J. (1988) – *Handbuch der Film- und Videotechnik*. München, Franzis-Verlag (2., neu bearb. u. erw. Aufl.).
- WOLFF, D. (1988) – «Neuere Technologien und Fremdsprachenunterricht Vorbemerkungen zu zwei Themenheften». *Die Neuere Sprachen* 87, pp. 582-591.

DOCUMENTO DE TRABALHO

A matemática como linguagem

1. Introdução

O presente trabalho, realizado no âmbito da disciplina de Sociolinguística (Mestrado em Relações Interculturais da Universidade Aberta), representa uma abordagem sócio-cultural e linguística de problemas inerentes às metodologias usadas na formação de professores.

Ouvimos falar de Matemática, de uma forma pouco construtiva, salientando apenas os baixos níveis de 'sucesso' dos alunos, em diferentes sistemas educativos e em todo o mundo. Por outro lado, e numa época em que a Matemática apresenta carácter de universalidade, é importante não esquecer o desenvolvimento de estratégias de Aprendizagem/Ensino (AE) que nos levam a «[...] compreender-nos, discutir, falar, ser ouvidos, sugerir soluções – sem falsas dominâncias e sem paternalismos culturais ou outros.» (Marques, 1990).

Falar de Matemática como linguagem dos números é, esquecer a importância da Geometria, que alia real poder sugestivo e a forte acção analítica e reflectida por parte do aprendente.

A abordagem que aqui faremos insere-se numa preocupação de formação de formadores, em que a sugestão desempenhe papel dinâmico, e não o desenvolvimento das capacidades de imitação.

Procura-se ainda, contribuir para a articulação entre os professores de Matemática, e entre estes e os das áreas das línguas (materna ou estrangeira), numa perspectiva multicultural que vise a universalidade.

2. Semelhanças entre linguagens: verbal corrente e matemática

2.1. Níveis e usos

A compreensão da Matemática está em íntima ligação com o reconhecimento de semelhanças fundamentais entre as linguagens que servem para comunicar, designar, descrever, Pensemos, por exemplo, na similitude entre a procura, num dicionário, de um sinónimo para «toirão» e a da designação equivalente a « $\sin 10^\circ$ », numa tabela de valores naturais — procura de equivalência entre conteúdos de formas em contexto.

Numa outra ordem de análise, pense-se na informação compactada numa caricatura política, em certas expressões idiomáticas, ou em certas rotinas tanto linguísticas como culturais. É frequente falar do Francês como a língua para ironizar, do Inglês como adequado à constatação científica, do Italiano para a ópera, do Português para complicar o que é fácil de dizer em poucas palavras,... e da Matemática para exprimir rigor e precisão. É evidente que, mesmo nas línguas referidas, há invariantes comuns, quer lexico-gramaticais, quer estilísticas ou retóricas.

Se agora falarmos na linguagem matemática, vemos que tem alfabeto, que é a união de alfabetos — português, grego, ...; que usa sinais ortográficos (ex: «'» para derivada) e de pontuação (ex: a vírgula, separador dos elementos de um conjunto ou as reticências, reflexo de uma interrupção na frase, mas também de continuidade). É de referir ainda o uso do parêntesis, separador facilitador da leitura, mas igualmente elemento que altera a prioridade operatória.

Ao nível das formas lexicais, destacamos os nomes, que designam seres, coisas, ... e os verbos que exprimem acções, estados,

2.1.1. Nomes, pronomes e adjectivos

Na linguagem matemática os nomes são os números, sendo a classificação dos vários tipos de números correspondente à dos nomes próprios, co-

lectivos, ...; também a distinção entre diferentes tipos de uso está presente em ambas as linguagens, na sua adequação ao contexto, O número próprio serve para contar ou medir, enquanto o número comum é usado para estimar. Um exemplo: quando afirmamos que estão 18 alunos em Sociolinguística, queremos dizer que constatámos 18 e não 17.99 ou 18.01. «18» é exacto, definido, único, tal como o nome «Marinela» refere, para alguém, uma pessoa determinada, única. Pelo contrário, quando se fala em «Sofia» sem dizer mais nada, pode ser qualquer Sofia, precisando nós de indicar a quem nos referimos. O mesmo se passa quando se estima uma distância; o afirmar que a distância entre Lisboa e Tavira é de 300 quilómetros, obriga a conhecer o referencial para perceber se há ou não erro na estimativa. Esta dupla utilização dos números dá origem a algumas confusões entre matemáticos e não matemáticos.

Outro tipo de dificuldades surgiram quer na linguagem matemática, quer na linguagem corrente. Alguns etnolinguistas defendem que, em certas tribos primitivas, são emitidos sons diferentes para qualificar nomes ou números. Comparem-se formas como o Presidente Soares – o Dr. Soares, no caso das designações e $2:3$, $2/3$ no caso dos números. Tal como certas formas fónicas chamam a atenção para determinada expressão de subjectividade, também notações diferenciadas contribuem para a compreensão de universos distintos.

Na linguagem matemática, tal como na verbal corrente, há ainda pronomes; em termos de números citamos π cujo valor aproximado depende do uso que dele fazemos. É que, em Matemática, as letras são usadas como nomes, de várias maneiras, de acordo com intenção e contexto; no caso do π é a comodidade que preside à sua utilização, pela impossibilidade de representar exactamente o seu valor.

As formas que se juntam aos substantivos, para os qualificar são, em geral, os adjectivos. Recordemos, agora, como se distingue, em Matemática, um número positivo de um negativo, antepondo-lhe o sinal + ou -, respectivamente.

Chama-se-lhe sinal posicional para o distinguir do operacional. Esta e outras fontes de ruído devem ser conscientizadas durante o processo AE.

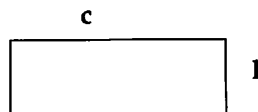
Em Matemática utilizam-se, frequentemente, letras para abrir paradigmas onde podem ocorrer nomes. Esta revolução acompanhou de perto uma outra, quando os linguistas reconheceram que formas nominais como ‘bem’ ou ‘democracia’ tinham vários conteúdos. Já Platão atribuía a esses nomes existência independente das condições circundantes, marcando-os de acordo com as suas fantasias numéricas. Idêntica posição assumiram os pitagóricos: são bem conhecidos os números triangulares, quadrados, pentagonais, hexagonais, amigáveis, primos, No entanto, só François e Roger Bacon começaram a perceber a vantagem do uso das letras na Matemática, cuja linguagem é imensa e universal. Vejamos um exemplo: desejamos indicar as coordenadas do símbolo ■ neste trabalho. Adoptando as coordenadas (página, linha, coluna) é fácil dizer que está situado na página 170, linha 11, coluna 12. Todavia, se o símbolo a localizar fosse π , teríamos que escrever

$$(169, 22, 37) \quad (169, 24, 74) \quad (170, 13, 32),$$

não havendo dificuldade em interpretar as três localizações do referido símbolo neste texto. Pelos princípios da economia, e de transferência analógica, a substituição de (página, linha, coluna) por (p, l, c) é rápida. Pelo princípio da liberdade, a passagem de (p, l, c) para (a, b, c) ou (x, y, z) torna-se uma questão pessoal. Acabamos de abrir um novo tipo de aplicação na mesma classe, mas noutros contextos: (x, y, z) tanto pode querer dizer (longitude, latitude, altitude), como (azimute, declinação, altitude) ou (dia, mês, ano). Desta classe aberta ao infinito podemos chegar à ‘universalidade’, escrevendo $(\alpha \beta, \gamma), \dots$ e à ‘planetariedade’ $(\neg, \Gamma, \cup, \dots)$.

2.1.2 Verbos

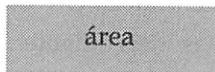
Sejam c, l, nomes abstractos, que designam as dimensões dos lados de um campo de futebol, como se indica geometricamente na figura.



Com aqueles nomes podemos formar novos nomes, integrando-os num tipo de acção; se, por exemplo, apresentarmos dois nomes — área e perímetro, os seus valores determinam-se a partir do

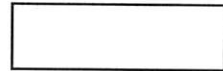
- produto
- dobro da soma

das dimensões dos lados, respectivamente. A representação visual de cada um dos novos nomes é a que se apresenta:



área

perímetro



Os valores da área e do perímetro (a designar por a e p) calculam-se

- multiplicando os valores c por l
- adicionando os valores c e l , e multiplicando o resultado obtido, por dois.

