

LINGVARVM ARENA

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

U. PORTO

FACULDADE DE LETRAS

REVISTA DO PROGRAMA DOUTORAL
EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS DA
UNIVERSIDADE DO PORTO
VOL. 5 - ANO 2014

LINGVARVM ARENA

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

DIRETOR: *Maria da Graça Castro Pinto*

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

CONSULTORES EM ESTATÍSTICA: *Fernanda Martins e Paulo Santos*

SECRETARIADO EDITORIAL: *Fátima Outeirinho e Thomas Hüsgen*

COMISSÃO CIENTÍFICA:

Ana Monção (Universidade Nova de Lisboa, Portugal)

Britta Hufeisen (Technische Universität Darmstadt, Alemanha)

Claude Germain (Université du Québec à Montréal, Canadá)

Danuta Gabrys-Barker (University of Silesia, Polónia)

Do Coyle (University of Aberdeen, Reino Unido)

Ernesto Martín Peris (Universitat Pompeu Fabra, Espanha)

Flávia Vieira (Universidade do Minho, Portugal)

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

Isabel Alarcão (Universidade de Aveiro, Portugal)

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

Jean-Paul Bronckart (Université de Genève, Suíça)

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

Lutz Götz (Universität des Saarlandes, Alemanha)

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

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

Richard Cullen (Canterbury Christ Church University, Reino Unido)

Richard Fay (University of Manchester, Reino Unido)

Rui Vieira de Castro (Universidade do Minho, Portugal)

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

Porto

FICHA TÉCNICA

EDITOR: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

PERIODICIDADE: Anual

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

Objetivos, tema, público:

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

Tema: didática de línguas

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

CAPA: José Osswald
IMPRESSÃO: Invulgar - Artes Gráficas, Lda.
TIRAGEM: 150 Exemplares
DEPÓSITO LEGAL: 319355/10
ISSN: 1647-8770

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

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

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

● LINGVARVM ARENA

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

VOL. 5 - ANO 2014

SUMÁRIO

Editorial 5

ARTIGOS

Le débat interprétatif : un genre disciplinaire. Apports et limites d'un « outil » d'analyse de l'évolution d'une discipline scolaire 9

Ana Dias-Chiaruttini

Visual representations in Portuguese produced English language teaching coursebooks 21

Nicolas Robert Hurst

Une revue d'articles sur les erreurs orthographiques à dominante phonétique: réflexions pour le FLE 31

Katayoon Katoozian

Un modelo de enfoque plurilingüe para la enseñanza de lenguas en la escuela 47

Ernesto Martín Peris

El contenido cultural en libros de texto de ELE destinados a estudiantes portugueses 67

Noemí Pérez Pérez

Construire la catégorie de discipline scolaire en didactique(s) 79

Yves Reuter

RECENSÕES/NOTAS SOBRE LIVROS

Neil Murray.

Writing essays in English language and linguistics. Principles, tips and strategies for undergraduates. 2012 99

Maria da Graça L. Castro Pinto

Evelyn Arizpe Teresa Colmer, Carmen Martínez-Roldán et al.

Visual Journeys Through Wordless Narratives: An International Inquiry with Immigrant Children and The Arrival. 2014 107

Shawn Severson

NOTÍCIAS

Notícias 113

Instructions to Authors 119

EDITORIAL

O presente volume da revista *Linguarum Arena. Revista do Programa Doutoral em Didática de Línguas da Universidade do Porto* constitui o último da revista *Linguarum Arena* que será publicado com o subtítulo, de todos já familiar, *Revista do Programa Doutoral em Didática de Línguas da Universidade do Porto*. Com efeito, a partir do próximo ano, passará a aparecer com o subtítulo *Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*. Tal alteração deve-se ao facto de o Programa Doutoral em Didática de Línguas passar a ser um dos quatro ramos de um doutoramento mais abrangente, intitulado Doutoramento em Ciências da Linguagem, que tem o seu início, no ano letivo de 2014-2015, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP).

Integram este volume seis artigos de especialistas estrangeiros, dois dos quais docentes em universidades portuguesas, sobre temáticas que se revelam da maior pertinência para um público que se dedique ao estudo de Didática de Línguas, duas resenhas/notas sobre livros e notícia acerca da tese comunicada até à data do fecho deste volume da revista.

A Direção da *Linguarum Arena* está naturalmente grata aos autores dos artigos que figuram no volume de 2014, bem como aos avaliadores dos vários textos; além disso, não deixa de sublinhar a importância de dois dos artigos publicados serem um da autoria de um recém-doutorado na FLUP e outro de um doutorado em Didática de Línguas pela FLUP no ano transato. Conta ainda a *Linguarum Arena* deste ano com uma resenha/nota sobre livro de um estudante do primeiro ano do Programa Doutoral em Didática de Línguas. Este volume contém assim, à semelhança do anterior, escritos de (ex)estudantes prosseguindo o objetivo que presidiu à criação deste projeto editorial associado a um Ciclo de Estudos.

Na senda das quatro primeiras edições deste periódico, o volume 5 também tem um cunho generalista. Nessa qualidade, só podemos estar perante uma oferta que, pela sua variedade de pontos de vista, concorre sem dúvida para provar que a área de saber relacionada com a Didática de Línguas é plural por natureza.

Noemí Pérez Pérez e Nicolas Robert Hurst optam por estudar os manuais de língua espanhola e inglesa elaborados para estudantes portugueses realçando o que encerram numa ótica cultural.

Ernesto Martín Peris considera o papel de um modelo que se proponha desenvolver ao mesmo tempo a competência plurilíngue e a competência intercultural porque acha que o ensino das línguas no mundo dos nossos dias reivindica um novo paradigma que desafia os objetivos de aprendizagem de línguas existentes na escola.

Ainda na trilha do ensino de línguas a estrangeiros, neste caso a língua francesa, Katayoon Katoozian aborda os erros ortográficos e propõe que se invista mais na contribuição do foro fonético/fonológico no ensino da ortografia em Francês Língua Estrangeira.

Da ordem mais do debate interpretativo, Ana Dias-Chiaruttini propõe no seu artigo uma reflexão sobre as achegas e os limites da noção de género disciplinar na escola, na qualidade de instrumento de análise, teórica e metodológica, da evolução dos conteúdos disciplinares e das práticas de ensino.

Yves Reuter, por sua vez, ao colocar a questão da construção do conceito de

disciplina pelas didáticas, dá uma visão de ordem epistemológica a respeito das relações entre didáticas e disciplinas, visão essa sempre da maior utilidade em termos também da formação em didática de línguas.

As resenhas/notas sobre livros correspondem à leitura crítica de duas publicações datadas de 2012 e 2014 com implicações de interesse para a didática de línguas. Ambas são escritas em língua inglesa: uma assinada por um único autor e a outra redigida em coautoria. Estamos em crer que estas resenhas/notas sobre livros incitarão os leitores a ler na íntegra as duas obras.

A Direção da *Linguarum Arena. Revista do Programa Doutoral em Didática de Línguas da Universidade do Porto* pretende naturalmente que este volume seja bem recebido pelo público interessado por estas matérias e incite os estudiosos da área a submeter trabalhos para publicação neste periódico.

A Diretora

Porto, maio de 2014

— ARTIGOS —

LE DEBAT INTERPRETATIF : UN GENRE DISCIPLINAIRE. APPORTS ET LIMITES D'UN « OUTIL » D'ANALYSE DE L'ÉVOLUTION D'UNE DISCIPLINE SCOLAIRE

Ana Dias-Chiaruttini

ana.dias-chiaruttini@univ-Lille3.fr

Théodile-CIREL EA 4354, *Université Lille 3*

Résumé: S'appuyant sur les éléments d'une recherche menée récemment, qui portait sur l'émergence et les pratiques effectives du débat interprétatif au sein de l'enseignement de la littérature, au cycle 3 de l'école primaire en France, cet article propose une réflexion sur les apports et les limites de la notion de genre disciplinaire, scolaire, extrascolaire, scolarisé, comme outil d'analyse, à la fois théorique et méthodologique, de l'évolution des contenus disciplinaires et des pratiques enseignantes. Il met en discussion diverses approches de cette notion proposée au sein de différentes équipes de recherche, et expose les choix qui ont été faits et les résultats ainsi construits. Ces derniers décrivent entre autres le débat interprétatif comme un genre du discours métatextuel révélant certains apprentissages discursifs et lecturaux, et permettent de saisir le renouveau de l'enseignement de la littérature à l'école primaire en France et les résistances au renouvellement.

Mots-clés: débat interprétatif, genre disciplinaire, genre du discours métatextuel, transmutation, renouveau et résistance.

Abstract: Based on the elements of a recent research, which focused on the emergence and actual practices of interpretative debate in the teaching of literature, in Cycle 3 primary in school in France, this article is a reflection on the contributions and limitations of the concept of disciplinary genre in school as analysis, both theoretical and methodological, from the evolution of disciplinary contents and teaching practices. It discusses various approaches to this proposed notion within different research teams concepts and outlines the choices that were made and the results build which describe the interpretative debate as a kind of metatextual discourse revealing some discursive learnings, allowing to understand the renewal of the teaching of literature in primary school in France and resistance to renewal.

Keywords: interpretative debate, disciplinary genre, metatextual discourse genre, transmutation, renewal and strength.

L'un des projets principaux des didactiques est d'analyser les contenus d'enseignement et d'apprentissage en tant qu'ils se réfèrent ou sont référés à une discipline scolaire (cf. Reuter 2007a). Les contenus renvoient à des savoirs, savoir-faire, compétences mais aussi à des valeurs, des pratiques, des "rapports à", des comportements ou encore des attitudes (Delcambre 2007; Daunay p.c. 2010). Ils ne sont pas stables, ils évoluent et contribuent à l'évolution des disciplines scolaires, de même que l'évolution de celles-ci agit sur eux. Ils sont "construits par des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, par des pratiques langagières, par des modalités organisationnelles" (Reuter p.c. 2012). Pour les rendre observables (par tout un processus de découpages), les reconstruire et les analyser les didacticiens s'appuient, entre autres, sur toute une série de catégories¹. Dans le cadre de cet article je propose de réfléchir à la notion de *genre disciplinaire* en tant qu'outil didactique permettant de caractériser et catégoriser les contenus, et d'interroger leurs liens avec les disciplines scolaires, avec les modes pédagogiques mais aussi avec l'institution scolaire. Pour ce faire je m'appuie sur une recherche dont le projet était d'analyser l'émergence et la formalisation du débat interprétatif (désormais DI) dans l'histoire de la discipline Français et celle de ses pratiques (Dias-Chiaruttini 2010).

L'intérêt porté au DI tient à la place qu'il prend dans une *nouvelle* configuration de la discipline Français à l'école élémentaire. Au début des années 2000, le Français connaît des changements considérables dans le premier degré d'enseignement de l'école française. L'un des changements observés concernait l'enseignement de la littérature à l'école primaire qui s'est autonomisé pour devenir un enseignement à part entière et ne plus constituer, comme ce fut le cas depuis le fondement de la discipline Français, une composante de celle-ci au côté de la langue. Ces changements sont observables dans les espaces qui permettent de saisir la configuration de la discipline (Reuter & Lahanier-Reuter 2007):

- l'espace de la recherche en didactique de la littérature (au sein de la didactique du Français) avec l'émergence de deux modélisations du DI (Tauveron 2004; Beltrami *et al.* 2004);

- l'espace des prescriptions officielles qui instituent la littérature comme un enseignement à part entière avec un horaire précis, des corpus identifiés faisant l'objet de diverses recommandations et de modalités d'enseignement spécifiques: la lecture en réseau, le comité de lecture, le carnet de lecteur et le DI (Ministère de l'Éducation nationale 2002, 2004, 2007).

- l'espace des pratiques qui rend compte de l'activité enseignante (choix des supports, des modalités de mise au travail des élèves, mais aussi leur rapport au métier et à la discipline scolaire, leur regard porté sur les élèves et sur leur capacité à réaliser ou pas les tâches proposées...), et des performances des élèves (réussites, ratés, difficultés, détournements de la tâche...).

¹ Reuter (2012) distingue ainsi : contenus disciplinaires, pédagogiques, scolaires; à enseigner, enseignés; appris, évalués; anciens, récents, nouveaux, à venir dans le système didactique; etc.

Le DI m'est apparu comme le dispositif le plus emblématique de l'enseignement de la littérature renouvelé², instituant un nouveau sujet lecteur scolaire et dont l'analyse pouvait rendre compte de la façon dont la discipline Français se configurait (et évoluait) dans les espaces cités *supra*. Cette étude s'est appuyée sur la notion de genre et a tenté de décrire le DI comme un "genre disciplinaire" de la métatextualité (c'est-à-dire du discours produit sur le texte lu).

Le propos de cet article s'organise en deux parties et a pour objet de clarifier la notion de genre telle qu'elle se formalise en didactique du Français et les choix qui ont été faits dans le cadre de cette recherche spécifique portant sur le DI.

1- La notion de genre au sein de la didactique du Français.

En didactique du Français³, plusieurs qualificatifs complètent le terme « genre ». À l'exception des genres textuels littéraires qui ne relèvent pas de cette réflexion, je retiens plusieurs expressions: genre scolaire, genre disciplinaire, genre pédagogique, genre extrascolaire, genre scolarisé. Voyons comment ils s'articulent, se différencient et ce qu'ils permettent en termes d'analyse de faits didactiques.

1.1- Genre scolaire vs genre disciplinaire

L'usage du qualificatif *disciplinaire* dans l'expression *genre disciplinaire* – en didactique du Français – se réfère de façon explicite à la discipline scolaire du Français. Cette affirmation peut sembler d'une grande évidence pourtant elle suscite un certain nombre de précisions. Tous les genres scolaires (se formalisant à l'école) ne sont pas disciplinaires, de plus, selon la question de recherche, tous n'ont pas intérêt à être analysés comme tel.

Cette conception repose sur la distinction proposée au sein de l'équipe Théodile (Reuter 2007b ; Delcambre 2007) qui me semble fondamentale. En effet, ces travaux ont permis de différencier des genres scolaires (les appréciations sur les bulletins trimestriels, les consignes de travail dans les cahiers de textes...) et des genres disciplinaires (dissertation en Philosophie, dissertation littéraire en Français). Cette distinction permet de prendre en compte l'ensemble des activités de la sphère scolaire auxquels les sujets didactiques (élèves et enseignants) sont confrontés. Le genre scolaire n'exclut pas des variations disciplinaires mais il construit l'analyse des discours dans une pratique sociale, qui est celle de l'institution scolaire et non dans la formalisation de contenus d'enseignement d'une discipline particulière. Il peut dire des choses des contenus disciplinaires, mais il n'est pas un élément d'analyse de la "configuration" d'une discipline scolaire (Reuter & Lahanier-Reuter 2007). Il peut porter un discours sur les contenus enseignés, à enseigner, appris, non appris... alors que les genres disciplinaires visent l'analyse de contenus

² Je dis "renouvelé" dans la mesure où la littérature en tant que production sociale a toujours contribué à la constitution de contenus d'enseignement en Français pour la lecture, l'écriture, la langue, la morale.

³ Cela n'est pas exclusif à ce champ de recherche, c'est le cadre dans lequel je situe ma réflexion.

qui se réfèrent à une discipline spécifique et qui permettent d'en reconstituer l'histoire et la configuration.

Cette approche permet de distinguer certains genres comme spécifiques à une discipline. La dictée est un genre disciplinaire qui s'inscrit dans l'histoire de l'enseignement du Français, ce qui ne veut pas dire que les enseignants ne dictent pas dans d'autres disciplines. La pratique de la dictée en Français est singulière et se différencie de tous les autres usages de cette pratique scolaire: elle s'inscrit dans l'histoire du Français, rend compte des places variables qui historiquement lui sont confiées, des genres qu'elle a remplacés (qu'elle a pu absorber et/ou transformer, tels que la cacographie), des variations de pratiques auxquelles elle a été confrontée en fonction des apports des théories de références convoquées dans les modèles didactiques (la dictée dialoguée, la dictée négociée... cf. Angoujard 1994).

Une autre catégorie existe au sein des réflexions de Théodile: les genres pédagogiques. Ils désignent les rituels du matin à l'école maternelle, les exposés, les comptes-rendus des travaux de groupe, mais aussi le débat considéré alors en dehors d'un cadre disciplinaire.

Dans la recherche que je présente, j'ai fait le choix de décrire le DI comme un genre disciplinaire dans la mesure où le projet de cette recherche était d'analyser l'émergence et la formalisation du DI au sein de la discipline Français et de comprendre ce que cette émergence apportait en termes de changements et de continuité. Cependant le choix de l'une de ces catégories (scolaire, disciplinaire, pédagogique) n'est pas totalement exclusif de l'autre et permet de cerner et de délimiter les enjeux d'une recherche. En effet chacune permet de construire des connaissances sur le genre en proposant des points de vue convergents et non en tension. Considérer le DI comme un genre scolaire ou un genre pédagogique permet de le situer dans l'histoire de l'institution et des courants pédagogiques⁴, et d'analyser ce qu'il dit des changements de l'institution scolaire. L'étude menée a ainsi permis de s'intéresser à la notion de débat et de montrer qu'elle apparaît dans les années 1970 et accompagne une certaine démocratisation scolaire des contenus, laissant plus de place à la parole de l'élève. Le débat peut également être perçu comme une alternative aux critiques à l'encontre du cours magistral et modifie de façon non négligeable les rapports aux savoirs scolaires, qui ne sont plus transmis par la parole professorale, mais construits dans l'interaction des échanges verbaux en classe. Le genre disciplinaire, étant par nature scolaire, n'exclut pas cette analyse qu'il intègre pour s'intéresser conjointement aux variations disciplinaires de l'émergence du débat dans les disciplines scolaires.

Cette réflexion a permis d'avancer que le débat n'émerge, au sein d'une discipline, que lorsque d'un point de vue épistémologique et didactique sa formalisation est possible. Il peut alors contribuer à la promotion de nouveaux enseignements – tels que l'éducation civique ou l'éducation à la philosophie à l'école primaire – ou être le fer de lance des rénovations didactiques de certaines disciplines

⁴ Les débats scolaires sont à rapprocher des conseils d'élèves de la pédagogie Freinet et des pédagogies alternatives en général.

scolaires, telles que les Mathématiques, les Sciences et le Français. Conjointement elle permet de comprendre les résistances au sein d'autres disciplines où les formes du débat sont contraires aux conceptions épistémologiques et aux modalités didactiques de transmission et construction des savoirs scolaires de ces disciplines. Ainsi en Histoire ce qui est enseigné ne se discute pas, l'Histoire se transmet mais elle peut être reconstruite par l'analyse de documents n'amenant aucune controverse, ce qui est le propre du débat. En Philosophie, le débat traitant des points de vue divergents n'est pas perçu comme le moyen d'atteindre la vérité. Il n'est pas non plus négligeable d'observer que la tentative de démocratisation de la discipline Philosophie et notamment son enseignement dès l'école primaire convoque les formes du débat (cf. Tozzi 2003) tentant ainsi de se différencier du modèle d'enseignement de la discipline au lycée général.

Ces catégories permettent ainsi de rendre compte de ce qui est commun au débat en tant que genre scolaire, en tant que genre disciplinaire se formalisant dans certaines disciplines, et aussi au sein de courants pédagogiques dont certains peuvent le favoriser plus que d'autres. Elles éclairent les liens à construire entre chaque champ didactique référé à une discipline scolaire mais aussi au sein de la didactique comparée qui renforce la spécificité de chacun des champs didactiques (Reuter p.c. 2013).

1.2- Genre scolaire vs genre extrascolaire

Parallèlement à ces classifications du genre, il faut prendre en compte la notion de genre extrascolaire qui renvoie à la production de genres du discours dans des sphères sociales autres que l'école. L'analyse des liens ou de l'absence de liens entre des genres scolaires et les genres extrascolaires est heuristique pour penser la formalisation du genre disciplinaire dans la sphère scolaire. Dans le cadre du DI on peut trouver dans la tradition des salons littéraires une référence parfois convoquée par les didacticiens et un modèle de la discussion littéraire. En fait ce qui est particulièrement intéressant ce sont les ruptures épistémologiques que laisse percevoir cette analyse des liens entre le genre disciplinaire dans la sphère scolaire et les genres extrascolaires. Ainsi, la discussion littéraire⁵ et une image idéalisée⁶ des salons littéraires apparaissent dans le discours de certains chercheurs s'intéressant au DI ou aux discussions littéraires en classe, tournant ainsi le dos aux apports de la critique littéraire, référence plus communément convoquée dans les modèles didactiques d'autres genres disciplinaires, notamment au secondaire⁷. On peut interpréter ce déplacement dans le choix des références théoriques, empruntées aux disciplines contributives, comme un certain refus du structuralisme, mais aussi une tentative de démocratisation du discours métatextuel ne visant plus l'actualisation d'une lecture lettrée et attendue mais au contraire un va-et-vient entre le texte et le lecteur éprouvant les possibles

⁵ Notamment médiatisée par des émissions littéraires sur le petit écran.

⁶ Puisque nous n'avons aucune recherche ni aucune trace du discours de ces discussions (cf. Duchêne 2001).

⁷ C'est-à-dire le collège et le lycée.

(et les impossibles) du texte littéraire.

Parallèlement, les références au débat comme genre social de la conversation (Vion, 1992) et particulièrement comme genre médiatisé par la télévision ne me paraissent pas être un modèle de référence aux pratiques scolaires du débat et à sa conception comme genre disciplinaire. J'émet des réserves au fait que les élèves (en particulier ceux du cycle 3⁸) aient des connaissances sur ce genre comme le supposent Schnewly et Dolz (1998)⁹ et qu'ils puissent être une référence aux pratiques scolaires des débats. Si toutefois ils en avaient, le débat télévisé ne constitue pas un "prototype" du débat à l'école et sur ce point je rejoins les chercheurs genevois qui considèrent que les enjeux de l'enseignement du débat se distinguent de ceux du débat médiatique. Pour ma part, je considère que le débat à l'école puise ses sources dans ses propres champs de référence que sont les modèles pédagogiques et didactiques et leurs présupposés théoriques qui circonscrivent les enseignements disciplinaires. Autrement dit, il faut chercher dans l'histoire de la discipline scolaire ce qui se transforme ou pas, ce qui disparaît, ce qui apparaît pour permettre au nouveau genre de se constituer, ce qui, à un moment précis de l'histoire de la discipline, permet cette émergence du DI. Sans omettre que la valorisation de celui-ci que l'on a observé au début des années 2000 en France répond aux attentes politiques et sociales de cette période.

Ainsi, le modèle didactique que propose Tauveron (2004) se présente comme une alternative à un genre de la lecture silencieuse: le questionnaire de lecture, mais l'analyse, que j'ai pu faire des pratiques du genre DI, montre comment celui-ci se transforme pour retrouver une place dans les pratiques. Parler des textes à l'école primaire n'est en rien nouveau, les animations lecture (Poslaniec 1990) sont des pratiques scolaires identifiées qui deviennent des références pour les enseignants afin de penser le nouveau genre. Même si là encore Tauveron (2004) différencie le DI des animations qui promeuvent plus l'expression de réactions, d'impressions de lecture que d'interprétations du texte. Conjointement les manipulations de textes (Béguin 1985) constituent des genres disciplinaires potentiellement disponibles pour devenir une référence à des pratiques singulières du genre DI¹⁰. L'analyse des pratiques du genre et du discours des enseignants sur leurs pratiques montrent comment ces genres disponibles dans l'histoire de la discipline – et pas nécessairement dans l'histoire des pratiques singulières de chaque enseignant – deviennent des références pour penser et mettre en pratique un genre nouveau.

L'analyse d'un genre disciplinaire ne peut faire l'économie des autres genres existants, émergents dans la discipline scolaire, dans le système scolaire et dans la sphère extrascolaire. La façon dont le genre se constitue au sein de ces espaces est très variable selon chaque genre disciplinaire (ou scolaire) et chacun des espaces y contribue de façon différente et à des degrés tout aussi contrastés, mais ils sont

⁸ Ce qui renvoie aux trois dernières années de l'école primaire, soit des élèves entre 8 et 11 ans.

⁹ Ces chercheurs de l'université de Genève appartiennent à l'équipe de recherche GRAFE qui a beaucoup travaillé sur l'enseignement et l'apprentissage de l'oral et les objets d'enseignement se référant à la discipline scolaire Française.

¹⁰ C'est en effet ce que j'observe : un enseignant intègre le texte puzzle dans sa pratique du DI alors qu'il déclare ne pas pratiquer cette manipulation de texte auparavant et indépendamment du DI.

tous les trois importants à interroger.

Les catégories que les didacticiens construisent et/ou choisissent pour analyser leur objet de recherche en tant que genre est décisif des résultats construits. Si les choix sont nécessaires, il est aussi important de considérer ces catégories comme pouvant s'articuler entre elles, selon les objets de recherche et de délimiter celles qui ne peuvent convenir en fonction cette fois de la question de recherche.

1.3- Genre scolaire vs genre scolarisé

Parallèlement à ces catégories du genre, Schneuwly et Dolz (1997; 1998) ne différencient pas les *genres scolaires* des *genres disciplinaires*, considérant que les genres scolaires se réfèrent à des contenus disciplinaires, par contre ils distinguent *genre scolaire* et *genre scolarisé*. La notion de *genre scolarisé* renvoyant à des pratiques sociales ou à des activités sociales existantes hors de la sphère scolaire, n'est pas très éloignée de celle de *genre extrascolaire* mais s'en distingue en même temps. Dans la mesure où la scolarisation d'un genre social rend le genre scolaire tributaire du précédent, or j'ai bien précisé précédemment qu'il ne me semble pas que le débat scolaire soit une scolarisation du débat en tant que genre conversationnel particulièrement médiatisé¹¹. Les débatteurs dans la sphère extrascolaire ne se convainquent pas, ils convainquent un public et manipulent leur auditoire par des excès rhétoriques plus que par la construction d'arguments mis en discussion.

Cependant l'apport essentiel de cette approche des genres discursifs de l'école est qu'elle permet d'analyser les liens entre des genres de l'école visant des enseignements et des apprentissages scolaires qui se formalisent différemment dans la sphère scolaire, qui cohabitent, se superposent et "font de la scolarisation une sorte d'alchimie passant par la sédimentation" (Schneuwly 2007). Schneuwly et Dolz montrent que les finalités du débat au sein de l'École ne visent pas réellement un apprentissage et des pratiques du débat dans les sphères extrascolaires mais des contenus scolaires que le genre débat permet de construire, les élèves ayant à apprendre le fonctionnement de ce genre scolaire pour développer les compétences discursives visées.

Pour eux les genres ont ainsi une double fonction didactique. Ils évoquent un "dédoublé qui s'opère, où le genre n'est plus seulement outil de la communication, mais en même temps objet de l'enseignement / apprentissage" (Schneuwly & Dolz 1997 : 30). Ce qui permet à ces auteurs de concevoir des genres formels de l'oral dans une perspective d'ingénierie didactique et de proposer des formes prototypes de l'enseignement de genres de l'oral et notamment du débat. Ceci leur permet d'identifier très concrètement les "objets d'enseignement" visés par des genres à enseigner. Le débat scolaire vise de façon très précise la construction "des connaissances, d'exploration de champs d'opinions controversées, de développement de nouvelles idées et de nouveaux arguments, de construction de significations nouvelles, d'appréhension des autres et de

¹¹ C'est-à-dire que je ne considère pas que le débat scolaire (dont le DI) soit une transposition didactique du débat médiatique.

transformation d'attitudes, de valeurs et de normes" (*ibidem* : 30).

Selon les approches proposées par les chercheurs, le genre disciplinaire, scolaire ou scolarisé, est un outil didactique soit pour décrire les fonctionnements et configurations de la discipline, soit pour modéliser l'enseignement de contenus disciplinaires.

La notion de genre en didactique du Français assume ainsi des visées différentes qui ne s'opposent pas mais se distinguent fortement et permettent de construire l'objet de recherche de façon très différente.

2- Un genre disciplinaire du discours métatextuel

Nous l'avons vu la notion de genre en didactique du Français s'articule à la notion de genre du discours et s'appuie sur les travaux présentés par Bakhtine (1984) ou dans certains cadres théoriques (Schneuwly & Dolz 1998) en référence aux travaux de Vygotski (1985). Dans la réflexion menée trois éléments des travaux de Bakhtine (1984) ont été retenus dans la construction de la notion de genre disciplinaire relevant de la métatextualité.

2.1- Genre du discours historiquement et socio-culturellement construit

Les disciplines scolaires en tant que construction sociale organisent les contenus, les modalités, les outils... (Reuter 2007a) et s'appuient sur des genres du discours qui la caractérisent¹². Ce qui permet de décrire le genre du discours des débats qui se formalisent au sein des disciplines et identifier ce qui peut être commun à tous (reformulation, justification, argumentation) et ce qui est spécifique à chacun. Ainsi en croisant certaines caractéristiques observées lors des séances de DI à deux séances de Français issues de deux travaux antérieurs (Marchand 1971; Mauffray 1995) j'ai pu montrer une certaine évolution du schéma de communication en classe de Français, et aussi certaines caractéristiques du discours métatextuel élaboré en situation de DI. Globalement le taux de parole des élèves a nettement augmenté. Leur participation est plus spontanée, ils prennent plus librement la parole, introduisent des idées singulières et ne terminent plus exclusivement les débuts de phrases de l'enseignant par des réponse-mots (ce qui était le cas de façon systématique en 1971). Par contre, l'étude du discours des enseignants montre des énoncés récurrents à travers ces trois recherches: la correction formelle des réponses d'élèves, la reformulation de leur réponse et des "activités de second plan" selon l'expression de Mauffray (1995) qui s'imposent au gré des échanges avec les élèves. Néanmoins d'autres caractéristiques discursives apparaissent dans mon corpus et je les considère comme spécifiques au DI: la formulation d'hypothèses, diverses formes du discours paraphrastique qui s'enchevêtrent dans des formes du discours argumentatif. Conjointement ce discours s'élabore à partir de la confrontation des réponses des élèves sans que nécessairement soient

¹² Pour Bakhtine (1984) les genres discursifs varient et se constituent historiquement et socio-culturellement, ils varient selon les sphères sociales.

corrigés ou interrogés des dysfonctionnements interprétatifs qui conduisent parfois à des erreurs d'interprétation, que les enseignants déclarent identifier mais ne pas corriger parce que selon eux le DI se caractérise par cette liberté d'interprétation et de singularisation de la compréhension (Dias-Chiaruttini 2008).

2.2- Le processus de transmutation des genres

Les genres du discours ne sont pas figés, ils évoluent en fonction de chaque situation qui les réactualise, ils varient aussi en fonction des genres existants. Les genres du discours se rapprochent, fusionnent, se transforment, créent de nouveaux genres du discours. Au sein d'une discipline scolaire ces changements s'opèrent en particulier quand de nouveaux enseignements apparaissent ou quand des enseignants apportent des changements à leurs pratiques quotidiennes. Les genres évoluent, Bakhtine (1984) dirait qu'ils transmutent. Cependant dans la sphère scolaire la transmutation des genres ne relève pas du processus de secondarisation que présente le linguiste. Les genres disciplinaires de la métatextualité – dont le DI – se formalisent au croisement des apports théoriques qui ont contribué à l'étude des genres métatextuels savants et surtout des genres scolaires déjà existants dans la discipline (*cf. supra*, le recyclage des questionnaires de lecture) ou par rapport à d'autres existants dans d'autres disciplines (débat à visée philosophique).

Le processus de transmutation se distingue de la sédimentation (au sens de Schneuwly & Dolz 1997). Ce dernier décrit l'objet d'enseignement que le genre scolaire ou scolarisé rend enseignable, alors que la transmutation, telle qu'elle est ici reconstruite, décrit l'évolution de ce qui se transforme et émerge dans la formalisation du renouveau des contenus d'enseignement et des pratiques enseignantes.

C'est ce principe de la transmutation des genres qui m'amène à considérer tous les genres de la métatextualité au même niveau au sein d'une discipline et au cœur des disciplines scolaires et de ne pas reprendre les classifications de sous-genre (Daunay 2004), et d'hyper-genre (Bishop 2004). Tout aussi heuristique que soit cette hiérarchisation des genres, elle ne permet pas d'éclairer le processus de transmutation qui agit au sein de la discipline et au-delà, dans la sphère scolaire. Je ne considère pas qu'un hyper-genre de la métatextualité regroupe des sous-genres, mais qu'il existe des genres de la métatextualité qui peuvent caractériser ce qui s'enseigne dans une situation spécifique où les élèves sont amenés à parler du texte littéraire, à parler à partir du texte littéraire dans le premier degré, dans le second degré, au sein d'une discipline scolaire. Sachant que d'un genre à l'autre les frontières sont en partie poreuses, d'une discipline à l'autre aussi, et d'un degré d'enseignement à l'autre probablement aussi, même si cela demanderait à être finement analysé.

2.3- Genre du discours et styles d'enseignement du DI

L'analyse des pratiques du genre DI est centrale dans cette réflexion. Elle permet d'identifier les transformations que le genre subit, de comprendre l'évolution de la discipline telle qu'elle s'enseigne et d'analyser les performances des élèves. Elle contribue à situer les résistances au changement et les changements effectifs mais aussi à identifier ce qui dans les pratiques du DI est commun, stable et régulier, et la singularité de chaque pratique, soit l'espace de création et d'invention où le genre s'actualise. Cette singularité peut être analysée à travers la notion de style (Bakhtine 1984).

L'analyse des styles s'est appuyée sur trois éléments constitutifs du genre DI: les postures énonciatives; la gestion des échanges; la structuration du métatexte. Les styles ne sont pas des profils d'enseignant et ne peuvent constituer une typologie, ils sont un indicateur de la variable singulière de chaque pratique et éclairent les performances des élèves: ce qui est attendu et non-attendu, ce qui est autorisé et écarté.

Le genre disciplinaire s'actualise à travers chaque style d'enseignant. Celui-ci s'inscrit dans l'histoire des pratiques individuelles de chacun, se nourrit des rapports aux savoirs disciplinaires, au métier, aux élèves. Le style n'est pas prescriptible, mais il est une donnée pertinente pour analyser les pratiques, comprendre comment elles évoluent et résistent au changement. En cela une réflexion sur la formation des enseignants ne peut l'écarter (Dias-Chiaruttini 2011).

Pour ne pas conclure mais ouvrir la discussion sur la notion de genre disciplinaire au sein de la didactique du Français en dialogue avec les autres didactiques, je dirais que le choix de nos outils théoriques et méthodologiques, le retour sur ces choix, sur leurs apports et leurs limites, sur leur évolution est indispensable pour que le champ de la recherche en didactiques et celui de la recherche en didactique du Français ne se réduisent pas à une réflexion didactique portée par d'autres disciplines.

Recebido em dezembro de 2013 ; aceite em fevereiro de 2014.

Bibliographie

- Angoujard, A. 1994. *Savoir orthographier à l'école primaire*. Paris: Hachette.
Bakhtine, M. 1984. *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard (version originale publiée en 1979).
Béguin, A. 1982. *Lire-écrire. Pratique nouvelle de la lecture au collège*. Paris: l'École.

- Beltrami, D., Quet, F., Rémond, M., Ruffier, J. 2004. *Lectures pour le cycle 3, enseigner la compréhension par le débat interprétatif*, Paris: Hatier.
- Bishop, M.-F. 2004. *Les écritures de soi à l'école primaire de 1850 à 2004*, Thèse de doctorat soutenue à l'université de Lille 3 sous la direction d'Y. Reuter.
- Daunay, B. 2004. Le commentaire : exercice, genre, activité ? Les Cahiers Théodile. 5: 49-61.
- Daunay, B. 2010. Contenus et disciplines. Communication inaugurale du programme de recherche au séminaire de Théodile du 1^{er} octobre 2010.
- Delcambre, I. 2007. Les genres scolaires comme corpus, construction d'une problématique. Diptyque. 10: 27-39.
- Dias-Chiaruttini, A. 2008. Dysfonctionnements et évaluations dans des débats interprétatifs: la place particulière de l'erreur interprétative. Les Cahiers Théodile. 9: 111-137.
- Dias-Chiaruttini, A. 2010. *Le débat interprétatif dans l'enseignement de la lecture et de la littérature à l'école*. Thèse de doctorat, soutenue à l'Université de Lille 3 sous la direction de B. Daunay et Y. Reuter. (À paraître).
- Dias-Chiaruttini, A. 2011. Former les enseignants au débat interprétatif: places et enjeux des styles enseignants. Repères. 44: 117-134.
- Duchêne, R. 2001. De la chambre au salon: réalités et représentations. In: R. Marchal *Vie des salons et activités littéraires, de Marguerite de Valois à Mme de Staël*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 21-28.
- Marchand, F. 1971. *Le français tel qu'on l'enseigne*. Paris: Librairie Larousse.
- Mauffray, A. 1995. Le dialogue maître-élève, vingt-cinq ans après Le Français tel qu'on l'enseigne. Études de Linguistique Appliquée. 99: 25-55.
- Ministère de l'Éducation nationale. 2002. *Littérature, cycle des approfondissements (cycle 3) documents d'application des programmes*. Paris: CNDP.
- Ministère de l'Éducation nationale. 2004. *Littérature 2, cycle des approfondissements (cycle 3), documents d'application des programmes*. Paris: CNDP.
- Ministère de l'Éducation nationale 2007. *Littérature 3, cycle des approfondissements (cycle 3), documents d'application des programmes*. Paris: CNDP.
- Poslaniec, C. 1990. *Le goût de lire*. Paris: Le Sorbier.
- Reuter, Y. (Eds.). 2007a. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck (deuxième réédition en 2010 et troisième réédition en 2013).
- Reuter, Y. 2007b. Statut et usages de la notion de genre en didactique (s). Le français aujourd'hui. 159: 11-18.
- Reuter, Y. 2012. Les contenus d'enseignement et d'apprentissages. Réflexions sur les spécificités de l'approche de Théodile. Communication au séminaire Théodile du 5 octobre 2012.
- Reuter, Y. 2013. Didactiques et disciplines: les raisons d'un pluriel et les recherches en cours, Communication à la journée ARCD, *Didactique et/ou Didactiques? D'une question polémique à la construction d'un espace de problématisation*, le 10 juin 2013.
- Reuter, Y., Lahanier-Reuter, D. 2007. L'analyse de la discipline: quelques problèmes

- pour la recherche en didactique. In: E. Falardeau; C. Fisher; C. Simard C. N. Sorin (Eds.). *La didactique du français. Les voies actuelles de la Recherche*. Laval: Presses Universitaires de Laval, 27-42.
- Schneuwly, B., Dolz J. 1997. Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*. **15**: 27-41.
- Schneuwly, B., Dolz J. 1998. *Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF.
- Tauveron, C. 2004. La lecture comme jeu, à l'école aussi. In: Tauveron C. (Eds.) *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*. Versailles: CRDP de Versailles, 32-40.
- Tozzi, M. 2003. *Les activités philosophiques en classe, l'émergence d'un genre?* Rennes: CRDP de Bretagne.
- Vion, R. 1992. *La communication verbale, Analyse des interactions*. Paris: Hachette.
- Vygotski, L. S. 1985. *Pensée et langage*. Paris: Éditions Sociales.

VISUAL REPRESENTATIONS IN PORTUGUESE PRODUCED ENGLISH LANGUAGE TEACHING COURSEBOOKS

Nicolas Robert Hurst

nrhurst@letras.up.pt

University of Porto (Portugal)

Abstract: This paper examines the role of illustrations in the context of English Language Teaching (ELT) coursebooks produced in Portugal. Taking illustrations to be one pillar in the construction of meaning through the representation of culture, the discussion shifts between their use over the last 35 years and their potential as a source of innovation and improvement in this area of ELT materials development. The central issue relates to the need for illustrations to perform something more than a decorative function in ELT coursebooks. Further discussion deals with the general issue of cultural content in language teaching materials, its importance in relation to situating language learning as both meaningful and purposeful. There are clear links themes related to foreign language teaching methodology (the learner-centred approach) and to curriculum development (citizenship education). It is argued that local coursebook publishers and writers should pay closer attention to the importance of cultural representation in language teaching materials, in this case to the use of illustrations, as a way of optimising the long-held influence of coursebooks as significant educational instruments.

Keywords: coursebooks, Cultural, Representation, Illustrations, Improvements

Recent research in the field of coursebooks, while generally scant in respect of focussing on cultural content, has tended to focus on exploring intercultural perspectives in relation to English Language Teaching (ELT) methodology and materials; however, within this body of research, cultural representation has not been an explicit objective of study. But, given the symbiotic relationship between 'culture' and 'language', it is important to highlight the significance, in itself, of cultural representation as a crucial factor in the development of ELT materials. Hall (1997) defines cultural representation as meaning which is constructed through language, discourse and image; this definition affords a direct entry into locally produced ELT coursebooks via their use of dialogues, reading texts and illustrations.

With respect to the use of illustrations in locally produced ELT coursebooks, there is little doubt that the vast majority of illustrations serve merely a decorative purpose; this despite historical changes in the type and style of presentation of the illustrations, culminating in the current almost exclusive use of full colour photographs. Greater credence needs to be placed in the highly visually literate

school population of today: their ability to engage with and respond to visual stimuli is unparalleled in educational history. Research has shown that the addition of an 'active' pictorial element in combination with a text, for example, would particularly assist weaker learners to construct a mental representation as part of their processing of information and ultimately their comprehension (Schnotz & Bannert 2003; Hibbing & Rankin-Erickson 2003). However, easy-to-follow texts, that are highly concrete and have a strong appeal to the learners' interests, are likely to stimulate mental images that benefit cognition without the need for any extra 'external' additions (Carney & Levin 2002). Filling a coursebook with illustrations to make it more 'attractive' (and therefore, motivational) or more marketable is hardly a justification for the plethora of full colour photographs splashed throughout current publications and may, in fact, occupy valuable cognitive processing capacity in an extraneous rather than essential way (Clark & Mayer 2008).

The power of images as an ELT resource has long been recognised, especially in specific areas, such as the teaching of vocabulary, but this undeniably useful 'power' can also be harnessed for a more diverse range of teaching/learning activities; for example, speaking or writing activities might benefit from the use of various different visual forms, such as art, photographs, advertisements, web-based and learner-generated images. The argument that images are fulcral in foreign language (FL) teaching is highly convincing: "[i]f we are to conclude that image is an important factor understanding the meaning of a piece of language, we are grossly underestimating its importance. Image is meaning" (Keddie 2009: 8). Images have the advantage of naturally creating and implying meanings which can be explored through the second language (L2): there is a kind of 'information gap' created, as one learner may have a lot of pre-existing knowledge to bring to bear in interpreting a picture whereas the learner sitting alongside may not. When multiple images are employed, the process is also likely to naturally involve the learners in developing the content of lessons, giving the FL teacher more opportunities to exercise the currently held pedagogical principle of a learner-centred approach.

Close consideration needs to be given to how illustrations are employed in ELT coursebooks. Recent research has shown how well younger English language learners respond to picture books (Mourão 2013), a format where interdependent verbal and pictorial input support the comprehension of a narrative (Nikolajeva & Scott, 2006). With this format, the learners/readers can react and respond as well interpret and interact. Lado (2012) claims that picture books can help build awareness of the social and cultural foundations of language that may not be apparent to early level learners through more traditional style instruction. Greater emphasis should be placed on a more functional typology of illustrations for coursebooks: making use of interpretational (like a diagram or flow chart), transformational (like mnemonic devices) or organisational illustrations (like maps or pictorial instruction leaflets) rather than just representational illustrations that simply replicate an element of a text or exercise (Levin *et al.* 1987). Illustrations

may be 'active' also in the sense that the learners actually produce something using the images: a labelling exercise or matching images to different elements of a text describing a process. This technique would also favour FL learners with a visual sensory preference and more image-based learning style (Oxford 2003), as well as those who rely more heavily on their visual intelligence (Gardner 1999). Illustrations should be used judiciously with a clear pedagogical intent, regardless of whether the medium is a coursebook or PowerPoint presentation or a web-based exercise: it is the purpose which is important more than the medium.

Both teachers and coursebook writers also need to be visually literate in order to choose the most suitable forms of images for teaching: the images may represent different types of meaning in the same way that verbal texts do. Coursebook writers in Portugal are usually experienced teachers and are 'products' of training courses which predate the current educational interest in developing learners' visual literacy so they may neither have had the experience of nor any theoretical input about this type of approach. With this in mind, it seems unlikely that the materials they produce would seek to include constructivist rather than decorative use of illustrations or encourage learners to activate their visualization skills as a useful learning strategy (Arnold 1999; Arnold *et al.* 2007). Indeed, a brief survey of a recently published coursebook (a 2012 edition of a 7th grade coursebook) revealed only one illustration being used as an active part of the learning process, besides vocabulary picture-word matching tasks.

From a psychological perspective, the correct use of images can provide valuable input and assist in developing learning skills (Neumann & Segarra 2012), but this is by no means a complete 'solution' to the challenges, in relation to cultural representation, facing coursebook writers in Portugal today. At a macro-level, writers and publishers need to incorporate in their locally produced ELT materials a credible interpretation of 'culture' as a social construct which is "a matter of continuously reconstructed identities that range from age-cohort affiliation and sexual orientation, through loyalty to sports teams or involvement in particular interests or hobbies, to participant roles and other situational factors" (Durant & Shepherd 2009: 148). In addition, the diversity of the worldwide English speaking/using community needs to be brought to the forefront in decision-making about 'cultural content' to allow learners to observe and interact with both culturally divergent and convergent contexts of language behaviour (communication); the aim must be to increase levels of intercultural awareness and mutual tolerance. English is perhaps at its most useful in multilingual/multicultural contexts acting as a 'lingua franca' and the type of challenges that these contexts present can only be understood by learners who have benefitted from a teaching-learning approach that comprehends the cultural adaption and hybridization that are characteristic of contemporary, civil societies.

The avoidance of vague over-generalisations and simplistic notions which deny cultural complexity is of crucial importance. For example, 'place' as a criterion of cultural classification is highly selective and misleading, since within both regional and national borders great diversity may exist and the borders themselves may be

permeable to the extent of allowing for widespread differences in behaviours and attitudes to enter (and exit). Today what makes up a 'nation' is entirely debatable and the concept may be best approached as something that is imagined rather than real (Anderson 1983). Limiting the cultural content/connections in coursebooks to the traditional British, American or Commonwealth communities of use negates the transformational power of globalization in the 21st century, a major element of which could be termed de-nationalization or disassembling the national (Sassen 2006). The world in which the English language is located within coursebooks needs to be moved beyond the geographical towards the socio-cultural: to explore how different groups of English users interact within their own group and when in contact with other groups; to take on a Foucauldian perspective and think in terms of how social relations are figured and distributed in space and time as being the key to any 'geography' of human behaviour. In this way, writers and publishers may also guard against including cultural representations which legitimate (unintentioned) colonial or neo-colonial practices, what Edward Said referred to as "the changing constellation of power, knowledge and geography" (1995: 215), wherein the figurative or imaginative value of a place may be converted and acquire a rational sense.

In particular, coursebook writers and publishers must deal with the critical issue of representation of the 'Other'. Indeed, with the publication by the Ministry of Education and Science on May 13th, 2013, of new curricular objectives (*Metas Curriculares*)¹ for the second and third cycles of ELT in Portugal, the intercultural domain is specifically identified as being one of seven key 'reference domains' which are to be articulated within the teaching of English. The preamble of the document states in relation to the intercultural domain the following: "[i]n an increasingly diverse and complex world, where English is the global language, the contents aim, through descriptions and comparisons of social and cultural backgrounds, to develop in the young an awareness of their own identity and the identity of the Other" (*ibid.* 2013: 5)². Locally produced ELT materials need to embrace the notion of trying to help learners to reflect upon how different cultures experience the world differently and indeed that different cultures may have different notions of conceptualising 'Otherness' and experiencing 'Otherness' (Bizarro 2007). The production of a coursebook is selective and thus non-neutral and subjective by definition, which makes balanced descriptions/representations much harder to achieve (for example, with content which has religious overtones). The aim of promoting wider ideals such as 'openness' or 'tolerance' must be tempered by the knowledge that 'understanding' and 'acceptance' are only part of the process and that issues of power also need to be addressed (Olsson 2010); the culture of the 'Other' cannot be abstracted from the people who constitute and construct that culture if we are to avoid the risk of perpetuating existing hegemonic tendencies (Dias de Carvalho & Fadigas 2007).

The whole issue of 'subject matter content' needs to be brought to the forefront

1 This publication available at <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=21>

2 Translated quotation.

of any discussion of ELT materials; the more recent coursebooks surely bear witness to a greater sensitivity to the issues involved, particularly to do with being more gender and race inclusive, in terms of the population of the coursebooks and the use of non-sexist language. But, at a deeper level, issues to do with social/domestic role stereotyping, marginalisation and visibility/omission still need further attention (Ritchie 2005), especially with respect to the ageism (older people are almost entirely invisible even in these coursebooks). Locally produced ELT materials display a positive evolution in this respect but do not demonstrate a full grasp of how influential cultural representations may be in the formation of learner identities. For example, with the topic of 'jobs', there is evidence of gender and status imbalance in the 'Extreme' series (2006). Coursebook writers can consciously promote gender equity through various linguistic techniques (use of the generic '*they*' or even the abbreviation '*s/he*' which actually forces the female element to be placed first rather than in the traditional pairing of '*he or she*') and through the choice of content (verbal and visual texts) either produced by women or which depict women as heroes or inventors (Lee & Collins 2009). More generally speaking, more opportunities should be attributed in coursebooks to allow learners to develop their awareness of the issues related to gender, age and ethnicity, to explore the diversity that is inherent in today's English speaking world (which includes Portugal) and to understand that the coursebook is only one, limited version of that reality (Yamada 2010).

The 'what' of coursebook content is largely decided by the Portuguese national programme and the 'how much' is constrained by the number of hours allowed for that programme each academic year, but the treatment given to the content is in the hands of the writers and publishers (López Barrios 2008). The treatment should not negate or trivialize elements such as cross-curricular relevance or providing the learners with a cognitive challenge: the aim should not be to just entertain or 'occupy' the learners but rather to provide a spark, to generate FL production employing higher order thinking skills. Portuguese produced ELT coursebook writers should give careful consideration to both explicit and implicit meanings in the context of illustrations. It is not only what the picture shows, but also what the picture says: something which is individually determined by each learner. In this way, the cultural content can take the learners beyond the banal, safe confines of the traditional EFL coursebook into areas that may have been considered too polemical or even taboo in traditional approaches to coursebook design. How culture is represented may be the springboard for a more creative and interactive utilization of the coursebook by both teachers and learners. Content rich materials are more likely to produce language rich responses.

In truth, a largely superficial concern with cultural content on the part of Portuguese ELT materials' producers is evident in their coursebooks, especially in the earlier years; the problematization of cultural representation in FL coursebooks has only recently appeared to be on the agenda of Portuguese policy makers (this despite Cunningsworth pointing out its relevance in his 1984 discussion of checklists and materials evaluations). How much time, effort and resources

should teachers devote to helping learners develop an understanding of their own culture, different world views, different cultural practices, different value systems, and so on, remains far from clear. Materials in Portuguese produced coursebooks still reflect a simplistic view of culture limited to a few facts and cultural trivia to do with fame, food or festivals when more serious issues deserve the learners' attention: "[i]t is particularly important to have young people reflect on the economic strings attached to the export of cultural products and icons, especially concerning the multi-billion dollar entertainment business and to explore less advertised but equally important aspects of the cultural life of other communities" (Barletta Manjarrés 2009: 155). More care is required in the choice and use made of celebrities: they should be treated as opportunities to introduce more serious issues; for example, Brad Pitt has said the reason he is not married to his partner, Angelina Jolie, is that he believes everyone in the USA should have the right to marry the person they want to regardless of gender. This surely is of more importance than his wealth, good looks or latest film. The ELT coursebook is both a provider of knowledge, using various different forms of representation, and a lens through which to view that knowledge. Coursebook writers and publishers need to be much more sensitive to the representations that pervade their 'products' and perhaps give consideration to extending the concept of the 'language reviser' they already employ to include a more rigorous 'check-up' of the cultural content.

Given that "the textbook is one of the most enduring and familiar aspects of classroom life" (Boostrom 2001: 241) and their centrality to most teachers' approach to schooling, the lack of research that focusses specifically on theoretical aspects of ELT coursebook content, design and, particularly production is surprising. It should be acknowledged that there have been improvements in this field since 1974 and some of these improvements may be seen as co-occurring with improvements in the provision of training in FL didactics by Portuguese higher education establishments (Alarcão 2010). However, further progress is still required: to make sure that the coursebooks **connect** with the learners and also allow the learners to **reflect** on what they read/see in the coursebooks. Portuguese produced ELT materials should assist in generating local learners' critical awareness by exploring problems, contradictions and issues in relation to these learners' real world and their actual life experiences (Canagarajah 2005). Locally produced coursebooks should have a clear advantage in this respect, compared to coursebooks produced overseas for the global market, being able to include both the local and the global cultural perspectives: learning materials should reflect a pluricentric attitude to English as an international language (Jenkins 2006). Portuguese coursebook writers have the obligation to make their materials responsive to the local culture, as well as the target or international culture making use of the learners existing knowledge and experiences (Shin *et al.* 2011). Learning implies the personalised construction of meaning(s) by individuals; these meanings are co-constructed by language and culture, the two being inseparable, intermeshed and interactive.

There must be 'flexibility' in the coursebooks to allow this process to flourish: the focus should be on how the coursebook facilitates this kind of learning rather than how easy it is to teach from.

Increasingly, learners of English in Portugal will have access to authentic materials through digital technologies via the Internet that are not coursebook derived and that may enable them to develop for a critical cultural awareness by themselves. Coursebook writers must adapt to this new era and its almost limitless resources in ways that are still hard to imagine, but which represent a huge opportunity in helping learners to learn in the different ways that they learn (Oxford 2003). For example, the availability of online dictionaries could radically reset the lexical range/coverage and level of difficulty of some reading texts; or the instant availability of video clips, that provide a degree of contextualization that no 2D resource can achieve, could reset the way practice activities are set up. However, computer assisted language learning (or CALL) and teaching software have not turned out to be the educational panacea that some authors had predicted (Mukundan & Nimehchisalem 2008), neither have coursebooks disappeared, perhaps because of their symbolic function, as they represent 'stability' and 'structure' (Parrish & Linder-VanBerschoot 2010), an important epistemological value within the educational system in Portugal which has been subject of much uncertainty and hierarchically imposed change. Coursebook writers in Portugal still have an important role to play; their responsibilities should also include participating in re-training and development sessions so that the creative spark that guides the production of their materials can take account of new insights from research in the field rather than simply perpetuate a strong-selling format, perhaps as an increasingly glossy, teacher-targeted package. In the same light, publishers should also be more willing to evaluate their 'products' using criteria other than sales figures.

Extensive listening and reading (possibly with a component of literary texts), areas which are still neglected even in the 2012 'crop' of 7th grade coursebooks, should be given more prominence as a means of making more explicit the need for FL teachers to deal with up-to-date notions of culture and cultural representation as part of a more multi-dimensional approach to FL teaching and learning. Young people (all people?) are more likely to engage with learning materials that stimulate their senses, their emotions and even their bodies, materials which encourage them to make associations or connections with their own life experiences (their own cultures): the focus should always be on meaning and not the practice of an arbitrary sequence of language forms. The predominant position of local publishers in the Portuguese market should allow for a more localised 'product' which takes on board these insights, broadly speaking to 'humanise' the materials more, to allow more 'space' for personalization and choice. Coursebooks are undoubtedly cost and time effective educational instruments which, through necessity, form the basis of many classes delivered in heavily loaded ELT timetables, but coursebooks should not be taken at 'face value' (i.e., they are just

a means to teach another school subject, a foreign language): they are dynamic, cultural artefacts which should be critically reviewed and evaluated in a much more systematic manner than is currently the case. FL teachers should be trained to become the leading lights in this process, since they are the ones who have to try and achieve successful outcomes working with these materials at the 'chalk face', a fact which had been recognised in Portuguese legislation (*Lei 47/2006, de 28 de Agosto; artigo 2º, f*) but not put into effect.