As operações feitas foram: adicionar e multiplicar. A estes verbos de uso corrente, os matemáticos associaram operadores simbólicos $+$ e \times ; ao resultado destas operações chamam soma e produto. Estamos, agora, em condições de escrever as frases:

- a área é o produto dos lados
- o perímetro é o dobro da soma dos lados

ou

- para obter a área, multiplicamos c por l
- para obter o perímetro, adicionamos c e l ; o resultado será multiplicado por dois.

Em qualquer das frases anteriores, que abrem com formulações diferenciadas, encontramos as expressões «é» e «para obter» que, em linguagem matemática são traduzidas pelo símbolo « $=$ ». Esquematizemos para o caso da área:

Expressão corrente.....Expressão matemática
O comprimentoc
multiplicadox
pela largural
é=
a áreaa

ou $c \times l = a$, ou $a = c \times l$.

O caso do perímetro reveste-se de maior delicadeza em virtude de algumas regras das prioridades operatórias referidas mais adiante.

Apresentámos dois exemplos de conceitos familiares. Nada impede que a capacidade criativa dos utilizadores da Matemática definam novas acções, com/sem significado concretizável nos dias de hoje. Como exemplo, podemos pensar na acção de 'repartir' x pães por y pessoas, processo a que associamos o símbolo ' \div ' (não falamos de divisão) para o primeiro caso, ou 'venusar' dois habitantes do planeta Mercúrio, fazendo corresponder à acção o símbolo ' Ω ', para uma abstracção cósmica.

2.1.3 Outras categorias discursivas

Realçámos algumas analogias entre a linguagem corrente e a Matemática. Outras poderiam ser citadas, de que as conjunções, ligando proposições ($\wedge \vee$) na lógica matemática ou (\therefore, \Rightarrow) são apenas dois exemplos.

Tal como existem palavras para modificar a significação dos verbos, também podemos ver como o número 3, por exemplo, no operador $\sqrt[3]{}$ (raiz cúbica), altera o sentido do operador $\sqrt{\quad}$ (raiz quadrada).

Não sendo a Matemática uma linguagem adequada para expressar sentimentos, reacções, apreciações, ... não há nela lugar para interjeições; trata-se de uma diferença significativa, talvez sobretudo, em relação ao Português uma das línguas com maior número de exclamações exprimindo admiração, animação, chamamento, desejo, dor, impaciência, indignação,

2.2. *Sintaxe*

A articulação entre vários elementos linearmente presentes é desejável para apreender significações. Durante o estudo variacional de temas matemáticos, encarámo-la como sistema abstracto, com axioma/s de base, regra/s, vocabulário e um saber partilhado por uma comunidade. Assim, compreendemos melhor a estratégia proposta para AE, distinguindo entre as associações de tipo horizontal e vertical e, efectuando nesta variações a partir de um pólo delimitado na sequência horizontal. Ainda dentro das possibilidades de combinatórias matemáticas, comparáveis às do xadrez, salientamos a maleabilidade funcional dos elementos, segundo a posição que ocupam. Nesta perspectiva, vejamos possíveis interpretações para a expressão

$$2 \times 3 + 4 \times 5$$

Naturalmente que os pressupostos mínimos para o cálculo do valor desta expressão numérica passam pelo conhecimento dos símbolos usados e do seu significado, das prioridades operatórias, No entanto, estes conhecimentos levam a resultados diferentes, consoante o ambiente seja o da notação algébrica ou o da notação polaca inversa, frequente em certas calculadoras. E, para que não façamos figura ridícula ao criticar 'o outro' pelo resultado a que chegou (50), bom será que conheçamos a sua cultura matemática.

O que acabamos de referir tem a ver com rotinas implícitas, talvez ditadas por imperativos sociais (2 filas com 3 alunos e outras 4 filas com 5 alunos) que visam uma economia de esforços. Mas também há uma certa lógica para o resultado 50, se atendermos a que ambas as operações em presença são binárias; o resultado da primeira operação constitui um dos operandos para a adição que produz outro operando, necessário à execução da multiplicação final. Por razões de natureza cultural somos propensos à primeira interpretação; alerta, portanto, em contexto multicultural.

Assim, se interpretarmos a expressão de molde a ter o resultado 50, somos forçados a escrevê-la especificando o modo como os constituintes da frase devem ser combinados.

$$((2 \times 3) + 4) \times 5$$

Sem pormenorizarmos regras sintagmáticas, diremos que estas, estruturalmente são simples, mostrando, ao longo dos séculos, um certo princípio de harmonia e de respeito pela ordenação SVO e pelas gerações anteriores. Segundo Hermann Hankel «[...] Na maior parte das ciências uma geração destrói o que outra construiu, e o que uma estabeleceu a outra desfaz. Em Matemática, cada geração constrói uma nova história numa velha estrutura.» (*Apud*, Bayer, *et. al*, 1989). Em qualquer dos casos é importante destacar que a ordem é factor a considerar. Ainda em relação à expressão já trabalhada imaginemos agora o seguinte desenvolvimento

$$2 \times (3 + 4) \times 5$$

e que abre determinada ordem de actuação e nos fornece o valor 70. Podíamos, contudo, re-escrever a expressão inicial de outras maneiras

$$3 \times 2 + 5 \times 4$$

$$4 \times 5 + 2 \times 3$$

evidenciando outro tipo de ordem e enfatizando outros elementos.

Quando os números são ligados pelos verbos «adicionar» ou «multiplicar», são comutáveis. Pelo contrário, os verbos «subtrair» ou «dividir» não permitem tal variação horizontal. Apresentam-se dois conjuntos de frases ilustrativas desta não comutatividade entre os elementos:

- o Papa é o chefe da Igreja Católica Apostólica Romana
- o chefe da Igreja Católica Apostólica Romana é o Papa

ou

- o salário do Presidente é para o refeitório
- para o refeitório é o salário do Presidente

vs

- Pedro matou Paulo
- Paulo matou Pedro

2.3. Discurso

Retomemos os exemplos

- $2 \times 3 + 4 \times 5 \dots\dots\dots 1)$
- $((2 \times 3) + 4) \times 5 \dots\dots\dots 2)$
- $2 \times (3 + 4) \times 5 \dots\dots\dots 3)$
- $3 \times 2 + 5 \times 4 \dots\dots\dots 4)$
- $4 \times 5 + 2 \times 3 \dots\dots\dots 5)$
- $(2 \times 3) + (4 \times 5) \dots\dots\dots 6)$

e imaginemos dois universos culturalmente diferenciados: o universo Calculauto (C), fortemente influenciado pela presença, desde o início de AE, de calculadoras do tipo TI1780; o universo Pensauto (P), constituindo uma minoria na sociedade de consumo. Por força do processo de socialização a que ambos são submetidos, os elementos de C determinam o valor de cada um das expressões 1), 4) e 5) utilizando um algoritmo de 'tradução maquinal' do tipo

$$2 \times 3 + 4 \times 5$$

introduzindo os números pela ordem apresentada; de acordo com ela, os resultados das expressões em estudo são, respectivamente, 50, 44, 66. Todavia, e porque as calculadoras referidas não possuem parêntesis, é impossível o cálculo das expressões 2) e 3). Inconformados com a situação, alguns minoritários de C, debruçam-se sobre as instruções, tentando compreender algo mais do que lhes tinha sido transmitido.

Num processo de tentativa e erro, descobrem o seguinte algoritmo para a expressão 2)

$$M+ M+ 2 \times 3 M+ + 4 M+ \times 5 =$$

obtendo o valor 50. A partir deste resultado criaram expressões equivalentes, as que representam o mesmo designado. Entusiasmados com a substituição dos parêntesis por M + , avançam para a expressão 3), isto é,

$$2 \times M+ 3 + 4 M+ \times 5 =$$

chegando ao valor 35. Este valor também pode ser alcançado a partir da expressão

$$M+ 3 + 4 M+ \times 5 =$$

O apagamento ocorrido causou aborrecimento aos investigadores, mas o facto de poderem produzir um resultado impediu alguma reflexão filosófica sobre o tema.