In consonance with Tomlinson (2012), in his 'state-of-the-art' article on materials development in an international context, it should be stated that FL learning in Portugal needs to be much more exploratory (helping the learners to discover patterns and features in the language) and much more experiential (providing learners with much more experience of the language in use). Portuguese produced coursebooks tend to have an informative focus (language as a system) and an instructional focus (providing practice exercises) which overpowers the more socio-cultural aspects of the learning process mentioned above. The emphasis in Portugal has been on providing materials that local teachers will find 'comfortable' to work with, with respect to their own (historical) training background. The way that ELT coursebooks are produced and published in Portugal allows no opportunity for systematic piloting of the materials to be included in coursebooks. To compensate for this, there need to be review procedures for coursebooks (Amrani 2011) which should include the learners as well as the teachers' reactions so that the development of future coursebooks might be better informed (improved). There is a tendency in Portugal for 'winning formulas' to be replicated (across publishing houses) and repeated (by coursebook writers) even when there is major policy change at national level: the wrapping paper may change but what is inside the parcel remains largely the same. Perhaps by including in the posited review procedures, in addition to learners and teachers, other interested parties (such as academics, parents' associations, other coursebook writers or people from exam boards), it might be possible to manage innovation in Portuguese ELT materials development in a constructive, 'bottom-up' manner. Future academic research should seek to provide frameworks which can help measure the effectiveness of these 'new' materials, an area where the surface has barely been scratched.

Recebido em maio de 2014 ; aceite em maio de 2014.

References

- Alarcão, I. 2010. A constituição da área disciplinar de didática das línguas em Portugal. *Linguarum Arena*. **1**, 61 - 79.
- Amrani, F. 2011. The process of evaluation: A publisher's view. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching*. (2nd Ed). Cambridge: Cambridge University Press, 267–295.
- Anderson, B. 1983. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Arnold, J. 1999. Visualization: language learning with the mind's eye. In Arnold, J. (Ed.) *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 260-278.
- Arnold, J.; Puchta, H.; Rinvolucrí, M. 2007. *Imagine That. Mental Imagery in the EFL Classroom*. Helbling Languages.
- Barletta Manjarrés, N. 2009. Intercultural Competence: Another Challenge. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*. **11**, 143-158.
- Bizarro, R. (Org.). 2007. *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores.
- Boostrom, R. 2001. Whither textbooks? *Journal of Curriculum Studies*. **33(2)**, 229-245.
- Canagarajah, S. (2005). *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Carney, R.; Levin, J. 2002. Pictorial illustrations still improve student's learning from text. *Educational Psychology Review*. **14(1)**, 5-26.
- Clark, R.; Mayer, R. 2008. Learning by viewing versus learning by doing: Evidence-based guidelines for principled learning environments. *Performance Improvement*. **47(9)**, 5-13.
- Cunningsworth, A. 1984. *Evaluating and selecting EFL teaching material*. London: Heinemann.
- Dias de Carvalho, A.; Fadigas, N. 2007. *O Manual Escolar no Século XXI*. Porto: Observatório dos Recursos Educativos.
- Durant, A.; Shepherd, I. 2009. Culture and Communication in the Intercultural Classroom. *European Journal of English Studies*. **13(2)** 147-162.
- Gardner, H. 1999. *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Hall, S. (Ed.) 1997. *Representation: Cultural Representation and Signifying Practices*. London: Sage/Open University.
- Hibbing, A.; Rankin-Erickson, J. 2003. A picture is worth a thousand words: using visual images to improve comprehension for middle school struggling readers. *The Reading Teacher*. **56(8)**, 758-770.
- Jenkins, J. 2006. *World Englishes. A Resource Book for Students*. London and New York: Routledge.
- Keddie, J. 2009. *Images. Resource Book for Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Lado, A. 2012. *Teaching Beginner ELLs Using Picture Books*. London: Sage.
- Lee, J.; Collins, P. 2009. Australian English-language textbooks: the gender issues.

- Gender and Education*. **21(4)**, 353-370.
- Levin, J.R.; Anglin, G.J.; Carney, R.N. 1987. On Empirically validating functions of pictures in prose. In D.M. Willows; H.A. Houghton (Eds.) *The Psychology of Illustration, Basic Research*. New York: Springer, 51-85.
- López Barrios, M. 2008. *Content – the stuff ELT is made of*. 33rd Annual FAAPI Conference, conference proceedings.
- Mourão, S. 2013. Response to The Lost Thing: Notes from a secondary classroom. *CLELE Journal*. **1(1)**, 81-104.
- Mukundan, J.; Nimehchisalem, V. 2008. Educational Software and English Teaching Courseware: Promising Panaceas? *Journal of NELTA*. **13(1-2)**, 71-79.
- Neumann, G.; Segarra, P. 2011. Interpretation and use of the image in high school physics courses. *Latin American Journal of Physics & Education*. **6(1)**, 330-334.
- Nikolajeva M.; Scott C. 2006. *How Picturebooks Work*. New York and London: Routledge.
- Olsson, S. 2010. Our view of the Other: issues regarding school textbooks. *British Journal of Religious Education*. **32(1)**, 41-48.
- Oxford, R. 2003. Language Learning Styles and Strategies. Concepts and relationships. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. **41(4)**, 271-278.
- Parrish, P., Linder-VanBerschot, J. A. 2010. Cultural dimensions of learning: Addressing the challenges of multicultural instruction. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. **10(2)**, 1-19
- Ritchie, A. 2005. Whose code are you teaching? : a popular Australian coursebook unravelled. *Babel*. **39(3)**, 4-7.
- Said, E. 1995. *Orientalism*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Sassen, S. 2006. *Territory, Authority, Rights: From Medieval to Global Assemblages*. Princeton: Princeton University Press.
- Schnotz, W.; Bannert, M. 2003. Construction and interference in learning from multiple representation. *Learning and Instruction*. **13(2)**. 141-156.
- Shin, J.; Eslami, Z. R.; Chen, W-C. 2011. Presentation of local and international culture in current international English-language teaching textbooks. *Language, Culture & Curriculum*. **24(3)**, 253-268.
- Tomlinson, B. 2012. Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*. **45(2)**, 143-179.
- Yamada, M. 2010. English as a multicultural language: implications from a study of Japan's high schools' English language textbooks. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. **31(5)**, 491-506.

UNE REVUE D'ARTICLES SUR LES ERREURS ORTHOGRAPHIQUES À DOMINANTE PHONÉTIQUE : RÉFLEXIONS POUR LE FLE

Katayoon KATOOZIAN

kathy.katoozian@laposte.net

Université Azad (Iran)

Résumé: Les erreurs d'orthographe française ne se divisent pas seulement en *fautes d'usage* et *fautes de règles*. Il existe d'autres types ne relevant pas directement de l'orthographe. Les erreurs orthographiques à dominante phonétique sont parmi ces derniers auxquelles la plupart des typologies des erreurs d'orthographe ont accordé une place particulière. Notre objectif est d'étudier la répartition de ce type d'erreur à travers une revue de quelques recherches en FLM (Français Langue Maternelle) et FLE (Français Langue Étrangère). Cette revue a permis de constater, chez les non francophones, la fréquence élevée de ce type d'erreur dont les causes probables ont été discutées. En tant que solution didactique, nous avons proposé un appui renforcé sur la phonétique/phonologie dans l'enseignement de l'orthographe en FLE.

Mots-clés: orthographe française, erreurs orthographiques à dominante phonétique, phonétique/phonologie, Français Langue Maternelle, Français Langue Étrangère

Abstract: Orthographical errors in French are not merely divided into *lexical errors* and *grammatical errors* as other types not directly related to the orthography exist too. Orthographical errors phonetically-based are among the latter which have a specific place in most methods for classifying French orthographical errors. Our aim is to study the distribution of this particular type of errors by reviewing some investigations in FL1 (French as a First Language) and FL2 (French as a Foreign Language). This review found for non-native speakers of French a high frequency of this type of error for which we have discussed eventual causes. As a didactic solution, we have suggested a special focus on phonetics/phonology in teaching orthography in French as a Foreign Language.

Keywords: French orthography, orthographical errors phonetically-based, phonetics/phonology, French as a First Language, French as a Foreign Language

1 – Introduction

Les erreurs d'orthographe grammaticale (accords en genre et en nombre, conjugaison verbale, etc.) à côté de celles relevant de l'orthographe lexicale (lettres muettes, lettres synonymiques, consonnes doubles, lettres étymologiques, etc.) sont souvent évoquées lorsqu'on demande à un usager de l'orthographe française d'énumérer quelques facettes de ses difficultés et les erreurs les plus fréquentes généralement observées (Katoozian 2013). Une telle *doxa* semble trouver son origine non seulement dans la conception traditionnelle de l'orthographe française en deux branches de l'orthographe lexicale *vs* l'orthographe grammaticale mais aussi dans les deux principes de base de tous les systèmes d'écriture qui les rendent mixtes et qui fonctionnent d'une façon compliquée dans l'orthographe du français (Fayol & Jaffré 2008). Le principe phonographique qui assure la correspondance entre les unités phoniques et les unités graphiques de la langue est déjà opaque. L'asymétrie dans les correspondances phonèmes-graphèmes empêche l'orthographe française d'atteindre l'idéal de biunivocité (un graphème peut correspondre à un phonème, à plusieurs phonèmes ou à aucun) (Gak 1962). Le principe sémiographique reliant les unités graphiques aux unités de la langue porteuses de sens est complexe, lui aussi, à cause de l'homophonie, des règles morphosyntaxiques, des relations lexicales entre familles sémantiques, des lettres historiques et étymologiques, etc.

Une telle orthographe polyvalente laisse le chemin favorable à l'émergence des erreurs. La classification des erreurs orthographiques en erreurs lexicales et grammaticales est loin de pouvoir englober tous les types : il existe des erreurs qui portent atteinte à l'indépendance du mot écrit (erreurs de segmentation), celles qui concernent la substitution du mot dicté par un autre, etc. Dans cet article il sera question d'un type particulier de ces erreurs qui altère gravement la physionomie sonore du mot écrit.

Notre objectif est d'étudier la répartition de ce type d'erreur chez les francophones et les non francophones. À cet effet, nous chercherons tout d'abord à définir les erreurs orthographiques à dominante phonétique. Dans l'étape suivante et dans l'ordre chronologique, nous montrerons l'importance souvent négligée de ce type d'erreur chez les allophones à travers une revue non exhaustive de quelques recherches sur l'étude et l'analyse des erreurs d'orthographe en FLM et FLE. Ensuite les causes probables de ce type d'erreur seront discutées et finalement nous apporterons quelques réflexions didactiques afin de remédier à leur apparition.

2 – Erreurs d'orthographe et erreurs orthographiques à dominante phonétique

Les erreurs d'orthographe peuvent être réparties selon qu'elles relèvent des domaines de *langue*, de *lexique* et de *grammaire* (Chervel & Manesse 1989 ; Manesse

et al. 2007 ; Katoozian 2013). Les deux derniers domaines sont assez connus, comme déjà mentionné, des usagers de l'orthographe française. Mais le premier, hors catégorie, passe souvent inaperçu aux yeux de ces mêmes usagers. C'est un domaine qui précède la phase orthographique proprement dite. Sont classées dans cette catégorie, les erreurs concernant les mots coupés, segmentés, regroupés par erreur, oubliés, remplacés par un autre terme que celui du mot dicté (dans la situation contraignante d'exercice orthographique), etc. Un autre type des erreurs de cette catégorie est l'erreur orthographique à dominante phonétique considérée comme erreur préorthographique¹ d'ordre oral qui ne dépend pas de l'orthographe si paradoxal que cela puisse paraître : elle correspond au domaine de la langue. Ces erreurs relèvent d' « un travail sur l'audition et l'articulation » et la correction phonétique est ici nécessaire (Cogis 2005 : 17-18). En effet, au moment de la correction d'une copie de dictée, il faut tout d'abord être assuré, entre autres, de la « compréhension des bases phoniques de la part du sujet scripteur et ensuite classer les erreurs comme particulièrement graphiques » (Catach *et al.* 2008 : 281).

Ces erreurs orthographiques à dominante phonétique concernent, précisément parlant, l'omission ou l'adjonction de lettres/syllabes (**regrette*²/*regret*), la confusion des consonnes (**ponde/bon*), des voyelles (**lecaire/locataire*) ou encore l'adjonction d'un accent (aigu ou grave) avec incidence phonique (accent placé sur une lettre dépourvue d'accent dans la forme normée et inaccentuable au risque d'être altérée phonétiquement : **démende/demande*). Autrement dit, les erreurs orthographiques à dominante phonétique rendent la sonorité du mot écrit différente de celle du mot dicté. Le mot paraît être inconnu du scripteur « qui tente d'en restituer les sons qu'il semble percevoir pour la première fois » (Manesse *et al.* 2007 : 73).

De la typologie *traditionnelle* qui distingue les trois groupes d'erreurs de phonétique, erreurs graphiques et erreurs de règles à la typologie *linguistique* subtilement codifiée de l'équipe HESO³ du CNRS en passant par la typologie *didactique* de Chervel & Manesse (1989), une catégorie est consacrée aux erreurs orthographiques à dominante phonétique mais avec des appellations parfois différentes⁴: fautes antiphonétiques (Simon 1924), fautes non phonétiques (Lambert 1947), fautes de phonétique (Simon 1954), fautes lexicales/absolues/orales (Debyser *et al.* 1967), fautes de perception ou fautes d'oreille (Ters 1973), erreurs où on ne retrouve pas les signifiants acoustiques du français (Laisné & Pintiaux 1975), erreurs au plan phonétique (Bartout *et al.* 1977), erreurs à dominante phonético-phonologique (identification des phonèmes) (Rey-von Allmen 1982), fautes pathologiques graves ou fautes perceptives (Girolami-Boulinier 1984), aberration dans la représentation des sons (Chervel & Manesse 1989), erreurs lexicales portant sur les monèmes ou les syntèmes lexicaux qui correspondent à la substitution d'un graphème par un autre graphème avec altération de la valeur

¹ Cette catégorie est nommée différemment dans les typologies existantes pour la classification des erreurs d'orthographe : complément à 100 (Simon 1954), problèmes particuliers (Bartout *et al.* 1977), erreurs hors système (Honvault & Jaffré 1978).

² Les graphies erronées seront désormais précédées d'astérisque et suivies de la forme correcte.

³ Histoire des Écritures et des Systèmes d'Orthographe

⁴ Cette liste suivante n'est pas exhaustive.

phonique (Feuillard 1993), erreurs à dominante phonogrammique altérant la valeur phonique (Buridant 1994), erreurs à dominante extragraphique (Catach *et al.* 2008).

Souvent, les erreurs orthographiques à dominante phonétique sont confondues avec les erreurs phonographiques. La distinction de ces deux types, essentielle, est également effectuée par certaines typologies entre les *erreurs à dominante phonétique* et les *erreurs à dominante phonogrammique* (Gey 1987) ; entre les *erreurs phonétiques* et les *erreurs graphiques* (Cogis 2005). Le premier type relève d'une étape préorthographique tandis que le second est une erreur purement orthographique de type lexical qui altère également la valeur phonique du mot. Ce qui constitue donc la ligne de démarcation entre ces deux c'est ce constat que, malgré la dégradation de la valeur phonique du mot occasionnée par l'un ou l'autre type, le premier concerne la mauvaise audition du terme dicté (ou l'image auditive inaccessible s'il s'agit de la production écrite) et la confusion des phonèmes rencontrés tandis que le second est attribuable au non-respect des règles de correspondances phonèmes-graphèmes ; là où le scripteur connaît le mot dicté mais n'applique pas ou ne sait pas appliquer les règles mentionnées. Ce dernier type concerne précisément parlant toute correspondance phonème-graphème erronée avec incidence phonique pour les graphies polysémiques (**laisant/laissant*), mauvaise notation du yod et d'autres semi-voyelles (**veïiez/veuillez*), déplacement de lettres voisines (inversion, confusion : **monseur/monsieur*), erreur de consonnes doubles (**demmande/demande*), omission de lettres muettes finales (**regre/regret*), omission du *e* caduc à valeur auxiliaire (**suit/suite*).

Le modèle ci-dessous, proposé par Simon (1924 : 183), montre le chemin de transition entre les erreurs orthographiques à dominante phonétique, les erreurs orthographiques de type lexical avec incidence phonique, les erreurs orthographiques de type lexical sans incidence phonique et finalement la forme correcte⁵ :


Mot dicté : <i>nécessaires</i> 	Phase de début (erreurs phonétiques)	<i>*nassassaire</i>
	Transition (erreurs phonographiques)	<i>*nésessaires</i>
	Forme approchante ⁶	<i>*nesséssaire</i>
	Perfection	<i>nécessaires</i>

Tableau 1: Erreurs orthographiques à dominante phonétique et erreurs orthographiques lexicales

⁵ Les exemples, tirés d'un corpus de dictée des étudiants iraniens en langue française (Katoozian 2013), ne sont pas ceux de Simon (1924).

⁶ Il s'agit de bonnes erreurs qui correspondent à des formes correctes selon le système mais inacceptables dans la norme. Ce sont des erreurs d'orthographe lexicale sans incidence phonique : **demmande/demande*.

3 – Erreurs orthographiques à dominante phonétique à travers quelques recherches

3.1 – En FLM

En s'appuyant sur les données recueillies des recherches antérieures et dans l'objectif de localiser les erreurs d'orthographe d'usage, Lambert (1947) étudie les erreurs orthographiques obtenues de 1.717.765 graphies produites par 57.320 élèves de l'école primaire en Belgique (de la 2^e année au 4^e degré, c'est-à-dire 7^e-8^e années de l'école primaire). Le résultat obtenu de l'étude qualitative et quantitative des types d'erreurs basée sur les modalités montre la répartition des erreurs orthographiques à dominante phonétique comme suit :

- Omission d'une simple lettre sonore (6%. Ce type d'erreur se rencontre surtout en 2^e et 3^e années) :
 - Consonne à la fin d'une syllabe (4%) : **exiter/exister* ;
 - Consonne /g/ à l'intérieur⁷ : **sinature/signature* ;
 - Voyelle d'une diphtongue (1.8%) : **travaller/travailler* ;
 - Omission d'une syllabe (ce type d'erreur se rencontre en 2^e et 3^e années, exceptionnellement et occasionnellement dans les classes supérieures) : **institeur/instituteur* ;
- Addition ou répétition d'une simple lettre non phonétique :
 - Au début du mot : **espectateur/spectateur* ;
 - À l'intérieur du mot (4.9%) : **commonde/commode* ;
 - Addition ou répétition d'une syllabe (très rare) : **colorerer/colorer* ;
- Substitution d'une lettre ou d'une diphtongue non phonétique (15.2%) : **fictoire/victoire*.

Lambert (1947) ajoute que les substitutions phonétiques (sans incidence phonique) persistent pendant toute la scolarité mais les substitutions non phonétiques (dans le sens que nous entendons dans cet article) abondent au premier degré puis deviennent exceptionnelles après la 5^e année.

Les résultats de la recherche de Girolami-Boulinier (1984) pour une dictée menée auprès des élèves du CE1 à la 3^e à Paris et dans la région parisienne sont les suivants:

Types d'erreur	Niveaux ⁸					
	Fin CE1 (%)	CE2 (%)	CM1 (%)	CM2 (%)	6 ^e (%)	4 ^e – 3 ^e (%)
Fautes linguistiques	26	48	68.5	37	52	29.5
Fautes d'usage	45.5	25	13	13	13	31
Fautes de genre et de nombre	9	5	3.5	44	27.5	29.5
Fautes phonétiques	19.5	22	15	6	7.5	10
Total	100	100	100	100	100	100

Tableau 2: Répartition des erreurs orthographiques par type, Girolami-Boulinier (1984)

⁷ Le manque de précision vient du texte original.

⁸ CE1 : Cours élémentaire première année, CE2 : Cours élémentaire deuxième année, CM1 : Cours moyen première année, CM2 : Cours moyen deuxième année.

On constate que les erreurs orthographiques à dominante phonétique, plus fréquentes au début de la scolarité, deviennent le type le moins fréquent à partir du CM2.

Le tableau ci-dessous montre les résultats obtenus de l'enquête de Chervel & Manesse (1989) dans un corpus de 3048 copies de dictées des élèves français du CM2 à la 3^e (année scolaire 1986-1987) ainsi que sa comparaison avec un corpus de 3114 dictées (du même texte et auprès des élèves du même niveau) au 19^e siècle :

Types d'erreur	Définitions	Siècles	
		XIX (%)	XX (%)
1	Mauvais découpage du mot ; mot sauté ou tronqué	7.1	2.8
2	Aberration dans la représentation des sons	3.3	2.3
3	Substitution de mot	10	6.5
4	Cumul de fautes grammaticale et lexicale	3.7	5.5
5	Faute d'orthographe grammaticale : la catégorie grammaticale n'est pas représentée	20.1	21.8
6	Faute d'orthographe grammaticale : la catégorie grammaticale est mal représentée	11.3	13.1
7	Faute grave d'orthographe lexicale	6.6	10.5
8	Faute d'orthographe lexicale : forme approachante	18.2	18.6
9	Faute sur les signes orthographiques et les majuscules	19.6	18.9
	Total	100	100

Tableau 3: Répartition des erreurs orthographiques par type, Chervel & Manesse (1989)

L'étude du Tableau 3 montre que l'erreur orthographique à dominante phonétique (type 2) est la moins fréquente dans les deux corpus. Un résultat analogue a été obtenu à la suite d'une autre recherche identique menée en 2005 par Manesse *et al.* (2007) auprès de 2767 élèves français du même niveau.

L'ensemble de ces observations montre que, chez les francophones, les erreurs orthographiques à dominante phonétique sont de faible fréquence et si elles existent, elles s'observent aux niveaux bas de la scolarité et disparaissent avec l'âge des élèves.

3.2 – En FLE

L'étude des performances orthographiques (sous dictée) de dix adolescents hispanophones et italoophones, enfants de 13 à 15 ans de travailleurs migrants en Suisse, en deux années scolaires successives (1974-1975, 1975-1976) et la comparaison des résultats obtenus avec un autre groupe de douze élèves allophones de nationalités diverses a permis à Rey-von Allmen (1982) de constater que chez ces élèves les erreurs orthographiques à dominante phonétique sont fréquentes. La comparaison des résultats de l'échantillon de départ avec un autre groupe de 17 élèves francophones de 12 à 13 ans montre que chez ce dernier groupe ce type d'erreur est exceptionnel : on rencontre plutôt des erreurs à dominante phonogrammique ou morphogrammique avec incidence phonique. Finalement,

l'étude des erreurs d'un troisième groupe de 32 élèves francophones normalement scolarisés révèle encore une fois la faible fréquence des erreurs orthographiques à dominante phonétique chez ce public.

L'analyse des erreurs orthographiques de 27 étudiants libyens inscrits en 1^{re} année de licence de langue française (en dictée et en rédaction) permet à Ghellai (1997) de dresser le tableau comparatif suivant (les erreurs à dominante phonétique occupent le deuxième rang en dictée. Elles restent aussi fréquentes en rédaction) :

Types d'erreur	Instruments d'observation	
	Dictée (%)	Rédaction (%)
Phonétiques	27.3	12.4
Phonogrammiques	35.5	13
Morphogrammiques	25.3	24
Syntaxiques	0	31.7
Logogrammiques	10.2	8
Idéographiques	0	6.6
Lettres non justifiables	1.7	0
Grammaticales	0	4
Total	100	100

Tableau 4: Répartition des erreurs orthographiques par type, Ghellai (1997)

La recherche de Lassaad (2011) portant sur l'étude des erreurs orthographiques de 531 rédactions des élèves tunisiens de la première année secondaire (équivalent au niveau de seconde du second degré en France) montre que les erreurs à dominante phonétique (type 2) sont les plus fréquentes après les erreurs d'orthographe grammaticale :

Types d'erreur	Définitions	(%)
1	Mauvais découpage du mot	4.8
2	Aberration dans la représentation des sons	24.9
3	Substitution de mot	2.7
4	Cumul de fautes grammaticales et lexicales	1.7
5	Orthographe grammaticale : la catégorie grammaticale n'est pas représentée ou mal représentée	35.8
6	Orthographe lexicale	18.1
7	Signes orthographiques et majuscules	11.5
	Total	100

Tableau 5: Répartition des erreurs orthographiques par type, Lassaad (2011)

À la suite de l'étude des erreurs orthographiques des étudiants algériens de quatre années de licence de langue française sous la dictée, la rédaction et la copie, Amokrane (2011) cite deux types d'erreurs principalement observés chez ce public : erreurs non spécifiques aux étudiants algériens et erreurs spécifiques aux étudiants algériens. Parmi ce dernier groupe l'auteur note l'omniprésence des erreurs orthographiques à dominante phonétique aussi bien en dictée et en copie

qu'en rédaction.

L'étude des copies d'examens rédigées par huit étudiants afghans et huit étudiants hispano-américains de 3^e année de licence de sciences du langage à l'Université de Rouen permet à Gonac'h & Mortamet (2011) de montrer que les erreurs orthographiques à dominante phonétique (spécifiquement vocaliques pour les étudiants afghans et consonantiques pour les étudiants hispano-américains) sont fréquentes et particulières aux étudiants non-natifs.

L'analyse des erreurs orthographiques obtenues à la suite d'une dictée auprès de 313 étudiants iraniens de la première à la quatrième et dernière année de licence de langue française (Katoozian 2013) a montré que chez tous ces étudiants les erreurs à dominante phonétique restent parmi les trois types les plus fréquents (avec les erreurs de non-reconnaissance du mot, également préorthographique, et les erreurs d'orthographe grammaticale) :

Types d'erreur	Définitions	(%)
1	Non-reconnaissance du mot en tant qu'unité lexicale	25.6
2	Erreur phonétique	22.6
3	Substitution de mot	0.7
4a	Erreurs de grammaire et de lexique avec incidence phonique	1.4
4b	Erreurs de grammaire et de lexique sans incidence phonique	4
5	Orthographe grammaticale	26.3
6	Orthographe lexicale avec incidence phonique	3.3
7	Orthographe lexicale sans incidence phonique	8.9
8a	Accents, tréma, cédille	6.5
8b	Apostrophe, trait d'union, majuscule	0.8
	Total	100

Tableau 6: Répartition des erreurs orthographiques par type, Katoozian (2013)

L'ensemble de ces observations montre que les erreurs orthographiques à dominante phonétique sont parmi les erreurs les plus fréquentes chez les non francophones.

3.3 – Étude de cas

Dans le but de mieux expliciter l'observation qui précède, les deux tableaux ci-dessous montrent les graphies produites pour deux mots différents⁹, l'un obtenu à la suite d'une recherche menée auprès de 476 élèves dans un collège de la région parisienne (de la 6^e à la 3^e) durant l'année scolaire 1981-1982 (Gey 1987), et l'autre extrait d'une recherche effectuée en année universitaire 2009-2010 auprès de 313 étudiants iraniens en licence de langue française des universités de Téhéran (Katoozian 2013).

Le premier tableau présente les graphies produites pour le mot *touffu* dans la phrase suivante : *Je propose de remplacer bison futé par buisson touffu*.¹⁰ :

⁹ Nous n'avons pas accès aux résultats de recherches semblables menées auprès des francophones et des non francophones afin d'offrir une comparaison des graphies erronées produites pour des mots identiques.