Entretanto, no universo P, o processo AE dá bastante atenção à manipulação de objectos. Os aprendentes são postos perante situações comunicacionais de contagem de objectos do tipo

S1) # # #	S2) # #	S3) * * * * *	S4) * * * *
# # #	# #	* * * * *	* * * *
	# #	* * * * *	* * * *
		* * * * *	* * * *
			* * * *

descobrimo, por visualização, a equivalência entre as 2 situações S1) e S2); o mesmo acontece para S3) e S4). Colocados perante a necessidade de determinar o número total de elementos presentes, consolidaram os conceitos de comutatividade, ao mesmo tempo que sentiram a vantagem do trabalho de grupo, uma vez que, enquanto uns se preocupavam com a contagem dos elementos #, outros se entregavam à determinação do número de *.

Também intuíram o conceito de expressões equivalentes, e facilmente classificaram como tal 1), 4) e 5); a interpretação dos parêntesis foi dificultada de pouca duração, uma vez aceite (após discussão) que, doravante, as multiplicações teriam de ser efectuadas em primeiro lugar, e que só depois, se realizariam as adições – excepção: quando se desejasse fazer as adições em primeiro lugar, passaria a subentender-se, sintática e semanticamente, a presença dos parêntesis por desnecessária. A partir desta fase de AE, 6) é equivalente a 1) e deve ser simplificada. Pelo contrário, a presença do parêntesis em 3) sugere-nos implicitamente que se deve efectuar, em primeiro lugar, a adição. Isto corresponde ao esquema seguinte

# # #	# # #	# # #	# # #	# # #
* * * *	* * * *	* * * *	* * * *	* * * *
# # #	# # #	# # #	# # #	# # #
* * * *	* * * *	* * * *	* * * *	* * * *

Ambas as sociedades mencionadas estiveram, muitos anos, sem contactos com o exterior. Inevitavelmente, o progresso ao nível das nações, no que respeita às vantagens mútuas de uma educação para todos, sem distinção de raças, religiões, ..., trouxe a consciencialização de que se torna imperiosa uma visão multicultural para melhor preservar identidades culturais e, simultaneamente, quebrar barreiras estereotipadas. Assim, e ao abrigo de acordos culturais existentes entre ambos os estados, enviou-se um elemento de P para C, a fim de prosseguir estudos de pós-graduação. Para além de problemas iniciais de integração na sociedade C, devido em parte a dificuldades de comunicação, outros houve resultantes dos complexos processos interactivos e transformadores que se verificam em qualquer mudança de País. Contudo, a universalidade da linguagem matemática tornou mais fácil o que se previa difícil, embora tivessem surgido conflitos no entendimento do cálculo das expressões numéricas. Não obstante diferenças devidas a especificidades culturais, matematicamente falando, a noção de equivalência foi o ponto, comum, para o alargamento cultural desejado. As variações verificadas entre os conjuntos das equivalentes (1) e 2) para C) e (1), 3), 4) e 6) para P), bem como a discrepância de valores encontrados, influiu na escolha de uma metodologia assente em oposições mínimas, o que permite observar as correspondentes variações. Resolveram manter unidades de significação lexical

$$C) \quad M + 3 + 4 M + \times 5 =$$

$$P) \quad (3 + 4) \times 5 =$$

com o mesmo valor em ambas as culturas. Daí concluíram que se poderia variar, apenas, o elemento inicial. Experimentaram, sucessivamente, os valores 1, 2, 3, ..., tendo observado que os resultados de P) se podiam deduzir dos de C), multiplicando estes pelo elemento variável. A situação corresponde a manter a unidade acima indicada, intercalando o complemento «x 2».

Ao algoritmo, modificado, mas equivalente,

$$(3 + 4) \times 5 \times 2 =$$

pensado por P, fica associado o algoritmo

$$M + 3 + 4 M + \times 5 \times 2 =$$

apreendido por C). Esta foi a base para uma troca de experiências frutuosas pois, a partir dessa interacção, foi possível estabelecer um consenso internacional sobre a utilização das calculadoras com as características apontadas e o entendimento da propriedade comutativa. Chegaram mesmo a estabelecer o algoritmo correcto para o cálculo inicialmente proposto. É o que a seguir se apresenta

$$2 \times 3 \text{ M+ } 4 \times 5 \text{ M+ MR}$$

e que originou ligações com outros povos de expressão inglesa, uma vez que foram associadas as siglas M+, M-, MR e MC a *add memory*, *subtract memory*, *memory recall* e *memory clear*, respectivamente. O caso de MC, não usada neste exemplo, permitiu distinguir a sua função da que é executada pelas teclas AC (*accumulator cleaning*) ou ON/C (liga/apaga o ecrã).

2.4. Estilo

Outra semelhança entre as duas linguagens está, em nossa opinião, ligada ao seu uso. Conforme se disse, a linguagem matemática não expressa sentimentos, emoções, ..., nem tão pouco admite redundâncias. Para evitar a verbosidade inútil, serve-se de mecanismos de simplificação, assentes no agrupamento e na redução de termos semelhantes, na supressão de sinais supérfluos de escrita e na substituição de expressões por outras equivalentes. Exemplo:

$$\begin{aligned} &(a - x) (a + 2x) - (3a + 2x) (a + x) - (-a + 2x) (a + x) \\ &(a - x) (a + 2x) - [(3a + 2x) (a + x) + (-a + 2x) (a + x)] \\ &(a - x) (a + 2x) - [(3a + 2x) + (-a + 2x)] (a + x) \\ &(a - x) (a + 2x) - [3a + 2x - a + 2x] (a + x) \\ &(a - x) (a + 2x) - (2a + 4x) (a + x) \\ &(a - x) (a + 2x) - 2 (a + 2x) (a + x) \\ &(a + 2x) (a - x) - 2 (a + 2x) (a + x) \\ &(a + 2x) [(a - x) - 2(a + x)] \\ &(a + 2x) (a - x - 2a - 2x) \\ &(a + 2x) (-a - 3x) \\ &- (a + 2x) (a + 3x) \end{aligned}$$

Outro estilo, completamente diferente deste (e reflectindo concepções de AE diferentes da anterior) partiria da expressão dada e seguiria os seguintes passos, abreviados. Ei-los:

$$(a - x)(a + 2x) - (3a + 2x)(a + x) - (-a + 2x)(a + x)$$

$$a^2 + 2ax - ax - 2x^2 - 3a^2 - 3ax - 2ax - 2x^2 + a^2 + ax - 2ax - 2x^2$$

$$(a^2 - 3a^2 + a^2) + (ax - 5ax - ax) - 2(x^2 + x^2 + x^2)$$

$$-a^2 - 5ax - 6x^2$$

Esta expressão é equivalente a $-(a+2x)(a+3x)$, isto é, podemos escrever

$$-(a + 2x)(a + 3x) = -a^2 - 5ax - 6x^2,$$

não sendo indiferente a utilização de uma ou de outra. No fundo, as transformações e substituições na linearidade sintagmática conduzem-nos a expressões que visam realçar aqueles aspectos que mais nos interessam no momento.

Para melhor compreensão do que se acaba de dizer, consideremos um problema de doçaria, onde frequentemente lidamos com a noção de razão. Esta aplica-se a quantidades ligadas entre si por preposições, tal como na linguagem verbal de uso corrente. Se, por exemplo, na feitura de suspiros, a quantidade de claras (c) de ovos for 3 e a quantidade correspondente de açúcar (a) for de 2 tigelas, podemos escrever a relação

$$\frac{c}{a} = \frac{3}{2},$$

a explorar de três maneiras diferentes, a saber:

- se dispomos de um certo número de claras, a quantidade de açúcar é dada pela expressão

$$a = \frac{2c}{3}$$

- se temos uma certa quantidade de açúcar (em tijelas), e desejamos saber qual o número de claras, usa-se a expressão

$$c = \frac{3a}{2}$$

– se as qualidades de calculador falharem, pode-se ainda recorrer à expressão $2c = 3a$,
como última tentativa.

3. Aspectos linguísticos-matemáticos-sociais e culturais

3.1. O contexto sócio-cultural

Tal como se afirma em (Marques (1990a)), a propósito de parâmetros sociais, também o contexto sócio-cultural influencia, de forma directa e indirecta, a formação do indivíduo. De forma directa, impondo ao aprendente de Matemática modelos de AE em vigor no sistema educativo; de forma indirecta, porque os primeiros e principais agentes educativos (pais, pares, professores), tal como os instrumentos educativos (livros, rádio, televisão, programas de computador, ...) são, eles próprios, influenciados pelos aspectos culturais e pelas condições sociais que possibilitam uma comunicação eficaz, proporcionadora da auto-formação essencial ao crescimento. Neste sentido se compreendem certas posições que encaram a Matemática como instrumento privilegiado de selecção governamental.

Muito há a fazer nesta área. Uma estratégia possível passaria pelo estudo do meio, pelo diagnóstico da situação AE e, pela consequente adequação dos exemplos e da linguagem à estrutura envolvente. Um exemplo: um/a professor/a diz: «Vamos saber o preço dos discos que a Bessie comprou quando foi à discoteca Olympus, onde fazem, aos possuidores de cartão jovem, 15% de desconto nos LP e 10% nos S. O preço de capa do LP era de 1.200\$00 e os dois S custavam o mesmo. A quantia paga foi de 1.470\$00. Qual o preço de capa de cada S?».

Para o aprendente uma solução do problema resume-se ao algoritmo seguinte:

$$1470 M + 1200 \times .85 M - MR + 1.8$$

Todavia, a linguagem parece-nos violenta pelos códigos restritos que emprega, em especial para certo nível etário – o que, possivelmente, levaria a ajustes que auxiliassem a compreensão.

3.2. *A tradução: linguagem verbal corrente <—> linguagem matemática*

Parece-nos de extrema importância que, desde o início da aprendizagem da língua materna, e em paralelo, sejam desenvolvidos esforços de dupla tradução, assim ajudando o aprendente a «pensar para além das palavras». Não será difícil entender a citação de Leibniz «[...] Não há homens mais inteligentes do que aqueles que são capazes de inventar jogos. É aí que o seu espírito se manifesta mais livremente. Seria desejável que existisse um curso inteiro de jogos tratados matematicamente.» (*Apud Shasha, 1992*).

Um bom exemplo em que a relação entre as duas áreas do saber se estabelece é-nos dado pela resolução de quebra-cabeças como os que seguem:

$$\begin{array}{r} \text{A)} \quad 4 \ast \ast \\ \quad \times \ast \ast 7 \\ \hline \quad \ast \ast 8 2 \\ 1 2 \ast \ast \\ \hline \ast \ast \ast \ast \ast \ast \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{B)} \quad R J \\ \quad \times B S \\ \hline \quad B J \\ \quad A F J \\ \hline B C B J \end{array}$$

Em A) pretende-se descobrir os dígitos em falta; em B) deverá atribuir-se um valor a cada letra por forma a respeitar a operação.

3.3. *A Matemática na poesia, nos provérbios, ...*

Uma das manifestações socioculturais desta maravilhosa disciplina, frequentemente presente na tradição oral e escrita portuguesa, é exemplificada na obra de Teresa Vergani (Vergani, 1991) para os primeiros doze números inteiros (com exceção do 1, 8 e 11); nela se incluem também versos alusivos a duas potências de 10, não exibindo o caso do 10; de referir ainda a ausência do zero.

De Viana (1954) extraímos exemplos com referência aos reinos vegetal e animal, à família, à alimentação, a utensílios, ...

Eu passi à oliveira,
Cinco raminhos colhi;
Eu tinha cinco sentidos,
Todos cinco pus em ti. (125, Penina)

O cravo tem vinte folhas,
A rosa tem vinte uma;
Anda o cravo em demanda
Por a rosa ter mais uma. (271, Alcoutim)

P'ra-quela parede abaixo,
Vi um gato, renhéu-nhéu,
Que lhe cortaram o rabo
Para a fita de um chapéu. (511, Faro)

Vi dois gatos a lavar
Através de uma ladeira;
Um puxava, outro arranhava,
Deram uma lentada jeira. (512, Mealha)

Os teus olhos são dois sóis
Que alumiam todo o mundo;
As pestanas são anzóis
Que pescam no mar sem fundo. (1482, Ameixial)

Minha avó p'ra mi casar
Prometê-me três ovelhas;
Uma cega, ôtra coxa,
Ôtra trouxa das orelhas. (2557, Paderne)

A luz daquela candeia
Tem mil cravos no morrão;
Também eu tenho mil penas
Dentro do meu coração. (3024, Paderne)

Trinta dias tem Novembro
Abril, Junho e Setembro;
Vinte oito ou vinte nove só há um
Todos os outros a trinta e um. (Tavira?)

O cheiro da amendoeira
É o primeiro do ano;
Esses teus olhos menina,
São todo o meu encanto. (Tavira?)

Oh minha mãe, minha mãe
Oh minha mãe, minha amada;
Quem tem uma mãe tem tudo,
Quem não tem mãe não tem nada. (Tavira?)

4. Considerações finais

Entendida a educação como uma acção, não desligada do contexto em que se insere e em que se desenvolve, realizada pelo Homem e visando a sua auto-formação, torna-se mais clara a importância, nos nossos dias, do conhecimento da interacção entre diferentes áreas do conhecimento e entre estas e o meio envolvente, para o estabelecimento concreto de uma política educativa. As grandes mutações que hoje se verificam, a nível mundial, com alterações de fronteiras geográficas e a sua substituição por antigas fronteiras regionais e locais, são evidências que falam por si. O direito à afirmação da identidade cultural passa, inevitavelmente, pelo respeito pelas outras e pela compreensão de que a interacção se processa a partir de atitudes de cooperação que exigem, por sua vez, conhecimento mútuo dos factores inter/multiculturais em presença.

Como sistemas abertos, as sociedades são continuamente confrontadas com um duplo problema: o de conservar e preservar a cultura existente e, ao mesmo tempo, o de renovar e transmitir essa renovação. A questão, delicada e apaixonante, é a de se ser capaz de estabelecer um equilíbrio entre estes pólos por forma a, em continuidade e adequadamente, preparar as sociedades para se adaptarem a novas situações. Neste contexto, os novos tipos de documento socioeducativos apresentam uma importância que não devemos esquecer, tanto mais que o recurso às novas tecnologias exige outra atitude conceptual, a que inclui, logo de início, componentes de ordem cognitiva, afectiva, social e multicultural.

Julgamos que o papel da Sociolinguística, pelo que faz reflectir sobre o sociocomunicativo, e sobre o desenvolvimento do verbal e do não verbal, ou pelo que revela de formas de enculturação e do seu papel na transmissão de saberes, acorda ecos, qualquer que seja a linguagem a estudar, mesmo se MATEMÁTICA.

Rui João Baptista Soares é Assistente convidado de Didáctica da Matemática na Universidade Aberta. É mestre em Ciências da Educação na área da Matemática e prepara actualmente uma outra dissertação de mestrado em Relações Interculturais na área da Educação Intercultural.