1. Touffu (271)	8. Toufue (9)	15. Tout fu (1)	22. Tout-fue (1)
2. Touffus (49)	9. Tout fut (5)	16. Tuffu (1)	23. Toutfus (1)
3. Touffut (34)	10. Tout-fus (3)	17. Touffût (1)	24. Tufue (1)
4. Toufus (27)	11. Tout-fût (3)	18. Fue (1)	25. Tous-fût (1)
5. Toufu (20)	12. Toufût (2)	19. Tout fue (1)	26. Touffou (1)
6. Touffue (16)	13. Touffues (2)	20. Tous fût (1)	27. Touffux (1)
7. Toufut (16)	14. Toufues (2)	21. Touffuent (1)	28. Tout fût (1)

Tableau 7: Graphies produites pour le mot *touffu*, Gey (1987)

La lecture du Tableau 7 permet de constater que premièrement, les erreurs orthographiques à dominante phonétique ne sont pas fréquentes (4 au total) chez cet échantillon francophone et que deuxièmement, elles ne constituent pas de tendances orthographiques et sont ainsi considérées comme *hapax* (sporadique).

Le second tableau dresse la liste des graphies produites pour le mot *nouveaux* dans la phrase suivante : *Je crois qu'il serait bon de procéder à une réparation d'urgence afin d'éviter de nouveaux dégâts.*¹¹ :

1. Nouveaux (36)	10. Nouve (3)	19. Nauveu (1)	28. Nouveao (1)
2. Nouveau (146)	11. Neuveue (3)	20. Noveau (1)	29. Neavou (1)
3. Nouveux (39)	12. Neuveau (3)	21. Nuveu (1)	30. Neaveu (1)
4. Nouveu (30)	13. Neuvu (3)	22. Nouveulle (1)	31. Mouvais (1)
5. Nuveau (5)	14. Nouveue (2)	23. Nouveaux (1)	32. Novaue (1)
6. Nouvou (4)	15. Neuveux (2)	24. Nouveaus (1)	33. Neoveue (1)
7. Nouveaux (4)	16. Nouvau (2)	25. Nommon (1)	34. Neavau (1)
8. Neuveu (4)	17. Nuve (1)	26. Noveux (1)	35. Nous vos (1)
9. Neaveu (3)	18. Nouvell (1)	27. Neaveu (1)	36. Nouvaeu (1)

Tableau 8: Graphies produites pour le mot *nouveaux*, Katoozian (2013)

Le Tableau 8 montre que non seulement les erreurs orthographiques à dominante phonétique sont fréquentes chez cet échantillon non francophone (116 au total) mais également, elles constituent des tendances orthographiques (deuxième rang des graphies erronées : cas 3).

4 – Explication et discussion

L'importance de l'erreur orthographique à dominante phonétique pour le FLE pourrait être justifiée sous plusieurs angles : tout d'abord, parce que le système phonologique de la langue maternelle des apprenants du français diffère plus ou moins de celui de cette langue et donc à l'écoute des phrases de la dictée, cette dissemblance entre les deux systèmes phonologiques peut entrer en jeu. Plus la différence entre le système phonologique du français et celui de la langue

¹⁰ Le premier cas est la forme correcte. La fréquence de chaque forme se trouve entre parenthèses après cette dernière. Les graphies sont rangées dans l'ordre de fréquence décroissante et celles qui portent uniquement l'erreur à dominante phonétique sont mises en caractère gras. Dans le Tableau 7, il existe 3 cas d'omission du mot et dans le Tableau 8, il y en a 4.

¹¹ Voir Note 10 pour les explications. Les cas 23, 28 et 36, bien que dégradant l'image auditive du mot, ont été rangés par convention dans une autre catégorie (erreurs lexicales avec incidence phonique) puisqu'il s'agit de la confusion/inversion du trigramme eau.

maternelle des apprenants augmenterait, plus la possibilité d'apparition des erreurs orthographiques à dominante phonétique s'accroîtrait elle aussi. Ensuite, il faut préciser que les étrangers (surtout ceux qui apprennent le français dans les pays où le français est considéré comme langue étrangère) ne sont pas en contact permanent avec l' « image auditive correcte du mot et l'image qu'ils ont des mots français devient pour ainsi dire plus ou moins floue » (Gak 1962 : 71). C'est alors que chez les francophones, ce type d'erreur serait dû à des facteurs divers : fatigue, problèmes d'ordre auditif, particularités dialectales ou socioculturelles, séquelles de retard de parole, etc. (Girolami-Boulinier 1984 : 131).

Si l'on met de côté les problèmes d'ordre auditif ou d'autres facteurs perturbateurs de la séance de passation de la dictée (bruit, mauvaise position en classe, etc.), qui peuvent aussi expliquer l'apparition des erreurs orthographiques à dominante phonétique chez les francophones, les dissemblances existantes entre le système phonologique de la langue maternelle de l'apprenant et celui de la langue étrangère (ici, le français) peuvent être considérées comme causes de l'apparition de ce type d'erreur chez les non francophones. En effet, alors que l'enfant francophone connaît déjà bien la forme parlée de sa langue maternelle et peut simplement ignorer sa forme écrite, l'enfant étranger, lui, se trouve devant deux inconnues: l'oral et l'écrit. Ces situations peuvent être démontrées comme suit (Catach 1982 : 35):

Niveau	Francophone	Non francophone	
	Langue orale (supposée connue)	Langue orale 1 (supposée connue)	Langue orale 2 (inconnue)
Oral			
Écrit	Écrit (inconnu)	Écrit 1 (connu ou inconnu)	Écrit 2 (inconnu)

Tableau 9: Situations comparées d'un enfant francophone et d'un enfant étranger face à l'apprentissage de l'oral et de l'écrit

Autrement dit, alors que le francophone est en contact permanent avec la forme orale de sa langue maternelle, cette dernière n'est pas toujours accessible au non francophone ; ce qui montre que la vocation de l'enseignant de l'orthographe en FLM diffère de celle de son collègue en FLE : « alors que le premier devrait prévenir les erreurs n'altérant pas l'image acoustique du mot, le second devrait, en outre, prévenir celles qui l'altèrent » (Gak 1962 : 71). Cette inaccessibilité de l'image auditive correcte du mot aboutit à une fausse appréciation des phonèmes de la langue étrangère que Troubetzkoy (1964 : 54) explique avec son *système de cribles*:

Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. Tout le reste tombe dans un autre crible où restent les marques phoniques ayant

une valeur d'appel ; plus bas se trouve encore un crible où sont triés les traits phoniques caractérisant l'expression du sujet parlant. Chaque homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente.

Ce système de crible phonologique fonctionne différemment pour chaque langue et vu que l'on emploie inconsciemment le crible phonologique de sa langue maternelle pour l'analyse de ce que l'on entend et que ce crible n'est pas compatible avec la langue étrangère entendue, des erreurs et des incompréhensions se produisent. La fausse appréciation des phonèmes de la langue étrangère, appelée *surdité phonologique*, peut également apparaître au niveau de la production qui fait que le sujet parle avec un *accent étranger* et ceci est conditionné par la dissemblance existante entre les deux systèmes phonologiques en jeu. Cette *illusion acoustique* peut arriver au locuteur de n'importe quelle langue entendant pour la première fois les mots de la langue étrangère. À titre d'exemple, le phonème /ā/ du persan (voyelle postérieure et ouverte qui s'approche du /ɔ/ français de *pâte* mais plus en arrière) est assimilé par une oreille française au phonème /ɔ/ déjà existant dans son système phonologique (Katoozian 2013 : 305). Un apprenant persanophone par exemple qui, dans le système phonologique de sa langue maternelle, ne connaît que six voyelles simples et aucune voyelle nasale (/a/, /e/, /o/, /ā/, /i/, /o/) aura du problème à transformer le matériau phonique en matériau graphique lorsqu'il entend (pour la première fois et) sous dictée un mot quelconque (*ibid.* : 143).

5 – Pistes didactiques

Les erreurs préorthographiques, bien que classées et repérées parmi les erreurs d'orthographe, ne concernent pas cette dernière et à cause de cette différence de nature avec d'autres types d'erreurs d'orthographe proprement dites nécessitent une intervention d'autre ordre qu'orthographique. En l'occurrence et en ce qui concerne les erreurs orthographiques à dominante phonétique, un enseignement plus approfondi de la phonétique française (exercices articulatoires) et de la phonologie (exercices d'opposition) serait souhaitable dès les niveaux élémentaires de l'apprentissage du français et ceci devrait être accompagné de l'initiation des enseignants à la phonétique et à la phonologie (Mahmoudian 1976). Cet appui sur la phonétique peut se faire à travers la prise en conscience du système phonologique de la langue maternelle des apprenants. La description parallèle et contrastive des systèmes phonologiques de la langue maternelle et de la langue étrangère peut aider à attirer l'attention des apprenants sur les dissemblances existantes entre les deux systèmes phonologiques et à prévoir les *zones à risques*. Il faut habituer les apprenants à la fois à entendre et à émettre correctement les phonèmes du français.

Un autre facteur qui est censé jouer un rôle positif dans l'amélioration du niveau de compréhension orale des apprenants d'une langue étrangère est la

pratique régulière de la dictée traditionnelle enregistrée de voix native (pour des pays où l'on n'a pas accès aux natifs). Des recherches réalisées dans ce domaine mais auprès des apprenants de l'anglais langue étrangère ont montré l'effet positif significatif d'une telle pratique sur l'amélioration du niveau de compréhension orale (Kiyani & Shiramiry 2002 ; Farshid & Farshid 2010).

Finalement, grâce aux exercices d'opposition (dans les paires minimales) on *apprivoise* les oreilles des apprenants. Rey-von Allmen (1982 : 296-301) propose une série de tests auditifs bénéfique à être appliquée avant ou après la séance de passation de la dictée. Il s'agit de la perception des oppositions entre les consonnes (/v~/~/b/ : *viens vite~bien vite*), les semi-voyelles (/l~/~/j/ : *vous allez à pied~vous allez à pied*), les voyelles (/a~/~/ã/ : *vous m'attendez ?~vous m'entendez ?*) et le rythme (/a~/~/aa/ : *tu l'as pris ?~ tu l'as appris ?*). À l'intérieur de chaque groupe on peut varier les exemples : pour ce qui est des voyelles, peuvent être testées l'acquisition de l'opposition voyelle orale~voyelle nasale (*le bas du jardin~le banc du jardin*), l'acquisition des différentes voyelles nasales (*je prends un banc~je prends un bain*), les successions présentant plusieurs nasales (*un bon vin~un bon vin blanc*) (Mahmoudian 1976 : 60). Les types d'exercices de la discrimination auditive peuvent être variés selon l'objectif recherché (Champagne-Muzar & Bourdages 1998). En fin de compte, le contact permanent avec la forme orale de la langue étrangère est un facteur souvent négligé (et difficile à mettre en œuvre) dans les pays où le français est considéré comme langue étrangère. À ce sujet Amokrane (2011 : 60) propose de « multiplier les occasions de production spontanée pour permettre aux apprenants de mettre en pratique leurs connaissances phonétiques ».

6 – Conclusion

La véritable cause des erreurs orthographiques à dominante phonétique reste difficile à déterminer. L'interférence entre le système phonologique de l'apprenant et celui du français peut quasiment expliquer certains faits mais pas tous. À ce sujet, si l'on observe plus attentivement les graphies présentes dans le Tableau 8, quelques cas attirent l'attention (5, 8, 19, 26 et 27 entre autres) là où il s'agit de la confusion entre le phonème /u/ présent dans le mot en question et existant également dans le système phonologique du persan avec d'autres phonèmes vocaliques (/y/, /O/, /œ/ entre autres). Il semble que, quand l'image auditive correcte du mot n'est pas disponible, même si l'on connaît le mot en question et si le phonème figurant dans ce dernier existe déjà dans son système phonologique, on ne soit pas capable de le représenter correctement à l'appui de ce que l'on entend (intervention du crible phonologique). Cette remarque délicate montre l'importance du système phonologique intériorisé par l'apprenant. Il est possible que ce dernier transcrive le mot dicté à partir de l'interprétation qu'il fait de son propre énoncé et non à travers l'énoncé entendu (Rey-von Allmen 1982). Ce qui montre, en partie, l'arbitraire des systèmes de classification des erreurs orthographiques et l'importance des interrogations métalinguistiques avec

l'apprenant pour qu'il explique sa graphie erronée (Feuillard 1993). Donc, il est souhaitable de demander au sujet scripteur de prononcer le mot qu'il a écrit (et qui comporte l'erreur orthographique à dominante phonétique) afin de savoir si ce type d'erreur apparaît également dans le langage parlé du sujet. Si c'est le cas, il est signe d'un trouble à la fois au niveau de perception et de production mais si au contraire le sujet prononce bien le mot, il faudrait alors mener chez lui des tests auditifs (à l'instar de ce qui a été expliqué dans la section précédente) pour vérifier la perception correcte des phonèmes.

Autre chose importante à prendre en compte dans les recherches ultérieures pourrait être l'étude de l'influence de la situation de production (dictée ou rédaction) sur l'apparition des erreurs orthographiques à dominante phonétique. Les recherches de Ghellai (1997), Lassaad (2011), Amokrane (2011), Gonac'h & Mortamet (2011) mettent en évidence la fréquence élevée de ce type d'erreur même en rédaction chez les non francophones où l'apprenant n'est pas obligé de transmettre le matériau phonique en matériau graphique. Il importe aussi de mener des recherches parallèles avec des méthodologies identiques auprès des apprenants de français de langues maternelles différentes afin de tester l'effet du degré de distance phonétique entre le français langue étrangère et les langues apprises antérieurement sur le nombre et le type des erreurs orthographiques à dominante phonétique.

Recebido em dezembro de 2013 ; aceite em fevereiro de 2014.

Références

- Amokrane, S. 2011. Du lien entre la maîtrise du système phonologique et les compétences orthographiques. *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)*. 54: 49-61.
- Bartout, D.; Brunelle, L.; Piacère, J. 1977. *Lecture et orthographe*. Paris: Armand Colin.
- Buridant, C. 1994. Introduction aux problèmes de l'écrit en FLE. Essai de synthèse. In: C. Buridant; J.-Chr. Pellat (Éds.) avec la collaboration de M. Bunjevac. *L'écrit en français langue étrangère. Réflexions et Propositions. Actes du colloque des 5 et 6 octobre 1991*, Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg, 15-37.
- Catach, N. 1982. Norme et orthographe dans la perspective du français langue étrangère. *Le français dans le monde*. 169: 32-37.
- Catach, N.; Gruaz, C.; Duprez, D. 2008 (3^e éd.). *L'orthographe française. Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Paris: Armand Colin.
- Champagne-Muzar, C.; Bourdages, J.S. 1998. *Le point sur la phonétique*. Paris: CLE

International.

- Chervel, A.; Manesse, D. 1989. *Comparaison de deux ensembles de dictées (1873-1987) : Méthodologie et résultats*. Paris: INRP.
- Cogis, D. 2005. *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux-Pratiques nouvelles École/Collège*. Paris: Delagrave.
- Debyser, F.; Houis, M.; Noyau Rojas, C. 1967. *Grille de classement typologique des fautes*. Paris: BELC.
- Farshid, K.; Farshid, F. 2010. The effect of oral dictation as a teaching technique on the listening comprehension of elementary EFL learners. *Roshd FLT (Foreign Language Teaching Journal)*. **25 (1)**: 37-44.
- Fayol, M.; Jaffré, J.-P. 2008 (1^{re} éd.). *Orthographier*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Feuillard, C. 1993. Typologie des erreurs en orthographe. *Cahiers du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage*. **9**: 211-218.
- Gak, V.G. 1962 (1976 pour la traduction française). *L'orthographe du français. Essai de description théorique et pratique*. Paris: SELAF.
- Gey, M. 1987. *Didactique de l'orthographe française*. Paris: Nathan.
- Ghellai, M. 1997. *Analyse des erreurs et des représentations orthographiques du français par des intellectuels arabophones*. Thèse de doctorat. Université Stendhal – Grenoble 3.
- Girolami-Boulinier, A. 1984. *Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit*. Paris: Masson.
- Gonac'h, J.; Mortamet, C. 2011. Pratiques orthographiques en français d'étudiants étrangers : le cas d'étudiants hispano-américains et afghans. *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)*. **54**: 113-127.
- Honvault, R.; Jaffré, J.-P. 1978. L'enfant face aux systèmes graphiques. *Bref*. **15** (nouvelle série): 39-51.
- Katoozian, K. 2013. *Analyse des erreurs orthographiques des étudiants iraniens en langue française*. Thèse de doctorat. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.
- Kiyani, G.R.; Shiramiry, E. 2002. The Effect of Frequent Dictation on the Listening Comprehension Ability of Elementary EFL Learners. *TESL Canada Journal (Revue TESL du Canada)*. **20 (1)**: 57-63.
- Laisné, M.; Pintiaux, J.-C. 1975. Contribution à une pédagogie de l'orthographe. *Le français aujourd'hui*. **29**: 22-32.
- Lambert, J. 1947. *L'analyse des fautes d'orthographe d'usage*. Namur: La Procure.
- Lassaad, K. 2011. *L'erreur orthographique dans les productions écrites des élèves tunisiens : origine du dysfonctionnement et contribution à la maîtrise de la compétence orthographique*. Thèse de doctorat. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.
- Mahmoudian, M. (Éd.). 1976 (1^{re} éd.). *Pour enseigner le français, Présentation fonctionnelle de la langue*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Manesse, D.; Cogis, D.; Dorgans, M.; Tallet, Chr. 2007. *Orthographe : à qui la faute ?*. Paris: ESF.
- Rey-von Allmen, M. 1982. *Apprentissage de l'orthographe française élémentaire par des*

- adolescents non francophones enfants de travailleurs migrants*. Berne: Peter Lang.
- Simon, J. 1954. *Psychopédagogie de l'orthographe*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Simon, Th. 1924. *Pédagogie expérimentale : Écriture, Lecture, Orthographe*. Paris: Armand Colin.
- Ters, F. 1973. *Orthographe et vérités*. Paris: ESF.
- Troubetzkoy, N.S. 1964 (1967 pour la traduction française). *Principes de phonologie*. Paris: Klincksieck.

UN MODELO DE ENFOQUE PLURILINGÜE PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN LA ESCUELA¹

Ernesto Martín Peris

ernesto.martim@upf.edu

Grael (Grup de recerca sobre ensenyament i aprenentatge de llengües) Universitat Pompeu Fabra. Barcelona (España)

Resumen: La enseñanza de lenguas en el mundo actual requiere nuevos planteamientos en cuanto a la fijación de los objetivos de aprendizaje; su principal rasgo es el abandono del constructo del hablante nativo y su sustitución por el de un conjunto de competencias variables en diferentes lenguas, que se ejercerán en contextos y situaciones diferenciadas. Los enfoques plurilingües pueden ser una apropiada respuesta a estas exigencias del mundo actual; tomando como punto de partida el concepto de competencia plurilingüe, presentamos un modelo pedagógico basado en la hipótesis de la interdependencia lingüística de Cummins y elaborado para su aplicación en distintos contextos de la enseñanza de lenguas en España. El modelo, que comporta la toma en consideración de la totalidad del repertorio lingüístico del aprendiente y se propone desarrollar conjuntamente la competencia plurilingüe y la conciencia intercultural, se experimentará en un conjunto de centros educativos de características diferentes en cuanto a nivel formativo y contexto sociopolítico, y se validará siguiendo una metodología de investigación formativa.

Palabras clave: Competencia plurilingüe, conciencia intercultural, conciencia lingüística, competencias parciales, uso reflexivo de la lengua, aprendizaje basado en conceptos.

Abstract: The learning goals in the area of foreign language teaching in today's world need to be defined anew, one of their main features being the giving up the construct of the native speaker as the paradigm of reference. It needs to be replaced by a set of the individual's competences in different languages, that are variable and will have to be exercised in differentiated contexts and situations. The plurilingual approaches might be an appropriate response to these demands; taking as a starting point the concept of plurilingual competence, and building up on Cummins' hypothesis of linguistic interdependence, a pedagogical model is put forward, that is being worked on for its later implementation in some

¹ Este artículo se escribe en el marco del desarrollo del proyecto de investigación *Diseño y experimentación de un modelo didáctico para el fomento de la competencia plurilingüe en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras*, del grupo Grael de la UPF (investigadora principal, O. Esteve), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno español (referencia: EDU2012-38452).

different contexts of the language teaching in Spain. The model, which encompasses the whole of the languages repertoire of each individual learner, and aims at developing altogether the plurilingual competence and the intercultural awareness, will be tried out in a number of schools with different characteristics as to their educational level and sociopolitical context, and will be validated following the formative research methodology.

Keywords: Plurilingual competence, intercultural awareness, linguistic awareness, partial skills, reflective use of language, learning based on concepts.

1. Introducción

El lugar de las lenguas en el mundo actual ha experimentado cambios que bien pueden calificarse de revolucionarios. Solo a título de ejemplo, valgan las siguientes muestras:

- La lectura (y la audición) de documentos en muy diversas lenguas y de muy diversas áreas de comunicación (prensa, informes técnicos, ocio) que las tecnologías de la información y la comunicación hacen accesible a cualquier persona en cualquier país.
- Las presencias de diversas lenguas en gran parte de los contextos de comunicación social, tanto presenciales como virtuales, públicos o privados.
- La movilidad profesional entre países con distintas lenguas y la formación de equipos de trabajo multilingües.
- El despertar de la conciencia internacional sobre determinados valores ecológicos y democráticos relacionados con la diversidad lingüística, las lenguas menos difundidas internacionalmente, las lenguas minorizadas en su propio país, etc.

Por otra parte, el estudio del comportamiento lingüístico de las personas y grupos sociales que se encuentran en situaciones como la arriba esbozada ha puesto de relieve fenómenos hasta ahora ignorados, si no marginados o reprimidos, tales como el cambio de código, las conversaciones bilingües (con una asimetría entre los participantes), los frecuentes cambios de código, las mezclas de códigos, etc².

Estas transformaciones ocurridas en la realidad social y en el conocimiento

² Cenoz y Gorter (2011) recogen los siguientes términos del inglés para referirse a los casos en que se difuminan los límites entre diferentes lenguas: *codeswitching*, *codemixing*, *codemeshing* y *translanguaging*. Véanse también García & Sylvan 2012 o Lorenzo *et al.* 2011.

³ En los sistemas educativos ha sido tradicional el uso de una terminología que distinguía entre lenguas segundas esa tradición se han generalizado las siglas LE, L2, L1 y similares. Uno de los cambios recientes más radicales consiste precisamente en cuestionar esa clasificación (entre otras cosas, el término de "lengua extranjera" hace referencia a un estatus político y no a una propiedad psicolingüística o competencial). En nuestro trabajo hablamos de lenguas en general (incluyendo, aunque de momento no entramos en ellas, las lenguas clásicas o "lenguas muertas"). En este artículo utilizaremos las siglas del siguiente modo: LP para la lengua propia del aprendiz, o lengua primera, que tradicionalmente se ha denominado lengua materna; L1 para la lengua vehicular de la escuela, que puede coincidir con la LP, pero no necesariamente (como en los casos de alumnos inmigrantes); la L1 coincide normalmente con la lengua oficial del Estado, aunque puede haber dos lenguas cooficiales, que se enseñan en la escuela, y a las que nos referiremos como L1A y L1B; todas las lenguas hasta aquí referidas suelen haber sido aprendidas de forma natural durante la

proporcionado por la investigación obligan a un profundo replanteamiento de las prácticas educativas en lo referente a la enseñanza de lenguas³, tanto en los objetivos de los diferentes currículos como en la práctica diaria en los centros escolares, cuyos pilares básicos podrían resumirse del siguiente modo:

- El abandono del constructo de “hablante nativo” como referente para la fijación de los objetivos de un currículum y su sustitución por una serie de competencias, que capacitan al aprendiz para desenvolverse en diferentes contextos y con distintos propósitos.

- Estas competencias son diversas y variables, tanto desde el punto de vista cuantitativo (cuántas se desarrollan y sobre qué aspectos del conocimiento y uso de la LA), como del cualitativo (con qué grado de eficacia y corrección se ejercitan).

- El reconocimiento de la competencia plurilingüe como meta principal de la enseñanza de lenguas y como apoyo para el aprendizaje de sucesivas LL.AA., dada la interdependencia existente entre los conocimientos de todas ellas.

En este marco social y educativo nuestro grupo de investigación (Grael) está llevando a cabo un proyecto para el fomento de la competencia plurilingüe y el tratamiento integrado de lenguas (TIL), cuyo objetivo es diseñar, experimentar, evaluar y validar un modelo didáctico susceptible de ser incorporado en los distintos niveles los centros educativos, desde la enseñanza primaria hasta la universitaria. Para ello nos proponemos explorar la viabilidad y la eficacia de unas secuencias didácticas y unos proyectos interlingüísticos que, persiguiendo un objetivo comunicativo, incorporen de forma integrada distintas actividades de análisis contrastivo y de reflexión metalingüística en los diferentes niveles de descripción de la lengua.

2. El proyecto de investigación

Nuestro trabajo se enmarca en el modelo de investigación formativa (Engeström 2013), que se presenta como una alternativa a la investigación tradicional basada en experimentos controlados, ya que esta se ha revelado muy cuestionable dada la complejidad del proceso de aprendizaje, que tiene lugar en el seno de unos sistemas de actividad en continua transformación:

Humans —practitioners, teachers, students— are intentional and interactive beings who keep interpreting and reinterpreting the challenges and tasks they face in their own, multiple, changing, and often unpredictable ways. They do not neatly obey the laws of linear causality. The practical usefulness and ecological validity of research on learning based on classical well-controlled experiments are more questionable than ever (Engeström 599).

infancia y las demás se aprenden mediante la escolarización; a estas nos referiremos como “lenguas adicionales” (LA, en singular; LL.AA. en plural) y a esta sigla le añadiremos un número que indica la sucesión cronológica del inicio de su estudio: LA1 (primera lengua adicional), LA2 (segunda lengua adicional) y así sucesivamente.

Al contrario de estos diseños experimentales tradicionales, modelos como el propuesto por Engeström toman en consideración la *agentividad*⁴ de los sujetos y las condiciones reales del contexto en el que estos desarrollan su acción. Según Engeström, la acción de los sujetos se lleva a cabo en el seno de un sistema global de actividad (van Lier 2007), que es el que cabe investigar. Finalmente, esta investigación promueve la transformación de la práctica como un modo de “formación expansiva de conceptos”; citando a Hall y Greeno, Engeström señala: “[C]oncepts and their meanings develop and evolve in settings of practice and are maintained in practices because they are useful in conducting the community’s activities” (Engeström 2011: 611).

Así, pues, nuestra investigación se inscribe en la actividad de unos determinados centros escolares y unas determinadas aulas, en cuyo proceso formativo pretende, a un tiempo, influir mediante una propuesta educativa concreta e investigar su desarrollo y sus consecuencias. Contamos para ello con unos equipos docentes que ya vienen colaborando con nosotros en la promoción de una enseñanza plurilingüe, pertenecientes a una diversidad geográfica, social y educativa: unos están en regiones españolas con dos lenguas oficiales y otros con una sola; unos tienen un alumnado de origen más heterogéneo (inmigración) y otros más homogéneo; unos incluyen en su currículum más lenguas de estudio y vehiculares y otros, menos lenguas. Diversos organismos de la administración educativa (consejerías de educación de los gobiernos de comunidades autónomas, instituciones del Estado dedicadas a la enseñanza de lenguas) dan apoyo al proyecto y facilitan el acceso a las aulas y el contacto con los equipos docentes.

Nuestra hipótesis de partida es que el fomento de la competencia plurilingüe redundará en un superior desarrollo del conocimiento metalingüístico de los alumnos, una mayor apertura a la diversidad lingüística y, por tanto, una mayor conciencia de las semejanzas y diferencias entre las lenguas, sus sistemas y sus convenciones de uso y, por ende, una mayor activación de estrategias de aprendizaje (Cots & Nussbaum 2003, Guasch 2011, Hufeisen 2004, Nelly, Hall & Carlson 2006, Meissner 2008).

3. Una didáctica del plurilingüismo

El modelo didáctico que hemos elaborado en Grael y que vamos a investigar forma parte de los enfoques que promueven el plurilingüismo como propuesta formativa en lenguas; a este respecto resultará oportuno disponer de una delimitación del concepto de plurilingüismo y de una revisión de los varios modelos que en diferentes lugares, especialmente en Europa y más en particular en España, se están implementando.