Referências bibliográficas

- BENNETT, Albert B.; NELSON, Leonard T. (1979) — *Mathematics. An informal approach*, Boston, Allyn and Bacon.
- Boletín de la Sociedad Canaria de Profesores de Matemática* (1979), nº 2, Febrero, Tenerife.
- BOYER, Carl B.; MERZBACH, Uta C. (1989) — *A History of Mathematics*, New York, John Wiley & Sons.
- DANTZIG, Tobias (1931) — *Le Nombre. Langage de la Science*, Paris, Payot.
- Dicionário Prático Ilustrado* (1977), Porto, Lello & Irmão -Editores.
- HOGBEN, Lancelot. (1938) — *Les Mathématiques pour Tous*, Paris, Payot.
- MARQUES, Maria Emília Ricardo (1990) – «Des perceptions oubliées» in Maria Emília Ricardo Marques — *Francês: Sociedade, Cultura, Linguagem*, vol. II, Lisboa, Universidade Aberta, pp. 59-95.
- MARQUES, Maria Emília Ricardo (1990a) – «Régions, Société, Cultures» in Maria Emília Ricardo Marques — *Francês: Sociedade, Cultura, Linguagem*, vol. I, Lisboa, Universidade Aberta, pp. 44-71.
- MARQUES, Maria Emília Ricardo (1990b) – «Traduction et Filtrages Socioculturels» in Maria Emília Ricardo Marques – *Francês: Sociedade, Cultura, Linguagem*, vol. II, Lisboa, Universidade Aberta, pp. 127-136.
- MARQUES, Maria Emília Ricardo (1991) – «O documento socioeducativo» (doc. pol.).
- MARQUES, Maria Emília Ricardo (1991a) «O rigor de um jogo» (doc. pol.).
- SHASHA, Dennis (1992) – *As Enigmáticas Aventuras do Dr. Eco* (Tradução de Leonor Moreira), Lisboa, Gradiva.
- VERGANI, Teresa (1991) – *O Zero e os Infinitos. Uma experiência de antropologia cognitiva e educação matemática intercultural*, Lisboa, Minerva.
- VIANA, Abel (1954) – «Subsídios para um vocabulário algarvio» in *Revista de Portugal*, Lisboa.
- VIANA, Abel (1956) – «Para o Cancioneiro Popular Algarvio» in *Revista de Portugal*, Lisboa.

REGISTO BIBLIOGRÁFICO

ADAM, Jean-Michel – *Éléments de Linguistique Textuelle. Théorie et Pratique de l'Analyse Textuelle*, Liège, Mardaga, 1990, 265 pp.

Desde há 25 anos que, nos países anglo-saxónicos, a linguística textual é considerada como uma disciplina de direito. Esta obra de Jean-Michel Adam, que constitui uma Introdução à linguística textual, concorre para que o mesmo aconteça no domínio francófono, onde têm dominado sobretudo as preocupações com a investigação semiótica e com a análise do discurso.

Na primeira parte, o Autor começa por definir uma unidade de análise e as relações desta unidade com o todo significante que é o texto. Aborda os diferentes planos da textualidade e revê ainda as hipóteses de base que fundam uma pragmática textual. No último capítulo desta parte encontram-se análises textuais de dois textos publicitários que têm por objectivo precisar e desenvolver as questões abordadas anteriormente.

A segunda parte da obra consiste numa série de estudos que aportam todos à questão da articulação textual das proposições. Sendo consagrada aos conectores e organizadores textuais, esta secção tem por objectivo examinar essa questão sobretudo à luz da definição de um quadro teórico novo.

Termina o volume uma extensa lista de referências bibliográficas (V.C.F.)

AMOR, Emília – *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*, Lisboa, Texto Editora, col. Educação Hoje, 1993, 168 pp.

Na escassa bibliografia sobre o ensino do Português como língua materna, este livro constitui um importante contributo nesse domínio, pela forma sistemática como aborda alguns dos principais aspectos teóricos e metodológicos do ensino da língua materna.

Organizando-se em duas grandes partes, na primeira sintetizam-se os principais contributos das ciências da linguagem e da comunicação para o ensino-aprendizagem da língua materna. Apresentam-se ainda alguns dos aspectos fundamentais a ter em atenção na elaboração de um currículo nessa área, questão que nem sempre tem merecido o devido cuidado no seu tratamento.

Na segunda parte, e fundamentalmente com base nos conceitos teóricos abordados, ou seja, os domínios do saber mais relacionados com a função comunicativa da linguagem, sugerem-se algumas formas de operacionalização centradas em três eixos: metodologia da oralidade, a leitura, e a escrita.

O papel da oralidade na aula de Português, alguns usos orais da língua e outras questões que muitas vezes têm tido um lugar marginal no ensino da língua materna, são aqui abordados de forma a poderem constituir um bom auxiliar para a actuação do professor. Nos dois capítulos seguintes percorrem-se duas outras áreas no domínio da comunicação. Primeiro, os problemas da leitura: modelos e tipos de leitura, e o seu papel na aula de Português, ao qual se prenderá um necessário programa de promoção da leitura. Alguns aspectos no domínio da escrita, no que respeita à sua aprendizagem (não em fase inicial) e à produção de texto, ocuparão o terceiro capítulo desta segunda parte.

Já exterior a este percurso é o último capítulo, dedicado à avaliação. Aí apontam-se questões como o papel formativo da avaliação e o tratamento pedagógico do erro.

Retomando em parte as palavras iniciais, estamos perante um estudo que certamente merecerá a atenção dos professores de português, pois percorre, na verdade, importantes caminhos teóricos e práticos no campo do ensino-aprendizagem da língua materna. (G. B.)

BIARD, Jacqueline; DENIS, Frédérique – *Didactique du Texte Littéraire*, Paris, Nathan, 1993, 239 pp.

Didactique du texte littéraire é um instrumento de trabalho fundamental para qualquer professor de literatura dos anos terminais do Ensino Secundário, podendo ter utilidade também numa estante universitária. Reflecte sobre as novas reformas do ensino da literatura em França, para o que aborda a metodologia de todos os exercícios consignados nas últimas *Instructions Officielles*, tomando como «corpus» literário obras integradas nos programas, como *Germinal*, *Tristan et Yseut*, *Le Père Goriot*, *Le Cid*.

Apresenta um entendimento diversificado do texto literário (pelo ângulo da estética, da linguística, da estilística ou da teoria do texto) e uma fundamentação metodológica sobre o tipo de trabalho realizado em sala de aula, trabalho baseado no modelo de «sequências didáticas», o que permite, com o auxílio de múltiplos instrumentos auxiliares, a realização de exercícios escolares como a leitura metódica, a leitura integral, a leitura transversal de um conjunto de textos (o chamado «regroupement de textes»), o comentário de texto, e ainda a prática da escrita. Trata-se de um livro fecundo em sugestões de estratégias pedagógicas do professor e do aluno (o que fazer, como e quando), muito completo no que diz respeito aos saberes teóricos e aos percursos didáticos que envolvem o trabalho com o texto curto ou longo, circunscrevendo-se, predominantemente, no âmbito de uma tipologia de textos reclamada nas I.O: o texto narrativo, o descritivo, o teatral e o argumentativo.

As suas autoras são professoras com responsabilidades pedagógicas no Ensino Secundário e Superior e apresentam um razoável currículo científico. (C. M.)

FONTOURA, Maria Madalena – *Para a História do Ensino da Língua Portuguesa no Estrangeiro: 1910-1990*, Lisboa, Comissão das Comunidades Europeias/Fac. de Psicologia e de Ciências da Educação, U. de Lisboa, 1992, 129 pp.

Como primeiro volume de uma colecção dedicada a experiências desenvolvidas no âmbito do «Projecto PLUX» – ensino do português no Luxemburgo, este livro apresenta-nos o enquadramento histórico para o fenómeno migratório em Portugal, em articulação com as diferentes medidas tomadas para o ensino da língua materna junto das comunidades de portugueses que pouco a pouco se foram criando nos mais variados recantos do globo.

Situa-nos assim basicamente em três eixos temporais: a 1.ª República; o Estado Novo, onde se destacará uma primeira fase na «Nova Ordem» e, posteriormente, a reforma empreendida por Veiga Simão; e finalmente a situação pós 25 de Abril, em paralelo com os resultados de algumas Directivas do Conselho das Comunidades Europeias.

Recorrendo a vasta documentação (apresentada nos Anexos), e para caracterizar os períodos referidos, a autora escolhe um percurso que obedece a três premissas enunciadas no início do volume: «caracterização do regime político», «identificação da ideologia governativa» e «definição da política educativa». Será pois na articulação entre esses três factores que as diferentes medidas públicas e particulares relativas ao ensino do português no estrangeiro ganharão sentido.

O último período histórico assinalado merece um estudo mais detalhado. Percorrem-se aí quer os novos princípios educativos enunciados na nova Constituição, e as decorrentes questões de organização e ampliação da rede escolar, quer os programas disciplinares, as modalidades de ensino, e a formação dos professores.

No final, sintetizam-se alguns dos aspectos mais problemáticos no conjunto das medidas que têm sido tomadas, apontando-se igualmente possíveis caminhos para a sua resolução. (G. B.)

FRIAS, Maria José – *Língua Materna – Língua Estrangeira. Uma Relação Multidimensional*, Porto Editora, Col. «Mundo de saberes», 1992, 187 pp.

Numa obra em que harmoniosamente se conjugam dois tipos de discurso – o académico e o ensaístico –, a autora analisa, de perspectivas teóricas diversificadas, um dos problemas nucleares da pedagogia e didáctica das línguas (Cf. título e subtítulo).

O capítulo I, consagrado à história das relações entre o ensino da língua materna (LM) e das línguas estrangeiras (LE), dá-nos uma sistemática e pormenorizada descrição dos «paradigmas» dominantes num longo período que vai do séc. XVIII à actualidade: do método tradicional («gramática e tradução»), cuja primeira ruptura se faz sentir com a introdução, no início do séc. XX, do «método directo», até à viragem operada pelas novas orientações da linguística e disciplinas afins (psico e sociolinguística, pragmática, análise do discurso) nas décadas de 60/70, passando por uma referência aos métodos audio-orais e audiovisuais, de pendor behaviourista, que marcaram a didáctica das línguas estrangeiras no período imediatamente anterior.

No capítulo II somos confrontados com uma panorâmica das relações LM/LE, suas origens e desenvolvimento. De salientar, num espectro muito largo de informações e referências a escolas, autores, conceitos e orientações teóricas (teoria interferencial e análise contrastiva, análise do erro e das interlínguas, interacções L1 e L2 na aprendizagem das línguas, bilinguismo), a importância reconhecida e o espaço consagrado a Eddy Roulet, autor de uma obra que, neste domínio, deverá considerar-se pioneira (*Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*, Credif-Hatier, Col. LAL, 1980), também responsável pela fundamentação teórica do conceito de pedagogia integrada, e a Claude Germain, que sustenta as vantagens de uma pedagogia da reaproximação («pédagogie du rapprochement»). Ambas as posições serão retomadas e analisadas ao longo da obra.

O capítulo III, na sequência da informação anterior e da análise, sempre crítica, de alguns pressupostos teóricos e procedimentos metodológicos, assume a forma de proposta fundamentada para a «articulação e o enriquecimento de uma pedagogia da comunicação em LM e LE», tendo em vista o contexto de aprendizagem português, em especial nos níveis de ensino correspondentes ao 2.º ciclo do ensino básico, mas perfeitamente generalizável a níveis mais avançados. Concebida em função do que a autora considera «os três grandes momentos da aula de língua» (apresentação dos dados de linguagem, abordagem dos textos e actividades de produção), esta proposta implica simultaneamente o aprofundamento do conceito de competência de comunicação, a exploração didáctica de diferentes tipos de discurso (em LM e LE) e o reconhecimento da importância de uma «pedagogia centrada no aprendente».

Particularmente interessante, pelas alterações positivas que poderia induzir, a ideia da criação, na sequência da «Teoria da Linguagem», de uma nova disciplina – «Didáctica da Linguagem» –, entendida como um espaço de formação comum aos professores de línguas (materna e estrangeiras). (J. T.)

RAPOSO, Eduardo Paiva – *Teoria da Gramática. A Faculdade da Linguagem*, Lisboa, Editorial Caminho, 1992, 527 pp.

Escrita com clareza e rigor, trata-se de uma obra indispensável para todos aqueles que pretendem sistematizar e aprofundar o programa de investigação da gramática generativa. No primeiro capítulo, «A língua como sistema de representação mental», discutem-se as principais questões que motivaram a emergência de uma nova teoria linguística, nomeadamente a questão da aquisição da linguagem, explicitam-se as noções básicas de *competência*, *performance* e *gramática universal* e traça-se uma panorâmica histórica dos diferentes modelos que têm vindo a ser construídos dentro do quadro generativo, configurando fases diversas de elaboração teórica e apuramento formal (Teoria Standard, Teoria Standard Alargada e Modelo de Princípios e Parâmetros). Nos capítulos 2, 3, 4 e 5 (intitulados, respectivamente, «Estrutura de constituintes e categorias gramaticais», «O léxico e a noção de subcategorização», «A regra Mover Ó» e «A forma lógica») começam a ser introduzidos os conceitos técnicos da teoria, que vão sendo progressivamente reelaborados ao longo da obra, em função dos desenvolvimentos teóricos mais recentes. Os capítulos 6 e 7 apresentam as principais versões da teoria X-barra, todas elas construídas a partir do princípio de endocentricidade e da noção de projecção máxima de uma categoria. Nos capítulos 8, 9, 10, 11 e 12, são delineadas as aquisições centrais da Teoria da Regência e da Ligação: noção de c-comando e tratamento das expressões referencialmente dependentes, determinação directa das estruturas sintácticas pela estrutura argumental dos itens lexicais (articulação Léxico-Sintaxe através do Princípio de Projecção), caracterização das funções temáticas dos argumentos do predicador na estrutura da oração, noções de caso e de regência. Nos últimos capítulos, intitulados «Teoria da regência (II)», «Barreiras, subjacência e ECP», «Teoria da ligação (II): noção de categoria de regência», «Licenciamento e identificação das categorias vazias» e «Condições temáticas e casuais sobre cadeias», discutem-se as elaborações mais recentes da teoria, sendo utilizados dispositivos de análise formalmente sofisticados que pressupõem já um conhecimento aprofundado de fases anteriores da investigação.

O livro termina com uma bibliografia criteriosa e completa. Deve ainda acrescentar-se que os exemplos são, na sua grande maioria, dados linguísticos do português. (A. C. M. L.)

SCHMIDT-RADEFELDT, Jürgen (ed.) – *Semiótica e Linguística Portuguesa e Românica. Homenagem a José Gonçalo Herculano de Carvalho*, Tübingen, Narr, 1993, 353 pp.

Este livro leva a cabo, antes de mais, uma justa homenagem a José G. Herculano de Carvalho visando, em última instância, o reconhecimento internacional deste conhecido linguista. Livro que contempla trinta e quatro artigos de vários autores, divide-se em cinco secções, em função das suas temáticas. A primeira parte é dedicada a problemas básicos de Linguística Geral; os trabalhos nesta parte editados abordam questões como os indícios antropológicos do falar (a origem da linguagem e como ela evoluiu), as operações designativas (a operação de denominação), os déicticos textuais e situacionais (análise das funções textuais dos demonstrativos em português), as formas e funções de topicalização e do tratamento (processos de topicalização e focalização no português falado), o tratamento de *vós* em Rio de Onor (a oposição *tu / vós* e as várias situações em que aparece), o enunciado apreciativo (semântica e pragmática) e as partículas discursivas e interaccionais na comunicação no português, espanhol e alemão.

A segunda parte diz respeito ao estudo da estrutura fonética e morfossintáctica das línguas românicas (nomeadamente do português, do espanhol e do francês); importantes problemas são aqui abordados: a transcrição fonética, o estatuto fonológico das nasais portuguesas, os compostos de substantivo+substantivo» em espanhol, os compostos de «verbo+substantivo» em português, o infinito pessoal em português, as estruturas reflexivas do verbo (análise da passiva com o pronome *se* e da construção impessoal com o pronome *se*), as formas do futuro e a sua utilização em português, a descrição e explicação do artigo definido antes de nomes de países e, finalmente, o 'sete' na língua e literatura portuguesas.

Na terceira parte, constituem áreas centrais de abordagem questões ligadas aos crioulos e ao contacto entre línguas e sociolinguística; encontramos ensaios sobre o português de Casamance (Senegal) e da ilha Annobón, os crioulos portugueses da Ásia, a língua basca (aspectos léxicos dialectais), o *volapük* do Extremo Oriente, o *étan donné(e,s)* francês, o *tem* (uma língua nigero-cordofânica do Togo) e as condições e situação sociolinguísticas do francês na África Negra.

A quarta parte desta publicação comemorativa traz trabalhos sobre a diacronia do português e do espanhol, estudos esses que tocam aspectos como a fonética

do português antigo (origens do -i final átono), a etimologia sobre a toponímia da região de Miranda, étimos individuais («sorna», «mallatía», «catarata») e o vocabulário de Ambrósio de Salazar (inícios do século XVII).