3.1. Los términos *multilingüismo* y *plurilingüismo*

⁴ Sobre el concepto de agentividad, así como sobre los de enfoque holístico y enseñanza basada en conceptos, presentes en este párrafo, véanse más adelante en este artículo los apartados 4.2 y 4.3.

El término de plurilingüismo viene siendo usado en distintos contextos con diversos sentidos y junto a otros términos, tales como multilingüismo o lenguas en contacto, no siempre coincidentes entre sí. En el contexto de la enseñanza de lenguas, el Marco Común Europeo habla del *multilingüismo*, por un lado, como de una realidad sociológica consistente en el “conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada” y, por otro, como un objetivo formativo que “[se] puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar (...), procurando que los alumnos aprendan más de un idioma extranjero”; en cuanto al *plurilingüismo*, lo considera una competencia individual, una competencia que no consiste en “un repertorio de competencias diferenciadas y separadas para comunicarse dependiendo las lenguas” sino en una “competencia plurilingüe y pluricultural que incluye el conjunto de esas lenguas” (Consejo de Europa 2001, p. 167); más detalladamente, la caracteriza del siguiente modo:

Más allá de esto, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. (Consejo de Europa, *ibidem*).

Esto supone el abandono de una visión compartimentada de las competencias de una persona en materia de lenguas y culturas y la adopción de unos planteamientos formativos que tomen en consideración el hecho de que “las variedades que lo componen [el repertorio lingüístico] no sean abordadas de manera aislada, sino que, aunque distintas entre sí, estén tratadas como una competencia única”. (Consejo de Europa, *ibidem*, p. 73). Diversos estudios sustentan este concepto, el más importante de los cuales lo constituyen los trabajos de Cummins y su Hipótesis de la Interdependencia Lingüística, según la cual, “en la medida en que la instrucción en Lx es efectiva para promover la competencia en Lx, la transferencia de esta competencia a la Ly ocurrirá si existe una exposición adecuada a la Ly (o bien en la escuela o bien en el entorno) y una motivación adecuada para aprender la Ly” (1981: 29). Para Cummins no existen, pues, competencias separadas entre las lenguas de una persona bilingüe, en la que postula una “competencia subyacente común” para las dos lenguas. Según I. Vila:

Veinticinco años después de esta propuesta [la hipótesis de Cummins], existen más de 150 investigaciones que apoyan la existencia de una

competencia subyacente común al uso de las lenguas que hace una persona bilingüe o multilingüe (Cummins, 2000; Vila, Sisqués & Roig, 2006). Pero en los últimos años han aparecido nuevos datos, no ya de personas bilingües, sino multilingües, que muestran la existencia de una competencia única que se traduce en notables habilidades metacognitivas (Herdina & Jessner 2002), todas ellas relacionadas con el desarrollo de nuevas estrategias comunicativas y nuevas posibilidades para el aprendizaje de nuevas lenguas. (2006: 4).

Y un poco más adelante:

[S]e han promovido experiencias en las que el alumnado, desde el inicio de la escolaridad, participa en actividades en las que el material de trabajo son diez o más lenguas y en las que el objetivo no es necesariamente el aprendizaje de dichas lenguas, sino el desarrollo de la competencia única multilingüe (Candelier 2003). Así, son actividades en las que aparecen las diferencias y las semejanzas entre las lenguas (código escrito, léxico, aspectos morfológicos, etc.) y que, en definitiva, sirven para que, en términos de Vigotsky, el alumnado se libere de la “tiranía” de las palabras y desarrolle su conciencia en torno a la arbitrariedad de los signos lingüísticos y adquiera estrategias para analizar autónomamente la arbitrariedad de los sistemas lingüísticos. (*Ibidem*, 7).

En relación con el aprendizaje de nuevas lenguas, Herdina y Jesner sostienen lo siguiente:

La persona que se enfrenta a un nuevo sistema lingüístico no se limita a una única lengua, sino que recurre a todas las lenguas anteriormente adquiridas, o bien aprendidas. El fomento del plurilingüismo conduce finalmente al desarrollo de una multicompetencia que repercute en el desarrollo cognitivo. En consecuencia, la competencia plurilingüe es una estructura compleja con muchos componentes (conocimiento declarativo, competencias relativas a la personalidad, habilidades y destrezas, conocimiento procedimental y estrategias de aprendizaje), todos los cuales están interrelacionados y que procede manejar estratégicamente (Coste & Gajo 2009; Coste, Moore & Zarate 2009; Stratilaki 2011). Esta competencia plurilingüe únicamente puede desarrollarse si se admite el dominio de estas complejas dinámicas del cambio de lengua y se desarrollan estas diferentes perspectivas sobre la propia identidad, lo que a su vez solo se logra si el aprendiz está motivado. El plurilingüismo sólo se desarrollará si el hablante en cierto modo “se adapta al mismo”. (Pp. 25 y s., traducción nuestra⁵)

Desde esta perspectiva, el sistema de enseñanza de lenguas en una determinada sociedad se ve profundamente afectado en su globalidad. Como su principal

⁵ “Somit beschränkt sich das Individuum bei Annäherung an ein neues Sprachsystem nicht nur auf eine Sprache, sondern es bezieht alle bereits erworbenen oder erlernten Sprachen mit ein. Durch die Förderung der Mehrsprachigkeit entwickelt sich schlussendlich eine Multikompetenz, die Einfluss auf die kognitive Entwicklung hat. Demzufolge

finalidad, ya no puede contemplarse simplemente el logro del dominio de una o dos lenguas (o más), consideradas cada una de ellas aisladamente; por el contrario (y a diferencia de la emulación de un hablante nativo ideal, tal como se ha señalado más arriba), se aspira a que una persona pueda recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esa competencia plurilingüe para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto y en situaciones diferentes.

A mayor abundamiento, si el aprendizaje de lenguas es una tarea que puede extenderse en una continua progresión a lo largo de toda la vida de una persona, el desarrollo de la motivación, de las habilidades metacognitivas y de la confianza del aprendiz en sí mismo contraen una particular relevancia, que debe ser tomada en consideración en las prácticas formativas de la escuela.

A todo lo anterior hay que añadir la importancia de las habilidades interculturales y la conciencia intercultural subyacente a ellas, tema en el que diversos autores vienen trabajando desde hace tiempo y que recientemente se ha integrado, por su propia naturaleza, en las propuestas de enseñanza plurilingüe, como consecuencia de la estrecha relación que se da entre lengua y cultura; competencia plurilingüe y competencia pluricultural serían, pues, dos caras de una misma moneda, y el desarrollo de la primera inimaginable sin el simultáneo desarrollo de la segunda; esta va más allá de aquella, por cuanto no se limita a los conocimientos y habilidades comunicativas, sino que incluye actitudes y formas de comportamiento en los que la persona reconoce otras formas de relacionarse socialmente, distintas a las de la propia comunidad, y al reconocerlas, las acepta y las interpreta adecuadamente. M. Byram (Byram 2008; Byram & Fleming 1998) es uno de los autores que más han contribuido a la reflexión sobre esta integración de lengua y cultura en la enseñanza de lenguas; como señala en una de sus obras, esta integración no solo facilita la comunicación y la interacción, sino que “estimula la recapacitación y el cuestionamiento (crítico) de la cultura general en la que se socializan los alumnos” (2008: 14).

Se trata, pues, de un cambio de paradigma de profundas repercusiones en la didáctica de las lenguas: la oferta de lenguas en los centros deberá multiplicarse y diversificarse, las prácticas del aula deberán incorporar nuevos procedimientos, que los materiales didácticos habrán de incluir. En cuanto a los nuevos materiales didácticos, el propio Consejo de Europa publicó hace unos años el *European Language Portfolio*, material didáctico con cuya ayuda el aprendiz puede controlar el desarrollo de su proceso y fijarse nuevas metas a corto y a largo plazo; en la versión para la enseñanza secundaria que realizó el Ministerio de Educación español⁶ y en la que colaboraron algunos de los miembros de GraeL, se incluyó

ist die Mehrsprachigkeitskompetenz ein komplexes Gefüge, vieler einzelner Komponenten (deklaratives Wissen, persönlichkeitsbezogene Kompetenzen, Fertigkeiten und prozedurales Wissen, Lernstrategien), die alle miteinander in Beziehung stehen und die es gilt strategisch zu managen (Coste & Gajo 2009; Coste, Moore & Zarate 2009; Stratilaki 2011). Die Mehrsprachigkeitskompetenz kann also nur entwickelt werden, wenn dieses Management dieser komplexen Dynamiken des Sprachwechsels zugelassen wird und diese verschiedenen Identitätsperspektiven entwickelt werden, was wiederum nur dann gelingt, wenn der Lerner motiviert wird. Die Mehrsprachigkeit kann sich nur dann entwickeln, wenn sich der Sprecher in gewissem Sinne dieser «anpasst».

la referencia al repertorio lingüístico completo del aprendiz, y no solo las lenguas que estudia formalmente en el currículum de la enseñanza secundaria.

3.2. La formación plurilingüe e intercultural

Según Cavalli *et al.* (2009), la formación plurilingüe e intercultural no es una suerte de nueva metodología para la enseñanza de lenguas, sino más bien un cambio de perspectiva por el que esta formación en lenguas se entiende como una “global language education, across all languages of the school and in all disciplinary domains, which provides a basis for an identity open to linguistic and cultural plurality and diversity, insofar as languages are the expression of different cultures and of differences within the same culture” (p. 7); y añaden estos autores:

This conceptualisation of the teaching of languages and other subjects is not only concerned with functional and instrumental aims, viewing languages as crucial in employment or economic competitiveness (economic benefit). It does not either focus exclusively on diversified and multiperspectival acquisition of knowledge coming from other disciplines taught through several languages, with a view to the knowledge society perspective (cognitive benefit). It is considered to be a complete development of the individual based on values which languages can communicate (educational and developmental benefit), and to contribute to the opportunities and means of personal and emotional expression (affective benefit). (*Ibidem*).

La cita anterior concluye con este párrafo, crucial a nuestro entender:

It implies instigating reflection on language, in all its dimensions (system, communication, discourse, learning, etc.), by considering the plurality and the diversity of languages present and learnt in school (‘meta’-cognitive benefit: meta-linguistic, metacommunicative, meta- discursive, meta-cognitive).

Y se establecen los componentes de una formación plurilingüe e intercultural del modo que refleja el siguiente esquema:

⁶ El documento se complementó con una *Guía didáctica para el profesorado*, así como con un informe de la experimentación a que fue sometido. Puede consultarse en http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/pe1_secundaria_guia_didactica-2.pdf

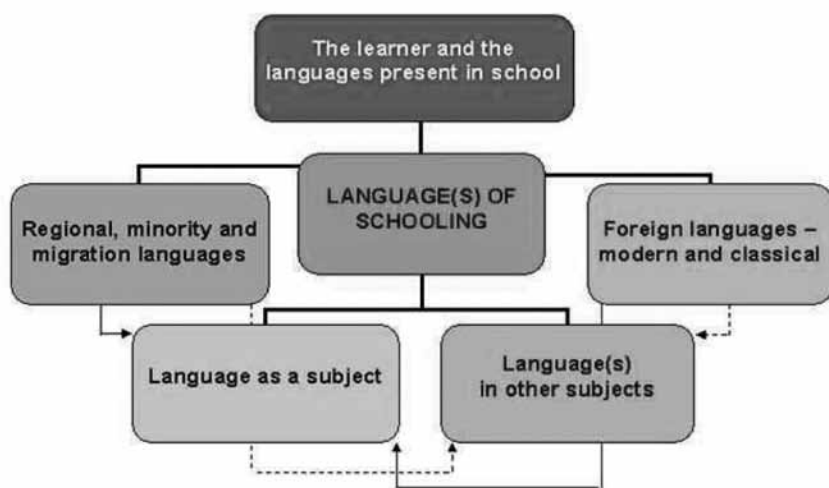


FIGURA 1: El tratamiento integrado de lenguas en la escuela

En nuestra propuesta de modelo didáctico se asumen todos estos supuestos, tal como se detalla más adelante en el apartado nº 6.

3.3. Modelos propuestos

Hasta el momento son varios los modelos propuestos para una enseñanza plurilingüe. El *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y las Culturas* del Consejo de Europa (MAREP, en lo sucesivo) los denomina “enfoques plurales de las lenguas y culturas”, por contraposición a los “enfoques singulares” (es decir, aquellos que consisten en la enseñanza de una lengua o una cultura particular, tomada aisladamente). De estos enfoques plurales, el MAREP enumera cuatro: el Enfoque Intercultural, la Intercomprensión entre las lenguas de la misma familia, la Didáctica Integrada de las Lenguas y el Awakening to Languages (Language Awareness, Éveil aux Langues). El de la Intercomprensión es tal vez el que más numerosas adopciones ha experimentado, en diversas versiones (EuRom4, EuroCom, Galanet...); destacan en esta aproximación los trabajos, tanto teóricos como aplicados, llevados a cabo por el equipo de didáctica de lenguas de la Universidade de Aveiro y su Laboratório Aberto de Línguas Estrangeiras (Araújo e Sá *et al.* 2009; Alarcão *et al.* 2009).

La *Didáctica Integrada de las Lenguas* se propone ayudar al alumno a establecer relaciones entre un número limitado de lenguas, aquellas cuyo aprendizaje se pretende desarrollar en una etapa escolar. Con este fin se recurre a la LP o a la L1 como apoyo para facilitar el acceso a una primera lengua adicional (LA1); posteriormente, el apoyo procede de estas dos, para facilitar el acceso a una LA2,

y así sucesivamente.

Por su parte, el movimiento *Language Awareness* (iniciado en el Reino Unido durante los años ochenta; James & Garret 1991;) propone un trabajo de orientación más psicolingüística que pedagógica, que antes que el aprendizaje de nuevas lenguas, promueve el desarrollo de la conciencia sobre las propiedades y mecanismos del lenguaje (como queda recogido unas líneas más arriba en la cita de I. Vila); esta conciencia sobre el lenguaje, no obstante, supone un resorte especialmente propicio para el aprendizaje de LL.AA. (Cots & Nussbaum 1992, Bosch & Esteve 1999).

4. Nuestra propuesta de modelo didáctico. A) Bases conceptuales y epistemológicas

El desarrollo de una competencia plurilingüe y pluricultural en que consiste nuestra propuesta se caracteriza por las siguientes propiedades:

- Incluir todo el repertorio lingüístico del alumno (Cfr. Fig. 1).
- Tratar la lengua como una realidad discursiva inscrita en contextos sociales y culturales.
- Concebir al alumno como un agente social con una identidad que se construye mediante la lengua.
- Concebirlo al mismo tiempo como agente de su propio aprendizaje.
- Fomentar el reconocimiento y el respeto de la diversidad lingüística (distintas lenguas y distintas variedades de una lengua).

Se trata, pues, de un aprendizaje reflexivo basado en la acción, en el cual se dan los siguientes procesos:

- Un uso comunicativo de la(s) lengua(s) efectuado en textos pertenecientes a diferentes géneros.
- Un uso reflexivo basado en conceptos de los diferentes niveles de la lengua.
- Una integración, en esa reflexión, de conceptos comunes a las diferentes lenguas del alumno y del currículo.

Todo uso natural de la lengua es en mayor o menor medida un *uso reflexivo* (Van Lier 1996, D. Little 2008): el usuario tiene o toma conciencia del modo en que determinados aspectos de la forma de los textos se relacionan con el mensaje que estos transmiten. En nuestro caso, el uso reflexivo se pretende fomentar con actividades de *language awareness*; para ello se toman en consideración dos dimensiones, que atañen al tratamiento pedagógico de la conciencia lingüística. La primera de ellas es la *dimensión temporal*, relativa al momento de la intervención didáctica en la que se trabaja la conciencia lingüística: una reflexión sobre la lengua realizada en tres diferentes fases y mediante distintos procesos o ejercicios: antes del uso comunicativo, en el uso y tras el uso. La segunda deriva del carácter *plurilingüe* del proyecto: en efecto, la conciencia lingüística que nuestro proyecto se propone fomentar va más allá de los fenómenos de una sola lengua, para

interrelacionarlos con los de otras lenguas. No es, sin embargo, una conciencia sobre el lenguaje humano en abstracto, sino una conciencia sobre fenómenos concretos de las distintas lenguas que componen el repertorio lingüístico del aprendiz: por esta razón preferimos hablar de *languages' awareness*, en plural: conciencia sobre *las lenguas*.

4.1. Una aproximación holística a la lengua y a su aprendizaje

Como es sabido, el término 'holístico' alude a la globalidad de un fenómeno o una entidad, contemplados estos como un todo distinto de la suma de las partes que lo componen. En el aprendizaje de lenguas dos de estas entidades o fenómenos vienen a confluír en el desarrollo de un mismo proceso:

- El aprendiz, considerado en la integridad de su persona.
- La lengua, en tanto que sistema complejo de subsistemas que interactúan entre sí.

La competencia plurilingüe puede considerarse también como una tercera faceta holística en el aprendizaje de LL.AA. en tanto que es una competencia única, subyacente al dominio de diferentes lenguas en el hablante/aprendiz plurilingüe.

La literatura sobre este tema señala que cualquier cambio en uno de los componentes de la lengua (el formal, el semántico y el pragmático) tiene repercusiones directas en los otros dos:

The behaviour of the whole of a complex system arises out of the interaction of the elements or agents that comprise it. When this notion is applied to language, it is clear that it will not work to treat the subsystems of language as autonomous, unravel the mysteries of each subsystem in turn, and then compile all we have learned about each in order to understand the whole of language. Because language is complex, what is evident at any one time is the interaction of multiple complex dynamic systems, working on multiple timescales and levels" (Larsen-Freeman & Cameron 2008: 94- 95).

Cognition, consciousness, experience, embodiment, brain, self, human interaction, society, culture, and history – in other words, phenomena at different levels of scale and time – are all inextricably intertwined in rich, complex, and dynamic ways in language, its use and its learning'. (Ellis & Larsen-Freeman 2009: 91).

Una aproximación holística al aprendizaje de la lengua se caracterizará, pues, por lo siguiente:

- Procederá del todo a las partes, es decir, se centrará en la lengua en su globalidad en lugar de presentar sus distintos componentes de forma fragmentaria.
- Los diferentes elementos que intervienen en el uso de la lengua llegarán a

interiorizarse gracias a la experiencia de usar la lengua de forma global (es decir, en textos completos o con tareas comunicativas).

En este sentido, Cazden (1992) habla de un ‘whole language plus’, que se da cuando la atención del aprendiz se centra fundamentalmente en la resolución de la tarea, en tanto que se reconoce la necesidad de unos “rodeos instructivos temporales” en los que la atención del aprendiz se dirige a rasgos de niveles inferiores de la lengua “en el momento en que se necesita”. Un enfoque bifronte, como este, tiene la ventaja añadida de adaptarse mejor a los estilos de aprendizaje preferidos tanto por los aprendices *analíticos* como por los *holísticos*, definidos estos últimos como aquellos que participan gustosamente en “eventos socialmente interactivos y comunicativos en los que pueden hacer hincapié en la idea principal y obviar la minuciosidad del análisis gramatical” (Oxford 2001: 361).

Un aprendizaje holístico se concibe, por tanto, como un uso de la lengua en el que el aprendiz se enfrenta a un texto:

a) de forma global, y esto en dos sentidos: (i) el propio alumno, globalmente como persona; (ii) el texto, globalmente en su objetivo y contenido;

b) así está en condiciones de negociar el significado y sentido del texto manejando simultáneamente todos los niveles (pragmático, discursivo-textual, gramatical), y subsistemas (morfología, sintaxis, vocabulario, pronunciación, grafía) de la lengua;

c) y, al propio tiempo, atendiendo conscientemente a algunas de las unidades de esos niveles y subsistemas, seleccionadas según una diversidad de criterios.

4.2. Sobre lo holístico en el aprendiz-usuario: los conceptos de *agentividad* e *identidad* y su papel en el aprendizaje de LL.AA.

Este aprendiz-usuario de una LA desarrolla su actividad sobre la base de dos propiedades de la persona: la identidad y la agentividad,

Según Pavlenko (2011), la agentividad es el nexo de unión entre la motivación y la acción. Concebir al aprendiente como agente supone asumir que su aprendizaje depende en primera instancia de su propia iniciativa y sobre todo de su actividad; para este autor la agentividad se refiere no tanto al modo como actúan los aprendientes, sino a aquello que estos juzgan significativo al enfrentarse a una tarea. Desde este punto de vista, una misma tarea de aprendizaje puede ser conceptualizada de forma diferente por los diferentes aprendientes y dar lugar a actividades distintas, tal como recogen Coughlan y Duff (1994).

Para van Lier (2008), la agentividad tiene que ver con el control, la iniciativa y la toma de decisiones por parte de un aprendiente o grupo de aprendientes (por eso habla tanto de agentividad individual como colectiva), así como su implicación activa en la construcción de las condiciones de su aprendizaje. La agentividad incluye la toma de conciencia de la responsabilidad sobre

las propias acciones, que le implican a uno mismo y a su entorno. Contemplar la agentividad en el aprendizaje de LL.AA. supone reconocer a los aprendientes como a personas con historias y bagajes personales propios y únicos, decisivos a la hora de conformar los motivos y los objetivos con los que se enfrentan a las tareas de aprendizaje.

[T]he learner as a whole person, not a grammar production unit [...] having meaningful things to do and say, being taken seriously, being given responsibility, and being encouraged to tackle challenging projects, to think critically, and to take control of one's own learning. (van Lier 2004: 223-224).

El aprendizaje de una nueva lengua, antes que suponer una amenaza a la propia identidad debe respetarla, motivando al aprendiz a desarrollar y reconocer una nueva identidad lingüística, en tanto que lengua e identidad están estrechamente unidas.

4.3. Un aprendizaje basado en conceptos

El último de los fundamentos teóricos en los que descansa nuestra propuesta es el del aprendizaje basado en conceptos (Lantolf & Poehner 2006; Negueruela & Lantolf 2006). Si bien estos autores atienden de manera especial al conocimiento gramatical en los estadios avanzados del aprendizaje, nosotros adoptamos su teoría adaptándola al conjunto de recursos y fenómenos de los distintos niveles de la lengua:

- Niveles del sistema: gramática, vocabulario, pronunciación, grafía
- Niveles del uso: géneros de discurso y tipos de texto; dimensión sociocultural (referentes culturales, convenciones sociales: pragmalingüística y sociopragmática).

Nos basamos para ello en el hecho de que nuestros aprendices poseen ya una experiencia y unos conocimientos (más o menos intuitivos, más o menos explícitos) en esos dos niveles del lenguaje (el del sistema y el del uso). Por lo tanto, tienen un conocimiento pre-lingüístico (o trans-lingüístico) de realidades ("conceptos") que se expresan lingüísticamente (de forma diferente en distintas lenguas) de esas formas de la estructura y del uso.

Tal experiencia y conocimiento crean las posibilidades de prestar una atención consciente (Long 1991: "focus on form") a fenómenos singulares (ahora, ya no globales, holísticos) de las diferentes lenguas de su repertorio y establecer una relación entre ellos. Si es cierta la hipótesis del "doble iceberg" de Cummins y Swain, la de una "competencia subyacente común" a diversas lenguas, con conocimientos comunes a la parte invisible del iceberg y conocimientos diferenciados en sus cabezas superficiales, el trabajo de establecer esas relaciones entre las partes visibles correspondientes a las

diferentes lenguas debería dar sus frutos.

4.3.1. Nuestro concepto de los *conceptos*

A los efectos de un tratamiento didáctico consideramos *conceptos* aquellos fenómenos o categorías de los que el aprendiz tiene un conocimiento implícito e intuitivo, que conforman un extenso y heterogéneo conjunto de difícil delimitación.

Dadas, pues, su cantidad, su diversidad y su heterogeneidad, procederemos del siguiente modo:

- Los consideraremos de manera fragmentaria: irán apareciendo más o menos aleatoriamente en las prácticas discursivas en que participen los aprendices.

- No aspiraremos a sistematizarlos: los definiremos, seleccionaremos y trataremos con ocasión de su aparición en las prácticas discursivas.

Y, por lo tanto, cualquiera de estos fenómenos que se den en uno de los textos con los que se esté trabajando puede ser objeto de atención:

- Atención consciente y explícita a sus rasgos.

- Atención a su comparación con L1, LP (si se da el caso), LA1 y LA2.

- Finalmente, ese tratamiento didáctico, cuando se aplique a las diversas lenguas objeto de aprendizaje en la escuela (lenguas extranjeras, o adicionales: inglés, francés, portugués, italiano, alemán), tendrá una doble vertiente: reactiva y proactiva (Stratilaki 2011).

Se entiende por tratamiento *proactivo* la extensión o avance de uno de los *conceptos* estudiados en una LA a su realización en otra LA que se estudiará próximamente (p. ej.: las características de género y número en el nombre en inglés y esas características en las del nombre en francés).

Se entiende por tratamiento *reactivo* la referencia explícita en el aula a un fenómeno que se está estudiando en una LA, tal como se da en otra que ya se conoce.

5. Nuestro modelo. B) El contexto de la experiencia

La propuesta toma como punto de partida la realidad docente de los centros en los que se va a experimentar e investigar; por lo tanto, se integra en el planteamiento educativo que en esos centros se está llevando a cabo, con la aspiración a intervenir eficazmente en él respetando su ritmo de adaptación a las modificaciones que el modelo contiene pero sin pretender suplantarlo radicalmente.

Dicho planteamiento educativo corresponde al modelo conocido como *Content and Language Integrated Learning* (en adelante, CLIL), que, como es sabido, consiste en impartir en una de las lenguas extranjeras del currículo alguna o algunas de las otras asignaturas (p. ej., Geografía o Ciencias Naturales).

Por el conocimiento que tenemos de esa práctica docente, en los centros no se establece actualmente de forma sistemática ningún tipo de relación entre la disciplina objeto del CLIL y la de la correspondiente lengua extranjera. Nuestra propuesta contempla precisamente el establecimiento de esos vínculos entre las asignaturas; y no solo entre esas dos áreas disciplinares, sino también con la

incorporación de las lenguas de escolarización (la lengua o lenguas oficiales de la zona en que esté la escuela); tal planteamiento lo denominamos Tratamiento Integrado de Lenguas (TIL). El modelo integra, pues, tres grandes grupos de áreas de trabajo lingüístico:

- Clases de L1: lenguas oficiales de la comunidad autónoma: español, catalán...
- Clases de LL.AA.: lenguas extranjeras del alumno, tanto del currículum oficial como ajenas a él: inglés, francés.... Eventualmente, clases de lenguas clásicas.
- Clases de materias curriculares no lingüísticas, impartidas en LA (CLIL)

6. Nuestro modelo. C) La naturaleza de la propuesta

La propuesta consiste en establecer una red de relaciones entre las asignaturas de estos tres grandes grupos:

- Por un lado, entre las clases de CLIL y las de LA.
- Por otro, entre todas las clases de lenguas (L1 y LL.AA.).

Nuestra intervención pedagógica se realiza directamente en las clases de LL.AA.; solo indirectamente en las de CLIL y en las de L1.

La red de relaciones que establece entre las diferentes asignaturas es como sigue:

6.1. Relación entre todas las clases de lenguas

En todas estas clases se lleva a cabo un trabajo basado en géneros de discurso (producción y recepción de textos), que están relacionados entre sí de algún modo (por el tema que tratan, por las funciones que desempeñan, por los recursos que utilizan...). En este trabajo se tienen en cuenta la agentividad e identidad del alumno, así como los diferentes niveles de competencia en las diferentes lenguas y en las diferentes prácticas discursivas. Y se cumplen tres requisitos: funcionalidad de los textos, creatividad de los alumnos, autorregulación en los aprendizajes (Esteve 2010).

Por otra parte, en el uso comunicativo que supone el trabajo basado en géneros, se lleva a cabo una reflexión sobre conceptos pertenecientes (a) a los distintos niveles del sistema de la lengua; (b) a las distintas condiciones de uso, según los géneros y las prácticas discursivas; y (c) a la esfera de la interculturalidad. En todos los casos se aplican procedimientos proactivos y retroactivos más arriba mencionados.