Esta obra encerra com textos que se debruçam sobre a Lexicologia e o morfema, a necessidade de um novo dicionário de alemão-português, a coesão textual na «canção» IX de Luís de Camões e a comparação de textos e temas que clarificam as especificidades da poesia e estética das líricas portuguesa e alemã.

Sublinhe-se, ainda, que este livro de homenagem é antecedido de uma introdução, onde é brevemente referido o *curriculum vitae* de Herculano de Carvalho, logo seguido de uma curta referência às suas áreas de trabalho. Termina esta parte introdutória um levantamento das publicações científicas do autor da conhecida *Teoria da Linguagem – Natureza do Fenómeno Linguístico e a Análise das Línguas*.

Registe-se, por último, a imperativa necessidade de um segundo volume que contemple as colaborações que não puderam ser editadas. (D.V.M.)

SEQUEIRA, Fátima; SIM-SIM, Inês – *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*, vol. I, 1989, Universidade do Minho, Instituto de Educação, 109 pp.

Reunindo artigos e comunicações de Inês Sim-Sim e Fátima Sequeira, publicou a Universidade do Minho esta excelente colectânea, de cuja leitura muito poderão beneficiar os professores de línguas, em especial os que, por dever de ofício, mais se preocupam com as questões inerentes ao processo de ensino e aprendizagem da língua materna.

No artigo de abertura, «Comunicar para crescer», a primeira das autoras citadas define o conceito de *linguagem* como expressão da mais radical especificidade do homem e fonte de poder e considera o crescimento linguístico e cognitivo da criança como o resultado maturacional da relação sujeito-meio. Esta mesma ideia é desenvolvida no artigo seguinte, em que analisa o problema das diferenças socioculturais na aquisição da linguagem. Partindo do princípio de que «a quantidade e qualidade do 'input' linguístico que a criança recebe desempenham um

papel decisivo no modo como ela se exprime verbalmente», e após referir, de passagem, entre outras, a contribuição de Bernstein através dos conceitos de código restrito e elaborado, a autora analisa, na parte final, as implicações pedagógicas das diferenças sociolinguísticas. De salientar a importância que atribui ao problema da motivação escolar, bem como ao desenvolvimento das capacidades metalinguísticas («pensar sobre a língua») e ao valor psicossociopedagógico da *diferença*, manifestável em vários níveis do desempenho linguístico da criança.

Segue-se um artigo consagrado à aquisição da linguagem por crianças intelectualmente deficientes. Após uma referência às posições de Piaget, Vigotsky e Chomsky sobre a relação pensamento-linguagem, Inês Sim-Sim considera que os processos de desenvolvimento linguístico da «criança atrasada mental» são basicamente os mesmos da criança dita «normal», com a única diferença de ocorrerem num ritmo mais lento. Acentua, de seguida, o carácter qualitativo e quantitativo das diferenças, patente, por exemplo, em deficiências de articulação e no nível de abstracção dos enunciados. A segunda parte da obra, consagrada ao problema da leitura (de resto, também abordado num artigo de Inês Sim-Sim), é constituída por quatro textos de Fátima Sequeira: os dois primeiros de pendor mais teórico, o terceiro com evidentes implicações no âmbito do ensino formal da língua materna (o próprio título remete para a problemática do sucesso na aprendizagem da leitura e anuncia «sugestões para elaboração de novos programas escolares»), o último sobre os «modelos de atenção e memória no processo de construção da leitura».

Deste conjunto de artigos, que, pelo rigor do suporte teórico-científico e pelo facto de neles ser marcante, de forma mais ou menos explícita, a preocupação pedagógico-didáctica, vivamente se recomendam aos formadores e professores de Português, destacamos três características fundamentais:

- a) o reconhecimento da importância da psicolinguística, enquanto disciplina com estatuto específico, para a compreensão do complexo processo de aprendizagem (construção) da leitura;
- b) a vinculação aos princípios e à utensilagem conceptual e metodológica da teoria construtivista;
- c) a consideração das potencialidades explicativas e operatórias da teoria do processamento da informação. (J. T.)

VILELA, Mário – *Gramática de Valências: Teoria e Aplicação*, Coimbra, Livraria Almedina, 1992, 203 pp.

Trata-se de um livro que compila seis ensaios do Autor, alguns já publicados, outros inéditos. Na Introdução, assinalam-se os objectivos da obra: «[...] procuramos delimitar aspectos genéricos do ‘predicado’ – a classificação propriamente dita –, apresentar a teoria designada ‘gramática de dependências’, explicitar determinados conceitos como ‘complemento directo’, ‘transitividade’, ‘complemento indirecto’, etc., ou aplicar a teoria a ‘áreas’ bem delimitadas da língua portuguesa, como ‘verbos de transferência de posse’ e ‘verbos de movimento’» (p. 1). Há, assim, um fio condutor que interliga os diferentes ensaios: todos eles se ocupam do *verbo*, concebido como centro estruturante da frase, quer do ponto de vista sintáctico, quer do ponto de vista semântico.

No primeiro ensaio, intitulado «Classificação dos verbos: propostas e resultados», o Autor analisa criticamente diferentes propostas classificatórias, umas de base predominantemente sintáctica, outras regidas por parâmetros de natureza semântica ou pragmática, outras ainda construídas a partir da análise das paráfrases que cada tipo de verbo admite.

O segundo trabalho, «A gramática de valências como ‘base’ para o ensino das línguas», sintetiza as linhas de força da teoria valencial e reequaciona alguns dos conceitos da gramática tradicional, sistematizando-os no quadro dessa teoria.

Segue-se o ensaio mais longo, «Formas e funções do ‘Complemento Directo’ em português», abundantemente ilustrado por exemplos, onde se problematiza a noção de *transitividade* e se inventariam os traços que caracterizam o complemento directo, distinguindo-o de outros complementos («afecção» pela acção do verbo ou efectivação («resultado») da mesma acção e capacidade de «promoção» a sujeito nos contextos de passivização e ergativização).

O livro integra ainda um trabalho sobre «As categorias de ‘objecto indirecto’ em Português» e dois ensaios finais intitulados «Verbos de ‘mudança de posse’ do Português: contributo para uma análise semanto-sintáctica» e «Verbos de movimento: abordagem semântica e sintáctica». Nestes dois últimos trabalhos, o

Autor começa por analisar o significado central dos lexemas verbais que se incluem nas áreas temáticas delimitadas e passa, em seguida, ao estudo dos argumentos exigidos pelo verbo, pondo essencialmente em relevo a sua função semântica na frase.

Todos os ensaios incluem importantes referências bibliográficas. (A.C.M.L.)

EM TEMPO

■ **Recent Migration Trends in Europe
Europe's New Architecture**

Na sequência do Intercongresso do Comité nº 31 «Sociology of Migration» (Associação Internacional de Sociologia) que teve lugar em Lisboa, de 6 a 8 de Abril de 1992, foi publicado o volume «Recent Migration Trends in Europe – Europe's New Architecture» numa edição conjunta da Universidade Aberta e do Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

A matéria deste volume apresenta as perspectivas que configuram a nova situação da migração na Europa, apresentada por autores considerados como estudiosos reconhecidos internacionalmente e grandes conhecedores do fenómeno migratório. A coordenação do volume é da Prof.^a Doutora Maria Beatriz Rocha-Trindade.

■ **Programa Comunitário de Cooperação
no Domínio da Ciência e Tecnologia**

Aceitam-se propostas para Projectos de Investigação e Acções Concertadas no âmbito do Programa Comunitário de Cooperação no domínio da Ciência e Tecnologia com os países da Europa Central e de Leste. De acordo com as áreas consideradas prioritárias (Tecnologias da Informação e das Comunicações, Sistemas Telemáticos, Engenharia Linguística, Processos de Produção e Materiais, Medições e Ensaios, Indústrias Agro-alimentares e Biotecnologia) poderão concorrer as Universidades, as Instituições de Investigação públicas ou privadas e as pequenas e médias empresas. A abertura do concurso terá lugar em finais de Janeiro de 1994, prevendo-se que a data limite aponte para finais de Abril. Para mais informações contactar Ana Margarida Santos (JNICT/Núcleo de Assuntos Europeus, Av. D. Carlos I, 126 - 1.º – 1200 Lisboa, tel.: 3979021).