6.2. Relación entre las clases de CLIL y las de LL.AA.

a) CLIL suministra a LL.AA. información y documentación relativa a los siguientes aspectos:

- Temas de la correspondiente materia que se van a tratar.
- Textos y documentos que se manejarán en LA.
- Actividades que los alumnos habrán de realizar en LA, en concreto sobre las

destrezas de interacción oral en la gestión de la clase, expresión escrita sobre temas de la clase, expresión oral sobre temas de la clase, y otras en las que intervenga la LA.

b) Cada LA, por su cuenta e independientemente, estructura sus sesiones en secuencias didácticas, en forma de tareas comunicativas o de proyectos:

Los objetivos comunicativos y los correspondientes contenidos lingüísticos de algunas de estas tareas (o de todas ellas, si resulta ser preciso) se derivan de la información y documentación suministrada por CLIL.

Las tareas diseñadas en LA incorporan otros componentes de tipo cognitivo y metacognitivo, que se trabajan específicamente en las clases de LA.

c) También cabe la posibilidad de que los proyectos de comunicación se lleven a cabo en una programación conjunta de las diferentes lenguas.

6.3. Relación entre las clases de L1 y las de LL.AA.

L1 y LL.AA. se proporcionan recíprocamente información sobre conceptos en los que se va a trabajar en sus clases, de tal modo que

a) el tratamiento de alguno de estos conceptos sea transversal a las distintas materias (p. ej., algunos temas gramaticales como la flexión de género, número y caso en el sintagma nominal pueden abordarse en la clase de L1; el tratamiento de temas interculturales puede hacerse en la de LA),

b) el tratamiento de otros conceptos puede realizarse de forma paralela en ambas clases (estructuras textuales, normas de participación en prácticas discursivas...).

6.4. Relación entre las distintas clases de LL.AA.

Esta relación se basa en los procedimientos de tratamiento proactivo y retroactivo que L1 y LL.AA. se proporcionan recíprocamente, y que se han descrito brevemente en el apartado 4.3.1.

7. Conclusión

En este artículo se han presentado sumariamente las bases conceptuales y la estructura organizativa de un modelo para el fomento de la competencia plurilingüe en la enseñanza de lenguas, que integra todas las lenguas de la escuela y del alumno. El modelo forma parte de un proyecto de investigación que se está desarrollando y que se espera finalizar en el plazo de dos años. En la actualidad los equipos docentes de los diferentes centros experimentales están familiarizándose con un modelo que se integra en una práctica docente ya en funcionamiento (enseñanza de lenguas extranjeras mediante el modelo CLIL), pero que lo amplía con el tratamiento integrado de todas las lenguas (TIL). El principal reto consiste en la coordinación de todos los docentes de lenguas del mismo centro. Confiamos en obtener datos que validen las hipótesis de partida y contribuyan al progreso del plurilingüismo en nuestras sociedades.

Recebido em dezembro de 2013 ; aceite em março de 2014.

Referências

- Araújo e Sá, M. H.; Hidalgo, R.; Melo-Pfeifer, S.; Séré, A.; Vela, C. (Coords.). 2009. *A Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Oficina Digital, 9-17.
- Alarcão, I.; Andrade, A. I.; Araújo e Sá, M. H.; Melo-Pfeifer, S. 2009. Intercompréhension et plurilinguisme: (re)configurateurs épistémologiques d'une didactique des langues? In: Ferrão Tavares, C; da Silva, J.; da Silva e Silva, M. (Coords.). *Approches plurielles et multimodales, Éla (Revue de Didactologie des Langues-Cultures et de Lexicologie)*. **153** (11-24).
- Beacco, J. C.; Byram, M. M. 2003. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Bosch, M.; Esteve, O. 1999. Activitats per a desenvolupar la consciència lingüística. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*. **18**: 66-82.
- Byram, M.; Fleming, M. 1998. *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M.S. 2008. *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflection*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Candelier, M. 2008. Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle*. **5**: 65-90.
- Cavalli, M.; Coste, D.; Crişan, A.; van de Ven, PH. 2009. *Plurilingual and Intercultural Education as a Project*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Cazden, C. 1992. *Whole Language Plus: Essays on Literacy in the US and NZ*. New York: Teachers College Press.
- Cenoz, J.; Hufeisen, B; Jessner, U. 2000. *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Consejo de Europa 2001. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Language Policy Division. Strassbourg/Madrid (2002): Instituto Cervantes para la traducción en español. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- Cots, J.M.; Nussbaum, L. 2002. *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Milenio.
- Coughlan, P.; Duff, P.A. 1994. Same Task, Different Activities: An Analysis of SLA Task form an Activity Theory Perspective. In: Lantolf, J.P.; Appel, G. (Eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood: Ablex.

- Coyle, D.; Hood, P.; Marsh, D. 2010. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. 1979. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*. **49**: 222-251.
- Cummins, J. 1980. The construct of language proficiency in bilingual education. In: Alatis, J. E. (Ed.), *Current Issues in Bilingual Education*. Washington: Georgetown University Press, 81-103.
- Cummins, J. 2005. A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *The Modern Language Journal*. **89**: 585-592.
- Cummins, J. 2007. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*. **10(2)**: 221-240.
- Ellis, N.C.; Larsen-Freeman, D. 2009. Language as a Complex Adaptive System. *Language Learning*. **59(1)**: 90-125.
- Engeström, Y. 2011. From design experiments to formative interventions. *Theory and Psychology*. **21(5)**: 598-628. (Versión en línea disponible en <http://tap.sagepub.com/content/21/5/598>)
- Esteve, O. 2010. Què cal compartir per a un tractament integrat de llengües a les escoles? *Perspectiva Escolar*. **337**: 31-40.
- Esteve, O.; Walter, R. (en prensa). Ein holistischer Ansatz zur integrierten Sprachendidaktik. *IDT-Tagungsband: Deutsch von innen – Deutsch von außen*. Bolzano: University Press.
- García, O. 2009. *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. UK: Wiley-Blackwell.
- García, O.; Sylvan, C.E. 2012. Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. **95(3)**: 385-400.
- González Davies, M. 2004. Multiple Voices in the Translation Classroom. *Activities, Tasks and Projects*. Amsterdam & New York: John Benjamins.
- Guasch O. 2008. Reflexión interlingüística y enseñanza integrada de lenguas. *Textos de Didáctica de la Lengua y Literatura*. **47**: 20-32.
- Guasch, O. 2011. *El Tractament Integrat de Llengües*. Barcelona: Graó.
- Herdina, P.; Jessener, U. 2002. *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives on Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hufeisen, B. 2004. Das haben wir doch immer schon so gemacht! Oder ein Paradigmawechsel in der Spracherwerbsforschung. In: Bausch K.-R.; Königs, F. G.; Krumm H.-J. (Eds.), *Mehrsprachigkeit im Fokus*. (Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts). Tübingen: Gunter Narr, 77-87.
- James, C.; Garret, P. (Eds.) 1991. *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman.
- Jessner, U. 2007. Das multilinguale Selbst. In: Florio-Hansen, I.; Hu, A. (Hrsg.), *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung*

- mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenburg, 25-37.
- Lantoff, J.P.; Poehner, M.E. 2006. *Dynamic assesment in the foreign language classroom: a teacher's guide*. Pennsylvania: University Park, PA.
- Lantolf, J.P.; Thorne, S.L. 2006. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D.; Cameron, L. 2008. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford Applied Linguistics. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lasagabaster, D.; Sierra, J.M. (Eds.) 2005. *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Little, D. 1997. Language awareness and the autonomous language learner. *Language Awareness*. **6(283)**: 93-104.
- Long, M. 1991. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In: De Bot, K.; Ginsberg, R.; Kramsch, C. (Eds.) *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 39-52.
- Meißner F.-J. 2008. Didactique du plurilinguisme et développements scolaires. In: Capucho, F.; Martins, A.; Alves P.; Degache, C.; Tost, M. (Coords.), *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 195-216.
- Meißner F.-J. 2009. Teaching and learning intercomprehension: a way to plurilingualism and learner autonomy. In: De Florio-Hansen, I. (Ed.), *Towards Multilingualism and the Inclusion of Culture Diversity*. Kassel: Universitätsverlag, 37-59.
- Moore, D.; Gajo, L., 2009. Introduction – French voices on plurilingualism and pluriculturalism: theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism*. **6(2)**: 137-153.
- Murray, G.; Gao, X.; Lamb, T. 2001. *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Neguera, E. J.; Lantolf, J. P. 2006. A concept-based approach to teaching Spanish grammar. In: Salaberry, R.; Lafford, B. (Eds.), *Spanish Second Language Acquisition: State of the Art*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Nelly, J.; Cheng, A; Carlson, M. 2006. Reconceptualizing multicompetence as a theory of language knowledge. *Applied Linguistics*. **27(2)**: 220-240.
- Oxford, R. 2001. Language learning styles and strategies. In: Celce-Murcia, M. (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3rd edition). Boston, MA: Heinle.
- Pavlenko, A. 2011. *Thinking and Speaking in Two Languages*. Bristol: Multilingual Matters.
- Stratilaki, S., 2011a. *Discours et représentations du plurilinguisme*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Stratilaki, S., 2011b. *Identität, mehrsprachige Kompetenz und Repräsentationen von Sprachen deutsch- französischer Schüler*. Université Sorbonne Nouvelle

- Paris [http://kongress.dgff.de/uploads/media/Sektion3_Stratilaki.pdf] [03.03.2013].
- Van Lier, L. 2004. *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural perspective*. Norwell MA: Kluwer.
- Van Lier, L. 2007. Action-based teaching, autonomy and identity. *Innovation in Language Learning and Teaching*. **1(1)**, 46-65.
- Vila, I. 2006. Adquisición de lenguas extranjeras y competencia multilingüe. *Jornadas Pedagógicas de Lengua y Cultura Portuguesa*. Mérida.

EL CONTENIDO CULTURAL EN LIBROS DE TEXTO DE ELE DESTINADOS A ESTUDIANTES PORTUGUESES

Noemí Pérez Pérez

npp@ubi.pt

Universidade da Beira Interior (Portugal)

Resumen: La presencia del contenido cultural es fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera; sin embargo, su inclusión no deja de suscitar dudas en el docente a la hora de la puesta en práctica diaria. En este contexto, el libro de texto constituye una guía y una herramienta pedagógica que transmite, entre otros aspectos, una determinada imagen de la cultura meta. Por ello, este artículo tiene el objetivo de ofrecer los resultados del estudio del contenido cultural llevado a cabo en cinco obras utilizadas en la enseñanza reglada portuguesa para observar, precisamente, la visión que se ofrece de España y si su utilización supone una verdadera ayuda para el profesor a la hora de enfrentarse a la enseñanza de temas relacionados con la cultura española.

Palabras-clave: Enseñanza del contenido cultural, español como lengua extranjera, imagen de la cultura española, estereotipos, libros de texto.

Abstract: The presence of the cultural content is fundamental in what concerns the learning of a foreign language; however, its inclusion tends to raise doubts the moment the teacher has to practice it on a daily basis. Within this framework, the textbook is a guide and a pedagogical tool which transmits, among other aspects, a certain image of the target culture. Therefore, this article aims to offer the results of a study having had into consideration the cultural contents of five works used in the Portuguese formal educational system in order to observe, precisely, the vision they provide of Spain, and its usage intends to supply a genuine assistance to the teacher when dealing with issues regarding the Spanish culture.

Keywords: Teaching of cultural content, Spanish as a foreign language, image of the Spanish culture, stereotypes, textbooks.

Introducción

El componente cultural siempre ha estado presente en la enseñanza de idiomas de una manera u otra; no obstante, la consideración acerca de su importancia en dicho proceso ha variado de modo considerable. Durante gran parte del siglo pasado, la presencia de la cultura se restringía a manifestaciones formales presentadas de manera suplementaria, fragmentada, estereotipada, aislada y no integrada con el componente lingüístico. Posteriormente, la consolidación del enfoque comunicativo y la organización de los programas en torno a la competencia comunicativa ha supuesto que los contenidos culturales sean considerados como un elemento más del proceso de enseñanza y no como un complemento. Se reconoce, por tanto, que su presencia y adquisición es esencial en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera existiendo, hoy por hoy, una tendencia a aproximarse a la cultura meta desde un punto de vista intercultural. Sin embargo, la tan deseada integración de la lengua y la cultura en la práctica docente diaria no está exenta de problemas relacionados, por ejemplo, con su tratamiento en el aula, con la manera como integrarla con el componente lingüístico o con las estrategias que son necesarias para desarrollar la capacidad reflexiva y comprensiva en los aprendices acerca de lo propio y de lo ajeno para alcanzar, de este modo, una competencia intercultural.

Nuestro interés por el papel que desempeña la cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera nos ha llevado a examinar su presencia en algunos manuales de esta lengua utilizados en el *3º Ciclo do Ensino Básico y Secundário* portugués¹. Hemos centrado nuestro análisis en el libro de texto, componente principal del manual, porque es una herramienta didáctica que transmite los conocimientos que se consideran esenciales para el aprendizaje y, al mismo tiempo, difunde una determinada imagen de la cultura extranjera. El objetivo de nuestro estudio ha sido el de observar si realmente en esa clase de obras pedagógicas se integran los componentes lingüísticos y cultural, la clase de cultura que predomina en ellos, los temas que se introducen en cada nivel, la manera como se incorporan, si están tratados desde una perspectiva intercultural y, finalmente, la imagen que ofrecen de la sociedad y cultura españolas.

1 - El contenido cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras

Una de las afirmaciones que más se ha repetido en las últimas décadas en el ámbito de la enseñanza de idiomas es la de que lengua y cultura son inseparables y, asimismo, que su instrucción debe realizarse de manera conjunta puesto que “tanto la lengua como la cultura son mecanismos de aprendizaje pues la lengua es el camino para apropiarse de una cultura y la cultura es el camino para adquirir

¹ Hemos decidido examinar aquellos elaborados y publicados en Portugal desde el 2006 y que abarcan varios niveles de enseñanza (en este caso concreto, desde el A1 hasta el B1) para obtener, de esta forma, una idea de la evolución de la presencia y el tratamiento de la cultura en los mismos. Se trata de los manuales *Español*, que consta de tres libros de texto y *Es-pa-ñol. Tres pasos*, con dos.

la lengua” (Trujillo 2006: 110). Dentro de aquella, se incluyen las manifestaciones enciclopédicas y también las relacionadas con el comportamiento, valores, creencias, hábitos, etc. En definitiva, está compuesta por normas que permiten a los miembros de una determinada sociedad adecuarse al entorno y clasificar el mundo que los rodea para poder orientarse, desenvolverse y actuar eficazmente en él (Bourdieu 1979: 559-564). Ambos tipos de cultura, explícita e implícita, conforman el bagaje cultural de los individuos que impone una manera particular de interpretar y concebir la realidad, hace que los individuos se identifiquen con un determinado grupo social y, al mismo tiempo, que se diferencien de otras comunidades. Kramsch (1993: 207; 1998: 8) considera que existe una tercera perspectiva que abarcaría una dimensión imaginativa relacionada con la percepción que los miembros de una comunidad tienen de sí mismos y con la que otros tienen de ellos, con la identidad colectiva y con aquellas otras que puedan existir dentro de esta.

La influencia que ejerce la cultura en nuestro día a día es innegable, al igual que la relación que mantiene con la lengua, puesto que esta expresa significados culturales y no habría que olvidarse, igualmente, de que en las interacciones comunicativas se actualizan todos esos saberes compartidos por los miembros de un mismo grupo social. Su presencia en la enseñanza de una lengua extranjera está más que justificada, aunque no resulta una tarea sencilla la de llevar a la práctica ese deseo de incluir los contenidos culturales en la actividad pedagógica diaria debido a las dudas que se le plantean al docente a la hora de planificar sus clases.

Dichos interrogantes estarían relacionados con el modo de dar continuidad a los contenidos culturales y de graduarlos, de delimitar los aspectos que deben ser tratados y a partir de qué criterio, de decidir cuáles son imprescindibles, de establecer estrategias para ayudar a los alumnos a adquirir y a desarrollar una adecuada competencia intercultural o de cómo llevar a cabo su valoración. Todas esas incertidumbres se deben a la gran variedad de temas que abarca el propio concepto de cultura, por lo que su selección y su gradación puede resultar difícil, a la no obligatoriedad de evaluación del contenido y de la conciencia cultural, a la falta de tiempo para poder tratar esta clase de contenido debido a la necesidad de cumplir con un programa establecido y que, en general, suele estar organizado en torno a la progresión lingüística o a las carencias en la formación cultural de los docentes que influirían en las dificultades para llevar a la práctica una enseñanza conjunta de la lengua y la cultura, así como en los problemas a la hora de enfocar la enseñanza desde el punto de vista formativo e intercultural debido, entre otros factores, a la tendencia a centrarse en la adquisición de conocimientos sobre la cultura meta de carácter informativo, sin atender a la dimensión afectiva ni a las actitudes de los estudiantes (Lorenzo 2002: 540).

Asimismo, habría que añadir el insuficiente tratamiento de los contenidos culturales en los libros de texto que da lugar a que la cultura meta se presente de manera homogénea, estática y, en ocasiones, estereotipada porque no se profundiza en los fenómenos que se presentan (Barro, Jordan & Roberts 2001: 84),

que sólo sea una excusa para la realización de la práctica lingüística verificándose, de este modo, la jerarquización entre lengua y cultura (Ruíz 2004: 3-5) y que se presente desde un punto de vista monocultural (Lorenzo 2002: 540) o parcialmente enfocados desde una perspectiva formativa e intercultural (Gil 2012: 604-605, 635, 639). Todos esos aspectos hacen que la enseñanza de la cultura quede relegada a un lugar secundario y revelan un abismo entre los presupuestos teóricos y la práctica docente diaria, puesto que:

La falta de materiales específicos ha hecho que cada profesor venga decidiendo arbitrariamente qué aspectos de la sociedad y la cultura considerar o simplemente mencionar en el aula. Hasta ahora, los contenidos socioculturales han sido utilizados como *pretexto* para la realización de actividades comunicativas, y a menudo presentados, excesivamente estereotipados, más propagandísticos y folclóricos que informativos o formativos; poco fieles a la realidad y carentes de *compromiso*; ajenos a la realidad y al debate social (Gago 2008: 264).

La clase de lengua extranjera es el marco en el que entran en contacto la propia cultura con la meta y es indudable que en el proceso de enseñanza y aprendizaje se difunde una determinada visión del Otro a través de la presencia, y también de la ausencia, de cuestiones y temas relacionados con él. Hoy en día, hay una tendencia a abordar el estudio de un idioma desde una perspectiva intercultural, lo cual provoca que se preste no sólo más atención a la imagen que se proyecta de la cultura meta, sino también a las ideas u opiniones preconcebidas y a los prejuicios que todos tenemos acerca de otras sociedades diferentes a la nuestra, aunque nunca hayamos tenido contacto con miembros de las mismas, para intentar superarlos. El concepto y todo ese conocimiento que tenemos de los demás surgen al amparo de las peculiaridades culturales del grupo al que pertenecemos que imponen un particular modo de interpretar el mundo.

Las imágenes que tenemos de otras comunidades son un “conjunto heterogéneo y acomodaticio de ideas y creencias, juicios y prejuicios, verdades y medias verdades que de una determinada comunidad se forma de ella misma o de otras en una época precisa o imprecisa, pasada o presente” (Núñez 2001: 24). Son, por lo tanto, productos histórico-culturales y muchas de ellas han llegado a formar parte del imaginario colectivo y a ser referencias ineludibles a las que se recurre para describir al Otro². Muchas de estas imágenes, empleadas para identificar a los demás y diferenciarnos al mismo tiempo de ellos, se caracterizan por estar estereotipadas debido a que generalizan, simplifican, homogenizan y categorizan la realidad al señalar un número cerrado de particularidades simbólicas, a que son un tipo de conocimiento o creencia fija, estable y resistente al cambio, a que son imágenes colectivas reductoras, a que son fruto del etnocentrismo y del aprendizaje social que difunde sentimientos de superioridad y jerárquicos con respecto a otros pueblos o porque se emplean como una defensa ante lo que resulta extraño, ajeno

² Muchas imágenes se han ido creando debido al contacto que los pueblos han mantenido entre sí durante siglos o son fruto de las interpretaciones que se realizan, por ejemplo, de obras cinematográficas o literarias. En este último ámbito destacamos, en relación a España, las características que se pueden inferir de las imágenes del gitano, de Carmen o del Don Juan que pueden ser aplicadas para identificar al país y a sus habitantes.

y diferente en relación a nuestra cultura y a nuestra propia manera de ser.

Recurrimos a los estereotipos cuando no tenemos suficiente información sobre otras comunidades para valorarlas, sin tener en cuenta si ese conocimiento se ajusta o no a la realidad de las mismas. En este proceso, que implica también un contraste entre lo que es conocido y lo extraño, la propia identidad resulta fortalecida y, por ello, la existencia del Otro es necesaria para la validación de los propios valores culturales que son considerados como normales y verídicos. Los estereotipos que se aplican a los demás dependen también del concepto y de la imagen que los miembros de una determinada sociedad tienen de sí mismos y son, en definitiva, saberes adquiridos y contruidos en el propio grupo social que ayudan también a integrarse en él y a la cohesión de este porque al aceptar dichas imágenes, se comparte el modo de pensar de la sociedad a la que se pertenece (Amossy & Herschberg 2001: 36).

Si atendemos ahora a la imagen de España en el exterior, podemos afirmar que esta se encuentra estereotipada como se demuestra en los trabajos, por ejemplo, de Núñez (2001: 13-15; 2003: 20-24) o de Noya (2002: 4-5, 48-66)³ e incluso en los libros de texto empleados para la enseñanza del español, se continúan introduciendo los clásicos estereotipos aplicados al país y a sus habitantes con los que se intenta presentar algunas prácticas y hábitos distintivos que, al mismo tiempo, sirven para diferenciarse de los demás⁴.

Comprobaremos, en el siguiente apartado, si las obras analizadas en nuestro estudio realizan un tratamiento de la cultura española que ayude a superar esa imagen distorsionada y estereotipada que parece prevalecer todavía hoy en día más allá de las fronteras del país o si, por el contrario, la fomentan.

2 – El contenido cultural en libros de texto de español como lengua extranjera dirigidos a estudiantes portugueses

El libro de texto es una herramienta pedagógica que cumple la función de facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Choppin 2001: 210-211) y los destinados exclusivamente a la enseñanza de idiomas son intermediarios culturales que muestran y describen aquello que se considera propio y particular de la cultura meta, lo cual no deja de ser más que el reflejo de la imagen que se tiene de esta última.

³ Todos estos autores coinciden en que su imagen es confusa y estática por el uso de ciertos mitos asociados a la *Leyenda Negra*, por lo que se le califica como un país poco desarrollado, intolerante, tradicional o religioso; a la imagen romántica decimonónica de exotismo y a la del *Spain is different*, que dio lugar a que se le considerase como válido para el ocio y el turismo, pero no para el trabajo. Si nos centramos ahora en la percepción que se tiene en Portugal de España, se puede decir que no es muy diferente de la que existe a nivel internacional. A las características mencionadas con anterioridad con las que se identifica al país, hay que sumarle las resultantes de las complejas relaciones históricas que ambos han mantenido como vecinos ibéricos. De ellas han surgido términos como el de arrogancia, invasión, orgullo, decisión, competitividad, emprendedor o falta de honestidad (De Miguel 2000: 222-247; Ribeiro 2007: 197-201; Montero 2009: 596-612; González 2010: 52-62).

⁴ A pesar de que ha habido evolución en la imagen que se muestra de España, se siguen incluyendo esa clase de imágenes simplistas, reductoras, superficiales, estáticas y generalizadoras como se puede comprobar en los trabajos de Soler-Espiauba (1994: 481-488), González (2002: 68-84) o Villar (2010: 193-197).

Este trabajo se inscribe en el marco de la enseñanza del español en Portugal y los libros analizados, que como ya se ha comentado en la introducción son empleados en la enseñanza formal y reglada, son los siguientes: *Español 1. Nivel Elemental* (Del Pino, M.; Moreira, L. & Meira, S. 2006), *Español 2. Nivel Elemental II* (Del Pino, M. et al. 2007.), *Español 3. Nivel Elemental III* (Del Pino, M. et al. 2009a.), *Es-pa-ñol. Tres pasos. 10^a ano. Iniciação* (Del Pino, M. et al. 2009b.) y, por último, *Es-pa-ñol. Tres pasos. 11^a ano. Iniciação* (Del Pino, M. et al. 2010.).

La finalidad de nuestro estudio ha sido la de examinar el contenido cultural incluido en ellos y la de su tratamiento, así como la de averiguar qué clase de imagen transmiten de la cultura española⁵. Para ello, hemos tenido en cuenta las referencias aparecidas en soporte icónico, audio y texto y nos hemos basado, principalmente, en la propuesta de la división de los fenómenos culturales que realizan Miquel y Sans (2004, pp.: [4-5]) y Miquel (2004: 516-517). Las autoras distinguen entre *Cultura con Mayúscula* o *legitimada*, *cultura a secas* o *esencial* y *Kultura* para referirse, respectivamente: a manifestaciones que formarían parte de un conocimiento enciclopédico; a un estándar cultural que incluye las prácticas, los saberes o los valores compartidos por todos los miembros de una comunidad y, por último, a manifestaciones más minoritarias y más cambiantes que afectan a ciertos sectores de la población y que divergen de lo estándar cultural. Asimismo, hemos tomado como base para cada una de esas áreas, los aspectos temáticos establecidos por el *Marco común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa 2002: 100-101).

Tras haber realizado nuestro estudio, podemos afirmar que las referencias culturales pertenecientes a la cultura esencial, y dentro de ella las correspondientes a la vida diaria y a las relaciones personales que comprenden el ámbito familiar, el escolar y temas relacionados con la amistad, con el ocio, el tiempo libre o con la rutina diaria, son las que predominan en todas las obras examinadas, excepto en el *Español 3* (Del Pino, M. et al. 2009a) correspondiente al nivel B1. Se trata de temas conocidos para unos estudiantes que pueden verse reflejados en las situaciones presentadas en la obra, por lo que les pueden despertar el interés y resultar motivadores por ser aspectos relacionados con su realidad y con sus propias experiencias vitales. Sin embargo, en el nivel más elevado sobresalen, especialmente, las alusiones a la cultura legitimada que también tiene una presencia bastante considerable, aunque menor, en los otros cuatro libros. Destacan de entre todos los ámbitos, el geográfico y el literario con referencias a escritores como Cervantes, Gabriel García Márquez o Rafael Alberti. Cabe mencionar, asimismo, las informaciones relacionadas con la historia de los países de América Latina y con personalidades importantes procedentes de los mismos, aspectos estos prácticamente inexistentes en las otras obras. Por último, las manifestaciones de la *Kultura*, centradas básicamente en muestras del lenguaje coloquial, son mínimas en los cinco libros de texto.

Con respecto a la progresión de los aspectos culturales, se observa como

⁵ Para un análisis más pormenorizado puede consultarse la tesis doctoral: Pérez, N. 2012. *Análisis del contenido cultural en libros de texto de español como lengua extranjera destinados a estudiantes portugueses*. Universidade do Porto.

hay una cierta evolución al pasar de tratar realidades más cercanas y cotidianas a los propios estudiantes (escuela, ocio, familia, etc.), a otras más complejas y globales en el nivel más elevado como son: la integración de los inmigrantes, la realidad de los países del Tercer mundo, temas y problemas sociales como el aborto, la homosexualidad, el racismo, el consumo de alcohol y drogas, los conflictos generacionales, etc. Es importante resaltar que si bien los contenidos pertenecientes a la cultura esencial parecen evolucionar, no sucede lo mismo con los pertenecientes a la enciclopédica porque casi las mismas muestras y alusiones se incluyen en todas las obras, a excepción de la literatura y de la música. En general, esta clase de conocimientos sobre la cultura española no se matizan ni se amplían, simplemente se repiten en todos los niveles.

En su mayoría, los contenidos culturales se introducen de una manera implícita en todo tipo de actividades sin dar ningún tipo de indicación al respecto, por lo que muchos de ellos pasan desapercibidos para los alumnos. Esto es lo que sucede en los libros de texto del manual *Español*, donde esta clase de información se encuentra relacionada con la lengua pero, al mismo tiempo, subordinada a ella porque su presencia sólo es una excusa para el aprendizaje lingüístico. Las obras *Es-pa-ñol. Tres pasos 10º* (Del Pino, M. et al. 2009b) y *Es-pa-ñol. Tres pasos 11º* (Del Pino, M. et al. 2010) también incluyen datos culturales implícitos a lo largo de las unidades aunque se caracterizan, principalmente, por tener una sección independiente en la que se insertan de manera explícita textos relacionados con diversos aspectos de la cultura meta, los cuales sirven de apoyo al tema de la unidad. No obstante, estos no se aprovechan de forma debida para profundizar en los fenómenos que presentan puesto que no se propone ninguna clase de explotación de los mismos.

Por otro lado, sólo en alguna ocasión puntual se pide que se realice un contraste entre las realidades portuguesa y española en relación al ámbito escolar (Del Pino et al. 2006: 46; 2007: 98; 2009a: 33; 2010: 33) y a ciertas costumbres o hábitos (Del Pino et al. 2007: 25) y que se observen, solamente, las diferencias entre la celebración de la Navidad (Del Pino et al. 2006: 68) y la del Carnaval de los dos países ibéricos (Del Pino et al. 2006: 99). Sin embargo, es necesario advertir que realizar comparaciones no implica que se esté llevando a cabo un efectivo trabajo de carácter intercultural de comprensión de lo ajeno y que estimule el respeto y la empatía hacia la otra cultura, si el contraste se plantea de una manera superficial y anecdótica sin mayor trascendencia desatacando, por ejemplo, lo tópico o los elementos diferenciales sin profundizar en ellos. Cabe destacar también que existen actividades en las que el estudiante debe hablar de su propia experiencia (Del Pino et al. 2006: 54, 102, 105, 138; 2010: 38, 48, 92, 112) pero, en estos casos, no se le pide que una verdadera reflexión sobre su realidad cultural ni que la ponga en relación con la española, pues lo que se pretende es reforzar los conocimientos lingüísticos estudiados en cada una de las unidades.

En definitiva, podemos afirmar que los contenidos culturales, centrados principalmente en la cultura española excepto en el nivel B1 e incluidos de forma implícita en su mayoría, abarcan casi las mismas áreas temáticas en todos ellos de

las que sobresalen las relacionadas con la cultura esencial, cuya introducción a lo largo de los diversos niveles parece progresar hacia temas y problemas de carácter social de mayor complejidad. Sin embargo, no se promociona un verdadero trabajo de profundización en la manera de ser y de estar en el mundo de la sociedad española debido al predominio de actividades donde lo cultural no es más que una excusa para el aprendizaje lingüístico. Por otro lado, los documentos reales que introducen algún tipo de aspecto cultural tampoco se aprovechan debidamente para obtener un mayor conocimiento de aquello a lo que hacen referencia, como sucede con los insertados en la sección final de los libros pertenecientes al manual *Es-pa-ñol. Tres pasos*.

En general, estas obras no favorecen la reflexión acerca de lo propio y de lo ajeno ni ayudan a comprender ambos modelos culturales. Tampoco promocionan el análisis de las imágenes estereotipadas que se incluyen en ellas, ni de los malentendidos que pueden surgir en el contacto entre españoles y portugueses, a excepción de dos actividades insertadas en el nivel B1 (Del Pino *et al.* 2009a: 22, 52). Todo ello contribuiría a que el estudiante se convirtiera en un intermediario cultural capacitado para manejar la relación entre los dos mundos, lo cual ayudaría a solventar conflictos y superar prejuicios y estereotipos, tal y como indican Byram & Zarate (1997: 11).

En los libros de texto analizados se incluyen ciertas representaciones estereotipadas de la cultura española (toros, flamenco, siesta, tapas, copas, playa, vida en la calle, noche, fiesta, hablar rápido, alegría, etc.) que aparecen en todos ellos junto con afirmaciones explícitas en las que se describe, por ejemplo, el carácter español del que se afirma que es “alegre y extrovertido por naturaleza. Se dice que los españoles «viven» en la calle porque son muy amigos de salir y divertirse” (Del Pino *et al.* 2009b: 130). Asimismo, se puede encontrar la presencia de rasgos etnocentristas, al presentar realidades negativas como si fueran algo peculiar español, y de comentarios que se refieren a costumbres que se muestran como imágenes estereotipadas sobre las que no se realiza ningún trabajo de profundización. Junto a esta clase de informaciones aparecen características aplicadas al conjunto de la sociedad española que se presentan como verídicas porque en ningún momento se contradicen o se matizan, por lo que no ayudarían a la obtención de un saber reflexivo acerca de la cultura meta y, además, al apenas haber contraste entre esta y la materna con el objetivo de comprender ambas y de relativizar la propia, se ofrece una realidad del país vecino del parcial y superficial.

Por todo ello, se puede afirmar que estas obras han sido elaboradas desde el punto de vista de la sociedad portuguesa con el objetivo de adecuarse a las expectativas de los estudiantes, lo cual provoca la ratificación de esa visión estereotipada de la cultura española que forma parte del imaginario luso. Como consecuencia, la percepción que se trasmite del país vecino se caracteriza por presentar, entre otros aspectos, una sociedad formada por familias tradicionales de clase media, joven y urbana, donde no existen clases desfavorecidas ni minorías étnicas o religiosas y donde la mujer parece ocuparse de las tareas domésticas, de los hijos y sigue desempeñando trabajos de maestra, azafata o

enfermera, excepto en el nivel B1, mientras que el hombre aparece como abogado, médico, arquitecto o juez. Se muestra un país donde siempre hace buen tiempo y homogéneo culturalmente, donde el flamenco parece ser característico de todas las regiones, que tiene ciertos problemas sociales (la siniestralidad en las carreteras o el del consumo de alcohol por parte de los jóvenes) y que es válido para el ocio, el turismo o la fiesta. La identificación, en este caso particular, de la cultura española con esas imágenes responde a una intención de querer presentar ciertas particularidades propias que la distinguen de otras comunidades, sin cuestionarse en ningún momento sobre si lo que se transmite es verídico y se ajusta o no a la realidad.

Consideraciones finales

Realizar un examen crítico del contenido cultural de los libros de texto antes de su utilización en las clases es primordial porque proporcionará información que ayudará al profesor a detectar e intentar solventar las posibles lagunas, deficiencias e incoherencias que puedan aparecer en ellos para, de esta manera, transmitir una imagen de la cultura extranjera sin estereotipos y más real. En este proceso, el docente debe proporcionar una instrucción en donde la dimensión cultural sea parte esencial del aprendizaje de la lengua meta, a pesar de las dificultades que conlleva su inclusión en la práctica diaria, y que ayude a los estudiantes a comprender mejor la cultura extranjera a través de la adquisición de estrategias que les lleven a desarrollar su capacidad de reflexión sobre lo propio y lo ajeno, a adoptar una actitud alejada de posturas etnocéntricas y a estar capacitados para moverse adecuadamente entre las dos realidades culturales.

Recebido em abril de 2014 ; aceite em maio de 2014.

Referencias

- Amossy, R.; Herschberg, A. 2001. *Estereotipos y clichés*. (L. Gándara, Trad.). Buenos Aires: Editorial universitaria de Buenos Aires.
- Barro, A.; Jordan S.; Roberts, C. 2001. La práctica cultural en la vida diaria: los estudiantes de idiomas como etnógrafos. In: M. Byram; M. Fleming. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. (J. R. Parrondo; M. Dolan, Trad.). Madrid: Cambridge University Press, 82-104.
- Bourdieu, P. 1979. *La distinction, critique social du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Byram, M. y Zarate, G. 1997. Definitions, objectives and assessment of Sociocultural Competence. In: M. Byram, G. Neuner y G. Zarate. *Sociocultural competence in*

- language learning and teaching modern languages*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 9-29.
- Consejo de Europa. 2002. *Marco Común europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD. Subdirección General de Información y Publicaciones-Grupo Anaya, S.A. Extraído el 30 de noviembre de 2012 desde http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf.
- Choppin, A. 2001. Pasado y presente de los manuales escolares. (M. Soto, Trad). *Revista Educación y Pedagogía*. **XIII (29-30)**: 209-229. Extraído el 30 de noviembre de 2012 desde <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/7515/6918>.
- De Miguel, A. 2000. *Imagen social recíproca de españoles y portugueses de la Raya*. Zamora: Fundación Rei Afonso Henriques.
- Del Pino, M.; Moreira, L.; Meira, S. 2006. *Español 1. Nivel Elemental*. Porto: Porto Editora.
- Del Pino, M.; Moreira, L.; Meira, S. 2007. *Español 2. Nivel Elemental II*. Porto: Porto Editora.
- Del Pino, M.; Moreira, L.; Meira, S. 2009a. *Español 3. Nivel Elemental III*. Porto: Porto Editora.
- Del Pino, M.; Moreira, L.; Meira, S. 2009b. *Es-pa-ñol. Tres pasos. 10ª ano. Iniciação*. Porto: Porto Editora.
- Del Pino, M.; Moreira, L.; Meira, S. 2010. *Es-pa-ñol. Tres pasos. 11ª ano. Iniciação*. Porto: Porto Editora.
- Gago, E. 2008. Permeabilidad y asimilación de contenidos socioculturales: evaluación. In: S. Pastor; S. Roca (Eds.). *La evaluación en el aprendizaje y enseñanza del español LE/L2. XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE)*. Alicante: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Alicante, 263-269. Consultada versión impresa a partir de la versión electrónica disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3189307>, recuperado el 30 de noviembre de 2012.
- Gil, E. 2012. *Análisis del componente cultural en los manuales de francés (segunda lengua extranjera) en el tercer ciclo de la Educación Primaria en la Región de Murcia*. (Tesis doctoral, Universidad de Murcia, 2012). Extraído el 30 de noviembre de 2012 desde <http://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/28057>
- González, F. J. 2010. *Portugueses y españoles. Una guía para entenderse mejor*. Madrid: Minerva Ediciones, S.L.
- González, P. 2002. Contenidos culturales e imagen de España en manuales de E/LE de los años noventa. *Forma: Interculturalidad*. **4**: 63-86. Madrid: SGEL.
- Kramersch, C. 1993. *Context and Culture in Langue Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. 1998. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Lorenzo, S. 2002. Materiales multiculturales en el aula de español: recorrido crítico. In: J. Coloma; M. Pérez (Eds.), *El Español, lengua del Mestizaje y la Interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la*

- Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)*. Madrid: ASELE, 539-549. Consultada versión impresa a partir de la versión electrónica disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0539.pdf, recuperado el 29 de noviembre de 2012.
- Miquel, L. 2004. La subcompetencia sociocultural. In J. Sánchez; I. Santos (Dirs.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 511-531.
- Miquel, L.; Sans, N. 2004. El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*. 0: [1-13]. Recuperado el 1 de diciembre de 2012 desde http://www.educacion.es/redele/revista/miquel_sans.shtml
- Montero, L. 2009. Stéréotypes nationaux et discours médiatique: images de l'Espagne conquérante dans la presse portugaise. In: V. Bergasa; M. Cabañas; M. Lucena; I. Murcia (Eds.). *¿Verdades cansadas? Imágenes y estereotipos acerca del mundo hispánico en Europa*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 593-614.
- Noya, J. 2002. *La imagen de España en el exterior. Estado de la cuestión*. Extraído el 1 de diciembre de 2012 desde http://www.realinstitutoelcano.org/publicaciones/libros/Imagen_de_Espana_exterior.pdf
- Núñez, R. 2001. *Sol y sangre. La imagen de España en el mundo*. Madrid: Espasa Calpe.
- Pérez, N. 2012. *Análisis del contenido cultural en libros de texto de español como lengua extranjera destinados a estudiantes portugueses*. Universidade do Porto.
- Ribeiro, N. 2007. Portugal existe. In W. Herzoh (Coord.). *Vaya país. Cómo nos ven los corresponsales de prensa extranjera*. Madrid: Punto de Lectura, 193-203.
- Ruíz, M. E. 2004. Contenidos culturales en los métodos de ELE y en manuales de Cultura y Civilización española. *REDele, Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 1: [1-10]. Extraído el 1 de diciembre de 2012 desde http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redeELE_1_12Ruiz.pdf?documentId=0901e72b80e068fd.
- Soler-Espiauba, D. 1994. De la España típica a la postmodernidad a través de nuestros manuales de español lengua extranjera. ¿Qué imagen de la sociedad española presentamos a nuestros alumnos? In: J. Sánchez; I. Santos (Eds.). *Problemas y Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE)*. Madrid: ASELE, 479-490. Consultada versión impresa a partir de la versión electrónica disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0479.pdf, recuperado el 1 de diciembre de 2012.
- Trujillo, F. 2006. La cultura y el Portfolio Europeo. In: D. Cassany (Dir.). *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones, 109-121.
- Villar, A. 2010. Cuestión de imagen: Análisis de cuatro manuales de ELE alemanes. In Fundación Comillas (Org.). *El profesor de ELE: metodología, técnicas y recursos para el aula. Actas de los II Encuentros ELE Comillas*. Cantabria: Fundación Comillas, 188-199. Ministerio de Educación. Recuperado el 1 de diciembre de 2012 desde http://www.encuentroselecomillas.es/archivos/Actas_Encuentros_ELE_2010_B.pdf.

CONSTRUIRE LA CATEGORIE DE DISCIPLINE SCOLAIRE EN DIDACTIQUE(S)

Yves Reuter

yves.reuter@univ-lille3.fr

Université Lille 3

Laboratoire Théodile-CIREL (E.A. 4354)

Résumé: Cet article pose la question de la construction du concept de discipline par les didactiques. Il montre son importance, c'est-à-dire les raisons épistémologiques, historiques et institutionnelles qui expliquent les relations structurelles entre didactiques et disciplines. Puis, il avance quelques éléments susceptibles d'expliquer le retard de l'élaboration théorique de ce concept. Il expose ensuite les catégories retenues: définition, axes descriptifs, noyau dur, configuration disciplinaire, système disciplinaire et modes d'appropriation (avec les concepts de conscience disciplinaire et de vécu disciplinaire). Il revient, pour conclure, sur quatre questions: celle des problèmes en suspens dans la construction du concept de discipline, celle du rapport critique aux disciplines, celle de la multiplicité des désignations des didactiques et celle des relations entre didactiques et didactique comparée.

Mots-clés: Matière scolaire, discipline, didactiques, conscience disciplinaire, vécu disciplinaire, didactique comparée.

Abstract: In this paper we examine how the didactics construct theoretically the concept of "disciplinary subject". We disclose its importance, that is to say we exhibit the epistemological, historical and institutional reasons that explain the links between didactics and subjects. Next, we put forward some explanations to the lost of time that has affected this concept's theoretical construct. Then we list the chosen categories: definition, descriptive features, "main core", "disciplinary configuration", disciplinary system and means of appropriation (through the concepts of "disciplinary awareness" and "disciplinary experience"). To conclude, we consider four questions: the one of some unresolved questions in which the construction of the disciplinary subject conceptualization is involved, the one of the multiplicity of the names of the disciplinary subjects, the one of the critical relationship with these subjects and the one of the links between didactics and compared didactics.

Keywords: School subject, disciplinary subject, didactics, disciplinary awareness, disciplinary experience, compared didactics.

Je souhaite, dans cet article, revenir sur la manière dont je construis - en relation avec les travaux de notre équipe¹ - le concept de discipline scolaire. Cela implique auparavant de préciser les relations entre didactiques et disciplines afin de mieux comprendre en quoi cette construction théorique est indispensable², tout en n'oubliant pas de montrer en quoi et pourquoi elle s'avère particulièrement compliquée.

1. Les relations entre didactiques et disciplines

Les relations structurelles entre didactiques et disciplines scolaires sont parfois discutées, notamment par ceux qui, sous la bannière de la théorie anthropologique du didactique (T.A.D.), prônent une sorte d'unité, voire d'universalité du didactique. A la différence de cette position qui me paraît s'être quelque peu radicalisée ces dernières années, j'avancerai trois types de raisons qui me semblent susceptibles d'expliquer et de justifier les relations entre didactiques et disciplines: des raisons d'ordre historico-épistémologique, les fonctionnements institutionnels des didacticiens et les modes de fonctionnement des didactiques.

1.1. Des raisons d'ordre historico-épistémologique

De fait, les didactiques se sont constituées sur la base d'une focalisation sur les contenus, en tant que ceux-ci sont objets d'enseignement et d'apprentissages. Cela explique notamment la formule de Jean-Louis Martinand, formule qui demeure une référence fondamentale pour nombre de didacticiens:

«Il n'est pas possible de parler de didactique sans l'exercice de ce qu'on peut appeler «une responsabilité par rapport au contenu» de la discipline.» (Martinand 1987: 24)

Cette proposition n'est cependant pas aussi simple qu'il y paraît. En premier lieu, j'ai tendance à préférer l'emploi du terme de «contenus» (au pluriel) dans la mesure où il me semble difficile de parler d'objets d'enseignement et/ou d'apprentissages sans reconnaître leur diversité (Daunay & Reuter 2012; Reuter 2010): savoirs, savoir-faire, rapports à, valeurs, exercices, conduites sociales, manières de penser, de discourir, d'agir³...

En second lieu, l'analyse des contenus implique nécessairement pour moi la prise en compte de leurs modalités organisationnelles et, plus particulièrement,

¹ L'équipe Theodile, désormais associée à deux autres équipes des universités de Lille au sein du CIREL (Centre Interuniversitaire de Recherches en Education de Lille), est une des équipes de didactiques les plus importantes dans l'espace francophone, que ce soit par le nombre de chercheurs ou par la diversité des disciplines représentées.

² J'ai défendu cette position dans plusieurs interventions et notamment dans ma communication: "Didactiques et disciplines: les raisons d'un pluriel et les recherches en cours", lors de la journée d'étude organisée par l'ARCD (Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique): "Didactique et/ou Didactiques. D'une question polémique à la construction d'un espace de problématisation", qui a eu lieu le 10 juin 2013 à l'IFE à Lyon, ainsi que dans un article à paraître dans la revue Education et Didactique: "Didactiques et disciplines: une relation structurelle".

³ Parlant de manière de penser, de discourir et d'agir, je fais référence aux travaux importants de l'équipe de didactique du français de Bordeaux, notamment à ceux de Jean-Paul Bernié, Martine Jaubert, Maryse Rebière.

de la modalité disciplinaire, fondamentale à l'école, envisagée comme *forme scolaire* (Thevenaz-Christen 2008; Vincent 1980; Vincent, dir. 1994; Vincent 2012). C'est en effet cette modalité disciplinaire qui les constitue en tant que contenus d'enseignement et d'apprentissages dans la mesure où, comme le précise très justement Chervel (1988: 90), la visée fondamentale des disciplines est de « fabriquer de l'»enseignable»». Cela ne signifie cependant pas que les didacticiens ne devraient étudier que des disciplines «établies». Mais, cela porte l'accent sur le fait qu'à l'école les modalités organisationnelles des contenus, quelle que soit leur diversité, se constituent en relation⁴, aux disciplines et au système auquel elles appartiennent/ qu'elles constituent. Et, si j'insiste ainsi sur l'école, c'est parce que cette focalisation des didactiques sur les contenus s'est historiquement effectuée en se centrant sur l'école et qu'elles demeurent majoritairement centrées sur l'école. Cela ne signifie d'ailleurs pas, ici encore, que les études didactiques devraient se cantonner à l'école mais cela porte l'accent sur le fait que, lorsqu'elles «sortent» de l'école, elles le font en référence au terrain scolaire, que ce soit pour comparer les pratiques qu'on peut rattacher à telle ou telle discipline, selon les institutions au sein desquelles elles s'exercent, ou que ce soit pour mieux comprendre les relations entre les espaces scolaires et les espaces extrascolaires⁵. C'est, sans aucun doute, une de leurs spécificités par rapport aux autres disciplines de recherche qui s'intéressent à ces questions.

Cela signifie que - comme toute discipline de recherche - les didactiques ont besoin de circonscrire un domaine du monde, afin de rompre avec les discours courants capables de discourir sur tous les objets possibles, sans limite aucune. Fondamentalement, ce qui est donc en jeu dans le geste inaugural qui a amené à constituer ce nouveau champ disciplinaire, c'est le refus de l'indifférence aux différences disciplinaires qui est à l'oeuvre dans les autres disciplines de recherche qui s'intéressent aux phénomènes éducatifs. Les didacticiens ne sont pas des spécialistes de l'école ou de la pédagogie, en général, ce sont des spécialistes des contenus et des disciplines. Et, de surcroît, les didacticiens ne sont pas spécialistes de *n'importe quels* contenus. Ils ne peuvent l'être s'ils veulent posséder une véritable maîtrise de ceux sur lesquels ils travaillent. Chaque didacticien / chaque didactique est donc spécialiste d'un ensemble de contenus (référables au Français, aux Mathématiques, à l'Histoire...), essentiellement envisagés à partir de l'espace scolaire.

Cela m'a donc amené à définir les didactiques de la manière suivante (Reuter, dir. 2007/2013: 65):

«On pourrait donc définir en première approche les didactiques comme les disciplines qui analysent les contenus (savoirs, savoir-faire...) en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissages, référés/référables à des matières scolaires.»

⁴ Quelle que soit la forme la forme de cette relation: complémentarité, spécification, opposition...

⁵ Voir, par exemple sur l'écriture, le travail de référence de Marie-Claude Penloup (1999).

1.2. Les fonctionnements institutionnels des didacticiens

Les fonctionnements institutionnels des didacticiens désignent pour moi leurs modes de formation, d'insertion et de positionnement, modes qui manifestent tout autant les relations aux disciplines.

De fait, les didacticiens, du moins ceux des premières générations, ont été formés dans un cadre disciplinaire, souvent à un haut niveau académique⁶.

Ils sont inscrits - au moins en France - dans une double appartenance virtuelle dans les sections du CNU⁷: celle de leur discipline universitaire d'origine (Mathématiques, Histoire, Lettres, Sciences du langage...) et celle des Sciences de l'éducation, section qui a su à maintes reprises compenser leur exclusion de l'espace de légitimité de leur discipline d'origine⁸. Cela signifie que nombre d'entre eux continuent à suivre les travaux de recherche dans leur champ scientifique d'origine et à participer, autant que faire se peut, à la vie scientifique de ces champs (jurys de concours ou de thèses, communications dans des journées d'étude et des colloques, articles dans des revues...).

Leur positionnement - catégorie qui renvoie en l'occurrence à leurs sphères d'intervention et aux acteurs avec lesquels ils ont des contacts privilégiés - se situe donc à l'intersection entre le champ de l'éducation et ceux de leur discipline universitaire d'origine et de la discipline scolaire dont ils sont les spécialistes.

1.3. Les modes de fonctionnement des didactiques

Les modes de fonctionnement des didactiques manifestent, à mon sens, tout autant les relations aux disciplines.

Ainsi, ils renvoient en premier lieu aux modes d'organisation des didactiques, variables selon les disciplines: instituts (tels les IREM⁹ pour les mathématiques); nombre de membres des associations; nombre et importance des revues; modalités relationnelles au sein des communautés; colloques et journées d'études plus ou moins fréquentes...

Ces modes de fonctionnement réfèrent aussi aux thématiques, problématiques et concepts privilégiés par les différentes didactiques, ainsi qu'aux relations avec les disciplines de recherche possiblement contributives. Nous avons ainsi avancé (Daunay & Reuter 2012) que le fait que le concept de *transposition didactique* (Chevallard 1985/1991), repris et transformé de la sociologie (Verret 1975), ait connu une telle postérité en didactique des mathématiques ou que la question du curriculum soit aussi fortement thématisée en didactique de la technologie¹⁰ étaient sans doute en relation étroite avec les disciplines scolaires, leur histoire ,

⁶ Ce n'est plus toujours le cas pour ceux qui, après avoir été professeurs des écoles, effectuent leur trajet de formation en Sciences de l'Éducation.

⁷ Le Conseil National des Universités est, en France, l'instance, divisée en sections disciplinaires, qui qualifie les titulaires d'une thèse ou d'une habilitation à diriger des recherches (H.D.R.) aux fonctions de maître de conférence ou de professeur des universités, ce qui leur permet donc de candidater à ces postes.

⁸ En, effet, pendant longtemps en France, et parfois encore maintenant, les didacticiens ont été déconsidérés par les tenants des traditions académiques de leur discipline.

⁹ Instituts de Recherche et d'Enseignement des Mathématiques.

¹⁰ Voir les travaux de Jean-Louis Martinand ou ceux de Joël Lebeaume.

les conceptions qu'en ont leurs acteurs...

Les modes de fonctionnement renvoient, complémentirement, aux manières spécifiques qu'ont chacune des didactiques de traiter les questions qu'elles abordent. Par exemple, sur la question de l'erreur sur laquelle je travaille depuis maintenant près de trente ans (Reuter 2013b), les didactiques se distinguent selon la manière dont elles posent, explicitement ou non, la question du statut de l'erreur, selon l'importance qu'elles lui accordent, selon les concepts avec lesquels elles la pensent de manière privilégiée (*interlangue* en Français Langue Etrangère, *représentation* ou *conception*, voire *obstacle*, en didactique des sciences...)...

Les didactiques sont donc dans un rapport structurel à des disciplines scolaires. Les didacticiens sont des spécialistes de telle ou telle discipline scolaire¹¹ et des disciplines universitaires ou de recherche qui en constituent les références, réelles ou possibles. Mais ce rapport est particulièrement complexe, dans la mesure où, par exemple, il n'existe pas de relation univoque entre discipline universitaire et /ou de recherche et discipline scolaire (ainsi le Français n'est pas une discipline universitaire ou de recherche). Cela nous a conduits à parler de *constellation disciplinaire* (Reuter & Lahanier-Reuter 2004/2007) pour désigner les rapports que les didacticiens construisent à ce qui est de l'ordre des disciplines scolaires d'un côté et à ce qui est de l'ordre de disciplines référentes (ou potentiellement référentes) dans le champ universitaire et /ou dans le champ de recherche, de l'autre.

2. LE CONCEPT DE DISCIPLINE

Si les relations entre les didactiques et les disciplines sont fondamentales pour les didactiques, la notion de discipline n'avait cependant pas fait l'objet d'une réflexion à la hauteur de son importance pour les didactiques ainsi que nous l'avions noté précédemment (Reuter & Lahanier-Reuter 2004/2007), plusieurs années après l'article de référence d'André Chervel (1988).

2.1. Les difficultés à penser la notion de discipline

Ces difficultés à penser la notion de discipline tiennent, selon moi, à deux raisons principales, tendanciellement opposées: d'abord, à l'impression d'évidence de cette catégorie pour nombre de ceux qui ont fréquenté l'école¹²; ensuite, à la complexité de ses formes due, non seulement à l'articulation de multiples dimensions (épistémiques, institutionnelles, matérielles...), mais aussi à la diversité de ses modalités d'actualisation possibles.

Je vais donc maintenant tenter de montrer comment j'ai essayé de traiter certaines de ces difficultés afin de construire véritablement le concept de discipline. Les travaux, menés depuis plusieurs années déjà, ont en effet permis de soumettre au débat quelques propositions qui portent sur la définition même des disciplines, sur les manières de les décrire, sur leur « statut » ainsi que sur

¹¹ Ou d'une partie d'entre elles.

¹² Au premier rang desquels les didacticiens...

leur mode d'existence et sur leurs variations. J'insisterai ensuite sur quelques déplacements théoriques plus récents¹³.

2.2. Proposition de définition

La définition des disciplines que j'ai proposée dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter, dir., 2007/2013: 85) est la suivante :

« [...] une discipline scolaire est une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école. »

Si tous les éléments de cette définition de travail sont légitimement discutables, ainsi qu'il est de règle dans un espace de recherche, trois d'entre eux sont en tout cas fondamentaux pour moi.