■ **Expolangues 1994**

Vai realizar-se em Paris, de 4 a 9 de Fevereiro de 1994, na «Grande Halle de la Villette», o 12º Salão de Línguas e Culturas Expolangues subordinado ao tema «Prêt à Partir».

A Universidade Aberta vai participar neste certame com stand próprio e com um espaço no stand do Instituto Camões onde estarão expostos alguns materiais editados por esta Universidade relacionados com o tema específico desta iniciativa.

O Programa de Conferências contará com duas intervenções, de representantes da Universidade Aberta, que terão lugar no dia 8 de Fevereiro na Sala Cabo Verde, entre as 10.30h e as 12.00h: «Le Juif Errant, un Topos? Les Nouveaux Chrétiens Portugais et la demande de Eretz Israel» pela Prof^a Doutora Maria José Ferro Tavares e «Apprendre une Langue Étrangère dans un Contexte professionnel» pela Prof^a Doutora Maria Emília Ricardo Marques.

Relações Interculturais e Educação: Teorias, Políticas e Práticas

No quadro do Programa Erasmus a Universidade Aberta promove de 21 a 25 de Março de 1994, em colaboração com a Università Degli Studi di Firenze e a Universidade de Glasgow o Curso Intensivo ERASMUS subordinado ao tema «Relações Interculturais e Educação: Teorias, Políticas e Práticas».

O Curso compreende Seminários teóricos e grupos de trabalho organizados por especialidades temáticas, contando com a participação de professores e alunos provenientes de Universidades europeias que integram dois grupos: Universidade de Glasgow – (*Educação Comparada*), coordenado pelo Prof. Nigel Grant e Università Degli Studi di Firenze (*Intercultural Education*), coordenado pela Prof^a Giovanna Campani.

II Simpósio Luso-Afro-Brasileiro de Literatura

Vai realizar-se, entre 4 e 8 de Abril de 1994, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, o II Simpósio Luso-Afro-Brasileiro de Literatura sobre «Nacionalismo e Regionalismo».

O Simpósio reunirá participações de aproximadamente duzentas e cinquenta pessoas inscritas, distribuindo-se pelos vários temas equacionados a partir da problemática, mais do que nunca actual, do Nacionalismo e Regionalismo.

Este evento, que se encontra integrado nas comemorações «Lisboa 94 – Capital Europeia da Cultura», reúne reflexões providas de todos os países de língua oficial

portuguesa, bem como de outros países em que os estudos lusófonos conhecem representação, e conta ainda com o apoio de diversas instituições, como o Instituto Camões, a Associação das Universidades de Língua Portuguesa e a Fundação Calouste Gulbenkian.

O programa inclui ainda, extra-congresso, nos dias 9 e 10 de Abril, uma visita às Universidades de Coimbra e do Porto, por forma a permitir o estabelecimento e o desenvolvimento dos laços culturais entre os representantes dos vários países intervenientes. (Outras informações podem ser solicitadas pelo telefone nº 01 – 7960063).

Educação de Adultos em Portugal

Vão realizar-se em Coimbra, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, nos dias 29 e 30 de Abril de 1994, as Jornadas de Educação de Adultos, subordinadas ao tema «Educação de Adultos em Portugal: situação e perspectivas».

A Difusão Cultural da Universidade Aberta dispõe do boletim de inscrição.

Colóquio da A.F.E.C. em Montréal

A Associação Francófona de Educação Comparada decidiu, na sua última Assembleia Geral, que o colóquio anual de 1994 se realizaria de 8 a 13 de Maio, em Montréal, subordinado ao tema «Pluralismo e educação: políticas e práticas no Canadá, na Europa e nos países do Sul; o contributo da educação comparada». O programa provisório desta iniciativa pode ser solicitado à Difusão Cultural da Universidade Aberta (Rua da Escola Politécnica, 147, 1200 Lisboa).

Congresso Mundial de Sociologia

A International Sociological Association, através do German Organizing Committee, vai promover, de 18 a 23 de Julho de 1994, o XIII Congresso Mundial de Sociologia, em Bielefeld, Alemanha. O Programa oferece um leque variado de realizações que vão desde a organização de Simpósios, Comités de Investigação, Grupos

de Trabalho e Grupos de Temas Aprovados a outras sessões *ad hoc*. Para mais informações contactar a Difusão Cultural da Universidade Aberta.

Curso de Verão da Fryske Akademy

Vai realizar-se um curso de Verão, promovido pela Fryske Akademy sobre «Línguas em contacto e oscilações de código» que terá lugar em Leeuwarden/Ljouwert (Holanda), de 14 a 17 de Setembro de 1994. Mais informações poderão ser solicitadas a Durk Gorter (Fryske Akademy, Doelestrijtte 8, 8911 DX Ljouwert/Leeuwarden, Holanda).

Colóquio Internacional no âmbito da ADMES

A ADMES (Association pour le Développement des Méthodes de Formation dans l'Enseignement Supérieur) vai promover um Colóquio Internacional nos dias 15 e 16 de Setembro de 1994 em Montpellier subordinado ao tema «De l'Image Papier à l'Image Numérisée – Conception et Exploitation pour l'Enseignement Supérieur», no decurso do qual os participantes com base nas suas experiências pessoais no domínio do vídeo, da informática e do multimedia irão, através de sessões organizadas em ateliers, tentar dar resposta às seguintes questões:

Atelier 1 – Como integrar imagens e produções multimedia no ensino normal universitário?

Atelier 2 – Como utilizar imagens, para fins didácticos e produções multimedia nos dispositivos de ensino a distância e de formação?

Atelier 3 – Pode um universitário, devesas, conceber e realizar? Como pode o seu trabalho ser enquadrado institucionalmente?

A organização do Colóquio compreende a realização de conferências, mesas-redondas, comunicações, posters, exposição de material e ateliers, e apela à participação dos professores do Ensino Superior nos seguintes domínios:

- Envio de produções do tipo audiovisual e multimedia concebidas e realizadas por professores do ensino superior e destinadas ao ensino superior.

- Envio de comunicações a decorrer nas sessões de ateliers sobre os temas atrás focados e devendo os mesmos referenciar uma experiência de utilização e/ou de criação de uma produção audiovisual ou multimedia para um determinado contexto pedagógico.
- Participação em «Posters».

Haverá ainda lugar a uma exposição e «sessões posters» que serão objecto também de apresentação oral, em referência a uma produção apresentada no âmbito de um atelier.

Informações adicionais podem ser obtidas junto do Secretariado do Colóquio, assegurado por Jacqueline Guibal (Faculté de Pharmacie – Laboratoire d’Immunologie, 15, Avenue Charles Flahault, 34060 Montpellier Cedex 1, Tel.: 67-63-52-02; Fax: 67-54-75-33).

■ **Dicionário Aurélio em computador**

O maior dicionário da Língua Portuguesa, em 2.^a edição revista e ampliada, está já disponível para DOS e para Windows. Trata-se de um produto informático de excepcional qualidade, de origem brasileira, já comercializado em Portugal. De utilização muito simples e rápida, o programa pode ser utilizado de forma isolada, embora dê o seu melhor rendimento quando utilizado em conjunto com um processador de texto.

Direcção, secretariado e assinaturas
Universidade Aberta – Delegação de Coimbra
Rua Dr. António José de Almeida, 27 – r/c
3000 COIMBRA (Portugal)
Telefone (039) 33300
Telefax (039) 29547

A Direcção e Redacção tomarão em consideração, para eventual publicação, todos os originais que lhes forem remetidos, preferentemente de acordo com a política editorial da revista. Serão também objecto de apreciação livros para resenha e notícia. Aceita-se permuta.

Números avulso: 1.000\$00
Assinatura anual (3 números)
Portugal: 2.600\$00
Estrangeiro: Europa: \$30 dólares
Outros continentes: \$40 dólares
Cheques em nome de *Discursos*/Universidade Aberta
Capa: *Rocha de Sousa*
Concepção gráfica: *Fernanda Dália*
Edição e propriedade
Universidade Aberta
Arranjo Gráfico: G.C. – Gráfica de Coimbra, Lda.
Depósito Legal nº 55225/92
ISSN: 0872-0738