- Parler de *discipline scolaire* implique de distinguer soigneusement trois catégories de disciplines: des «disciplines de recherche», en mouvement et constamment en cours de (ré)élaboration au sein de la communauté des chercheurs; des «disciplines universitaires», enseignées par des spécialistes de plus ou moins haut niveau, fournissant une vision élargie et plus stable à de possibles futurs spécialistes (mais pas uniquement à ceux-ci); des «disciplines scolaires», qui sont des constructions spécifiques, destinées à un public plus jeune, dispensées par des enseignants qui n'en sont pas, pour nombre d'entre eux, des spécialistes¹⁴, sans vocation aucune à former des spécialistes.

- Parler de *construction sociale* porte l'accent sur deux dimensions complémentaires: d'une part, sur le fait qu'une discipline scolaire n'a rien de naturel dans la mesure où il s'agit d'une construction sociale, historiquement située; d'autre part, sur le fait qu'elle est constamment en débat, voire en conflit, et en renégociation au sein de l'école et de la société, même si les moments historiques, les modalités et l'intensité de ces débats sont variables selon les disciplines.

- Parler d'*organisation* insiste sur le fait qu'une discipline articule des composantes différentes (épistémiques, institutionnelles, matérielles...) qui sont à analyser non seulement séparément mais aussi au regard de leurs modalités d'articulation au sein de l'ensemble disciplinaire auquel elles participent.

¹³ J'en ai effectué une présentation proche dans ma communication "La discipline en question(s)", effectuée le 21 mars 2013 à l'IFE à l'occasion du colloque en hommage à J.P. Astolfi : Recherches et questions sur l'éducation aujourd'hui. J.P. Astolfi, une référence d'actualité et dans l'article à paraître dans la revue *Education et didactique*.

¹⁴ Voir, par exemple, le cas des professeurs des écoles qui enseignent de nombreuses disciplines dans le primaire.

2.3. Décrire les disciplines scolaires

J'ai proposé un certain nombre d'*axes descriptifs*, dans la mesure où un tel outil n'était pas véritablement disponible, du moins de manière aussi explicite, sur la scène théorico-méthodologique. Je rappellerai donc ici - trop succinctement sans doute - les principaux axes que j'ai proposés:

- celui des *visées*, en distinguant ainsi les visées proprement disciplinaires, les visées qui sont communes aux différentes disciplines et propres à l'école et enfin celles qui excèdent le cadre scolaire: en d'autres termes, les disciplines visent à construire un sujet disciplinaire, un sujet scolaire et un sujet extrascolaire (Reuter 2005b);
- celui des *composantes structurelles*: catégories de contenus, modes d'organisation de ces contenus¹⁵, situations privilégiées, exercices - types, modalités de contrôle, modalités de travail (des enseignants/ des élèves), modalités de mise en œuvre de matérielle (espace, temps, tenue, outils...);
- des *fonctionnements institutionnels*: désignations des disciplines (et changements ou luttes autour de ces désignations¹⁶), modes de présence au sein de l'appareil scolaire (temps alloué, horaires, poids dans les évaluations et dans l'orientation...), modes de formation des enseignants...;
- des *relations aux espaces « externes »* à l'école : aux espaces théoriques, aux champs de pratiques sociales (Martinand 1986), à des institutions spécifiques¹⁷, aux pratiques extrascolaires des élèves, à la société en tant qu'espace de débats (ce que j'ai appelé la plus ou moins grande « sensibilité sociale » d'une discipline¹⁸...);
- des *variations diachroniques et synchroniques*, sur lesquelles je reviendrai dans la suite de cet article.

2.4. Le statut disciplinaire

En relation avec la définition et avec les axes descriptifs proposés, j'ai aussi tenté de réfléchir à la difficile question de ce que j'appellerai ici, faute de mieux, le statut disciplinaire.

Cela concerne d'une part, le fonctionnement, l'histoire, les visées, l'autonomie... c'est-à-dire à la question de la distinction entre disciplines et «éducatifs»¹⁹, voire *quasi-disciplines*.

¹⁵ Les contenus peuvent ainsi être organisés par sous-disciplines (grammaire, orthographe, rédaction...), par thèmes (la digestion, la reproduction...), par époques...

¹⁶ Lettres ou Français, Grammaire ou Observation Réfléchie de la Langue, Sport ou Education Physique et Sportive...

¹⁷ Conservatoires, chorales, clubs de sport, musées, bibliothèques...

¹⁸ Voir, par exemple, les discours médiatiques, parfois apocalyptiques, qui portent sur l'orthographe ou la lecture ou certains problèmes liés à l'enseignement de ce qui touche à la sexualité, à l'évolution ou encore à la shoah.

¹⁹ Ces "éducatifs" (à l'informatique, au développement durable, à l'environnement, à la sexualité...) tendent à constituer une part non négligeable du système disciplinaire et ne sont pas sans poser des problèmes importants quant à la nature de leurs contenus (voir, par exemple, Audigier 2012 ou Considère & Tutiaux- Guillon 2013).

Cela renvoie d'autre part à la question de dispositifs²⁰, initialement conçus comme des moyens de lutter contre le «cloisonnement disciplinaire», mais qui finissent souvent, eux-aussi, peut-être en raison du poids des mécanismes structurels de la *forme scolaire*, par fonctionner comme des disciplines (ou des quasi-disciplines).

Cela renvoie enfin, et surtout peut-être, au travail considérable de Chervel (1988, 1998, 2006) dans le domaine de l'histoire des disciplines et à la distinction qu'il effectue entre, d'une part, matières scolaires et, d'autre part, disciplines entendues comme des composantes, voire comme des entités singulières, caractérisées par une autonomie de contenus, d'exercices, de modalités d'évaluation, d'histoire²¹... Reste que, sur cette question, j'hésite encore dans le maniement de ces catégories, dans la mesure où, par exemple, il ne me semble pas que les composantes «Histoire» et «Géographie» de la matière «Histoire-Géographie»²² soient du même ordre que les composantes «Orthographe», «Grammaire», «Conjugaison», «Vocabulaire», «Lecture»... de la matière «Français». Cela explique que, tout en tenant cette question pour essentielle, je m'en tiens, à l'heure actuelle, à une alternance terminologique²³, entre d'une part «matière» et «discipline» pour le niveau «global» et, d'autre part, composantes ou sous-disciplines pour les autres niveaux.

2.5. L'articulation entre configurations disciplinaires et «noyau dur»

J'ai le sentiment d'avoir plus nettement avancé sur la question des modes d'existence des disciplines scolaires, c'est-à-dire sur la question des variations et des modes d'actualisation différents des disciplines selon les pays, les époques, les moments du cursus, les filières, les modes de travail pédagogique (Lesne 1977) et les espaces (Reuter & Lahanier- Reuter 2004/2007). Ce sont ces modes d'actualisation différenciés que nous avons appelés des *configurations disciplinaires*. Nous avons notamment distingué - et cette distinction est fondamentale pour nous - des *espaces* différents d'actualisation des disciplines : espace des prescriptions (par exemple, en France, les textes «officiels»²⁴) qui disent ce qui est légal, notamment quant aux programmes; espace des recommandations (formation, inspection, associations, manuels...), où chaque institution ou chaque acteur propose (ou tente d'imposer) son avis sur la «meilleure manière» d'enseigner mais sans que cela ait valeur légale; espace des pratiques d'enseignement et d'apprentissages (essentiellement dans les classes ou en relation avec elles²⁵); espace de reconstruction/appropriation par les acteurs²⁶. Ces distinctions permettent donc de préciser des modes d'actualisation diversifiés des disciplines: des configurations disciplinaires

²⁰ Education Civique Juridique et Sociale, Travaux Personnels Encadrés, Itinéraires De Découverte...

²¹ Je n'ignore pas que la distinction proposée par Chervel peut être lue de différentes manières...

²² Voir "Histoire-Géographie-Education civique".

²³ Alternance terminologique présente aussi dans les écrits de Chervel lui-même.

²⁴ Textes officiels dont le statut légal peut d'ailleurs être fort variable. Voir, sur ce point, les travaux de référence de Roger-François Gauthier (2011).

²⁵ Voir le travail des élèves à la maison, par exemple.

²⁶ Je reviendrai sur cette expression à propos des modes d'appropriation des disciplines.

prescrites, recommandées, pratiquées, (re)construites par les acteurs. Ainsi, loin de construire les disciplines sous forme d'essences unifiées et stables, ce mode de formalisation, matérialiste et contextualisant, porte l'accent sur les modes d'existence différents des disciplines, sur la multiplicité de leurs configurations.

Il n'en demeure pas moins vrai que ces configurations sont coréférentes: c'est-à-dire que les configurations sont référées et associées à telle discipline (Français ou Mathématiques, par exemple) et non à telle autre. Par voie de conséquence, la question du «noyau dur» est, pour moi, complémentaire de celle des configurations disciplinaires. Il s'agit de définir ce qui caractérise «centralement» une discipline, considérée en tant que catégorie scolaire et sociétale, relativement partagée, de moyenne voire de longue durée, susceptible de regrouper les différentes configurations disciplinaires qui lui sont attribuées, à elle et non à une autre discipline et, solidairement, d'éclairer l'espace des conflits qui structurent cette discipline.

Dans cette perspective, j'ai proposé de formaliser ce «noyau dur» autour de trois éléments principaux (Reuter 2011):

- un *domaine* et des objets du monde privilégiés: en ce sens, toute discipline est un découpage du monde;
- une *perspective* sur ce découpage du monde (par exemple, la discipline Française se caractériserait, entre autres, par une valorisation et une appréhension formelle du langagier et du discursif): en ce sens, une perspective construit, en articulation avec le découpage, un rapport au monde;
- des *tensions structurantes* qui déterminent, en grande partie, les configurations disciplinaires possibles (par exemple, en Français, entre unification et différenciation langagière, entre description des faits textuels et prescription, entre acquisition de normes et imposition de surnormes, entre autonomie et ancillarité, entre investissement et distance²⁷...

2.6. Des modes d'appropriation différents des disciplines

Cette formalisation nous a encore conduits, et ce n'est pas là son moindre intérêt, à développer des travaux que nous estimons importants pour la compréhension de nombre de problèmes d'enseignement et d'apprentissages à partir du concept de *conscience disciplinaire* (Reuter 2003, 2007, Cohen-Azria, Lahanier-Reuter & Reuter, dir., 2013), entendu comme «la manière dont les acteurs sociaux, et en premier lieu, les sujets didactiques - élèves mais aussi enseignants - reconstruisent telle ou telle discipline.» (Reuter, dir., 2007/2013: 39). Cela a permis d'appréhender comment une «seule et même matière» pouvait être reconstruite sous des formes très différentes selon les élèves, comment certaines matières sont «claires» quant à leur domaine et aux contenus traités pour la majorité d'entre eux (les Mathématiques, par exemple) alors que d'autres demeurent opaques

²⁷ Il reste cependant à déterminer quelles sont les tensions spécifiques et quelles sont les tensions partagées par les différentes disciplines scolaires...

(l'Éducation civique, par exemple). Cela a encore permis de mettre au jour certaines des caractéristiques des ces matières aux yeux des élèves: par exemple l'homogénéité des Mathématiques, considérées comme une discipline unifiée, ou l'hétérogénéité du Français (appréhendé à partir de sous-domaines: grammaire, orthographe, conjugaison, lecture, écriture...), ou encore la dimension normative du Français... Ces variations dans les modes de conscience disciplinaire ne sont pas sans contribuer à engendrer des différences de performances, des malentendus, etc.

Ce travail sur le concept de conscience disciplinaire a contribué à un déplacement plus récent, peut-être le plus important que j'ai effectué ces dernières années. Il consiste à étudier les disciplines en tant qu'*espaces vécus*, c'est-à-dire comme des espaces qui sont des lieux et des sources de vie et d'émotions. Le *vécu disciplinaire* (Reuter 2013a) désigne ainsi les sentiments et émotions accompagnant les fonctionnements disciplinaires et produits par ceux-ci. Dans cette perspective, nous avons engagé une recherche, soutenue et financée par la Sauvegarde du Nord²⁸, afin de comprendre les relations entre ces modalités de vécu et le décrochage scolaire.

À la différence de la position de Jean-Pierre Astolfi (1997: 99), la dimension du vécu est donc pour moi une composante à part entière du fonctionnement des situations scolaires, trop souvent encore sous-estimée, voire ignorée, dans les recherches en didactiques, alors que tous les acteurs interrogés s'accordent sur son importance. Cela signifie encore que je pense que le traitement de cette dimension par les autres disciplines de recherche (psychologie, sociologie...), aussi intéressant soit-il, est insatisfaisant pour les didactiques, justement en ce que ces disciplines construisent cette question dans une toute autre perspective. Cela explique que je travaille à préciser les caractéristiques de la perspective didactique qui, en cohérence avec les définitions précédemment posées, portent l'accent:

- sur une visée principale qui est de mieux comprendre les caractéristiques des fonctionnements disciplinaires ;
- sur la focalisation sur les contenus, les disciplines et les configurations disciplinaires plutôt que sur les dimensions scolaires, pédagogiques ou psychologiques ;
- sur la centration sur des dimensions «génériques» (en quoi tels contenus ou tels dispositifs disciplinaires produisent, de manière récurrente, tels effets sur telles catégories d'élèves) plutôt que sur des histoires singulières (*i.e.* ce que cela révélerait des problématiques personnelles de tel ou tel enfant).

J'ajouterai encore que cette entrée permet d'appréhender autrement des questions sociétales importantes, telles celles de la violence ou du décrochage scolaires, sur lesquelles je regrette que les didacticiens ne travaillent pas plus alors qu'ils ont, à mon sens, bien des choses à dire.

²⁸ La Sauvegarde du Nord est un des plus importants organismes de travail social de la Région Nord-Pas-de-Calais.

2.7. Disciplines et système disciplinaire

Il me faut encore souligner l'importance de la notion de *système disciplinaire*²⁹, importance qui tient à deux raisons au moins.

Cela tient, d'une part, au fait qu'une discipline scolaire ne se comprend, en tant que construction à la fois relativement commune³⁰ et relativement singulière, que dans ses relations avec les autres disciplines au sein de modalités organisationnelles qui varient selon les espaces, les pays, les époques, les modes de travail pédagogique, les moments du cursus...

Cela tient, complémentirement, au fait que la reconstruction du système disciplinaire, très variable selon les sujets scolaires, fait partie intégrante des modalités de la conscience disciplinaire et du vécu des élèves, reconstruisant et organisant de différentes manières les disciplines: en «blocs»³¹, les hiérarchisant, les opposant ou en isolant l'une ou l'autre comme absolument singulière...

3. REMARQUES , OUVERTURES ET QUESTIONS

Il me reste maintenant à revenir sur quelques problèmes et quelques pistes à explorer.

3.1.Des problèmes quant à l'appréhension des disciplines

Au-delà des propositions que je viens de rappeler et que je considère comme des avancées possibles³², demeurent plusieurs problèmes importants que j'ai mentionnés dans divers articles antérieurs.

Le premier est celui des frontières initiale et finale des disciplines. A quels moments du cursus et selon quels critères, peut-on dire qu'une discipline commence ou se termine? Par exemple, faut-il considérer que l'enseignement de la lecture (du moins, en France) commence au Cours Préparatoire et se termine la fin de l'école primaire? Ou est-il plus adéquat de dire que son enseignement débute dès l'école maternelle et se poursuit pendant toute la scolarité?

Le deuxième problème renvoie une difficulté méthodologique. Il est en effet difficile d'étudier une discipline dans toute son amplitude et dans toutes ses variations. Dès lors, à quel moment et sur quelles bases, décide-t-on que la description réalisée est satisfaisante ?

Le troisième problème est celui du *faire disciplinaire* (Reuter 2005a), c'est-à-dire de la pratique de la discipline, pas seulement par les maîtres, mais aussi par les élèves. Quand peut-on dire que les élèves «font» telle ou telle discipline (Français, Mathématiques, Education Physique et Sportive...)? Et quand peut-on

²⁹ Notion sur laquelle André Chervel (1988) avait déjà porté l'accent.

³⁰ C'est-à-dire partageant des principes et des modes de fonctionnement avec les autres disciplines.

³¹ Par exemple, matières littéraires vs matières scientifiques; sport vs autres disciplines...

³² Ou, du moins comme des clarifications de positions possibles.

dire qu'ils n'en font pas/plus, que ce soit dans l'espace de la classe ou en dehors de cet espace ? Ainsi, par exemple, on peut être en Education Physique et Sportive sans faire d'activité sportive (déplacements pour aller à la piscine ou au stade, changements de tenue dans le vestiaire...). Par exemple encore, s'il peut sembler clair qu'un élève qui écrit une lettre d'amour en cours de mathématiques ne fait pas des mathématiques, qu'en est-il d'un élève qui recopie sur la copie de son voisin lors d'un contrôle de mathématiques? Ici encore, je ne dispose pas de véritable réponse mais ce questionnement sur le *faire disciplinaire*, me paraît tout aussi important que sous-estimé.

La dernière question, que j'ai aussi formulée à plusieurs reprises (cf. notamment, Reuter 2011: 50-51), porte sur la «disciplinarité» des contenus. Qu'est-ce qui fait qu'un contenu peut être considéré comme disciplinaire, c'est-à-dire non seulement non « courant » mais encore ne relevant pas d'une autre discipline?

3.2. Disciplines et distance critique face aux catégories institutionnelles

Le retravail de la notion de discipline, que je viens d'évoquer, est donc pensé, non comme un dogme à répéter incessamment afin de tenter d'imposer les positions de tel chercheur, de tel laboratoire ou de tel courant, mais comme la construction d'un cadre heuristique, sans cesse à interroger et à remettre en cause³³, ce qui explique que je tiens à l'accompagner systématiquement des questions qui se posent. Il me semble ce retravail critique, ainsi que le cadre qui en résulte, prémunissent contre l'accusation de réinvestir «simplement» les découpages et les fonctionnements institutionnels, puisque *justement* il s'agit incessamment de les interroger, ainsi que je viens de le montrer. J'avancerai, par voie de conséquence, que cette vigilance critique garantit sans doute une distance critique plus importante face aux fonctionnements institutionnels que celle de ceux qui ne s'astreignent pas à un tel travail de déconstruction³⁴.

Il est d'ailleurs intéressant de constater que chez ceux qui, parfois, avancent de telles critiques au nom d'une certaine universalité du «didactique»³⁵, le foulel disciplinaire ne cesse de se manifester pour peu qu'on y soit attentif. Par exemple dans le goût que peuvent avoir certains d'entre eux pour les symboles ou les formules mathématiques ou encore dans les exemples qu'ils privilégient.

3.3. Multiplicité des désignations des didactiques et relations aux disciplines

La reconstruction que je viens de proposer des disciplines et des didactiques ne doit donc pas masquer la diversité des approches au sein du champ des didactiques telle que le manifeste, par exemple, la multiplicité actuelle des désignations («didactique clinique», «didactique cognitive», «didactique comparée»,

³³ Que ce soit par la confrontation avec d'autres cadres théoriques ou par la confrontation incessante avec les données empiriques...

³⁴ Voir, sur ce point, notre discussion avec Yves Chevallard dans la revue *Education et Didactique* (Reuter et al.2011).

³⁵ Cette "universalité" peut d'ailleurs amener à ranger les didactiques sous la bannière de l'anthropologie, ce qui n'est pas sans interroger leur statut et leur autonomie...

«didactique curriculaire», «didactique professionnelle», «sociodidactique»...) qu'a analysée très précisément Joël Lebeaume (2012: 53-54).

Ces désignations peuvent référer, ainsi que l'indique Joël Lebeaume, à des entrées différentes des recherches en didactiques, à des domaines de questionnements privilégiés: didactique des apprentissages (centrée principalement sur les conditions de l'étude, les contenus et les conditions de leur appropriation), didactique des curriculum (centrée essentiellement sur la constitution, l'évolution et l'organisation des disciplines), didactique des enseignements (centrée prioritairement sur les pratiques des maitres et la formation des enseignants). Elles spécifient alors les grandes problématiques possibles du champ des didactiques.

Ces désignations peuvent aussi renvoyer à un mode d'éclairage particulier en relation avec des cadres théoriques revendiqués, voire avec des méthodes de recherche empruntées à des disciplines de recherche connexes (par exemple, la sociodidactique³⁶ ou la didactique historique³⁷). Il s'agit alors de spécifications qui articulent entrées singulières et positionnements épistémologiques³⁸.

Restent d'autres cas encore, par exemple, celui de la didactique cognitive³⁹, où le croisement disciplinaire est affiché, ce qui conduit à s'interroger pour savoir s'il s'agit encore de didactiques (et, par exemple, d'un courant interne), de la constitution d'une nouvelle discipline au croisement de disciplines antérieures ou s'il s'agit d'une sorte d'entre-deux au statut encore incertain.

Cette floraison désignative, au-delà de la vitalité et de la pluralité des recherches qu'elle manifeste, pose cependant des problèmes assez importants dans la mesure où elle risque de brouiller la perception du champ des didactiques à un moment historique où celles-ci, au moins en France, sont menacées; dans la mesure aussi où elle a contribué à générer une expression au caractère pléonastique, celle de «didactiques disciplinaires», lancée par des représentants de certains de ces courants, ce qui laisse entendre, à l'encontre de ce que j'ai tenté de montrer dans cet article, qu'il pourrait exister des didactiques non disciplinaires.

Cela explique ma réticence complémentaire face à l'expression de didactique professionnelle⁴⁰, au delà des intérêts indéniables des recherches menées. En effet, les travaux de ce courant s'inscrivent dans le continent de l'analyse du travail sans spécification disciplinaire de l'activité des maitres, contribuant aussi à effacer la spécificité des didactiques.

3.4. Didactiques et didactique comparée

Reste encore que chaque didactique ne vit pas de manière autarcique (ou ne devrait pas vivre ainsi⁴¹) et se nourrit (ou devrait se nourrir) de ses relations avec

³⁶ Pour une première approche, voir Dabène et Rispaïl 2008.

³⁷ Voir, par exemple, Bishop 2013.

³⁸ Ces positionnements peuvent d'ailleurs exister sans "étiquette" affichée. Ainsi en est-il à mon sens, d'entrées à dominante psychologique, en référence aux thèses de Vygotski, dans le cas des travaux déjà cités des collègues de Bordeaux ou dans ceux de l'université de Genève (Bronckart, Schneuwly...).

³⁹ Voir, par exemple, Billières et Spanghero-Gaillard 2005.

⁴⁰ Voir, par exemple, Pastré 2008 ou Pastré, Mayen et Vergnaud 2006.

⁴¹ Même si c'est encore trop souvent le cas.

les autres didactiques. Cela a mené, ces dernières années, au développement de la didactique comparée dont le projet est fondamental en ce qu'il permet de préciser les spécificités de chacune des disciplines scolaires; en ce qu'il permet de penser les spécificités des fonctionnements de chacune des didactiques; et en ce qu'il permet de réfléchir à ce qui constituerait les points communs des didactiques et au statut épistémologique de cette convergence⁴².

Il n'en reste pas moins vrai que, pour moi, le projet de la didactique comparée se développe au risque de trois dérives: la première consiste à reproduire sous un autre nom ce que chaque didactique effectue depuis son origine, à savoir des comparaisons «internes» (entre situations, entre classes, entre moments du cursus...) et, par voie de conséquence, à ne rien apporter de nouveau à ce qui existait déjà; la deuxième dérive consiste à vouloir imposer des modèles théoriques, issus de telle ou telle didactique⁴³, à l'ensemble des didactiques dans l'ignorance de leurs travaux respectifs et des spécificités disciplinaires; la troisième consiste à occulter l'origine disciplinaire d'un certain nombre de ceux qui s'en revendiquent, origine pourtant bien visible (Mercier, Sensevy & Schubauer-Leoni 2002), au travers d'un point de vue se voulant surplombant, mais se révélant lacunaire et tributaire de sa discipline et de sa didactique d'origine...

En guise de conclusion

J'espère, à l'issue de cet article, avoir clarifié pour les lecteurs mon approche - et celle de notre équipe de recherche - des disciplines, des didactiques et des relations qu'elles entretiennent.

J'ai tenu à effectuer cette présentation en explicitant, autant que faire se peut, les problèmes qu'elle soulève afin que chacun puisse s'en emparer.

J'ai aussi tenu à ne pas occulter certains des débats que cette formalisation suscite afin que chacun puisse construire en toute connaissance de cause sa propre position. Au-delà de certaines formes polémiques, parfois regrettables, il me semble que l'existence même de tels débats manifestent la vitalité du champ des didactiques...

Recebido em dezembro de 2013 ; aceite em março de 2014.

⁴² Ce qui n'est pas sans reposer la question d'une "didactique générale".

⁴³ C'est principalement le cas de la didactique des mathématiques.

Références

- Astolfi, J-P. 1997. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: ESF.
- Astolfi, J-P. 2008. *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris: ESF.
- Audigier, F. 2012. Les Education à...: quels significations et enjeux théoriques et pratiques? esquisse d'une analyse. *Recherches en Didactiques*. **13**, 21 -38.
- Billières, M.; Spanghero-Gaillard, N. (2005). La didactique cognitive des langues: regards croisés des disciplines pour comprendre le «comment». *Parole*. **34-36**, 101-137.
- Bishop, M-F. 2013. *Statut et fonctions de la mise en perspective historique dans la didactique du français*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Lille 3, Villeneuve d'Asq.
- Chervel, A. 1988. L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*. **38**, 59-119.
- Chervel, A. 1998. *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin.
- Chervel, A. 2006. *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Paris: Retz.
- Chevallard, Y. 1985/1991. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Cohen-Azria, C.; Lahanier-Reuter, D.; Reuter, Y. (dir.) 2013. *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à l'école primaire*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Considère, N.; Tutiaux-Guillon, N. 2013. L'éducation au développement durable: entre «éducation à» et disciplines scolaires. *Recherches en Didactiques*. **15**, 111-133.
- Dabène, M.; Rispaïl, M-N. 2008. La sociodidactique: naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France. *La Lettre de l'AIRDF*. **42**, 10-13.
- Daunay, B.; Reuter, Y. 2012. Penser et problématiser les contenus disciplinaires : un enjeu fondamental pour les didactiques. In: B. Daunay, Y; Reuter, A. Thépaut (dir.), *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 21- 34.
- Gauthier, R-F. 2011. «Malgoverno» éducatif et curriculaire en France. *Fil rouge sur travaux 1985-2010*. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches, Université de Lyon 2, Lyon.
- Lebeaume, J. 2012. La didactique de la technologie à la croisée des curriculums, des apprentissages et des enseignements disciplinaires, dans une perspective socio-historique générale. In: M-L. Elalouf; A. Robert; M-F. Bishop (dir). *Les didactiques en question(s), État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*. Bruxelles: De Boeck, 48-55.
- Lesne, M. 1977. *Travail pédagogique et formation d'adultes*. Paris: PUF.
- Martinand, J-L. 1986. *Connaitre et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- Martinand, J-L. 1987. Quelques remarques sur les didactiques des disciplines. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*. **1(2)**, 23-35.

- Martinand, J-L. 2006. Didactique et didactiques. Esquisse problématique. In: J. Beillerot; N. Mosconi (dir.). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris: Dunod, 353-367.
- Mercier, A.; Sensevy, G. Schubauer-Leoni, M-L. 2002. Vers une didactique comparée. *Revue Française de Pédagogie*. **141**, 5-16.
- Pastré Pierre 2008: La didactique professionnelle: origines, fondements, perspectives, *Travail et apprentissages*. **1**, Dijon, Éditions Raisons et Passions, 9-21.
- Pastré, P.; Mayen, P.; Vergnaud, G. 2006. La didactique professionnelle. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*. **136**, 145-198.
- Penloup, M-C. 1999. *L'écriture extrascolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*. Paris: ESF.
- Reuter, Y. 2003. La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire. *La Lettre de la DFLM*. **32**,18-22.
- Reuter, Y. 2005a. Analyser le faire des élèves dans une perspective didactique. *Les Cahiers Theodile*. **6**, 33-40.
- Reuter, Y. 2005b. Les enjeux du français: questions pour la didactique. *Recherches*. **43**, 25-38.
- Reuter, Y. 2007. La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept. *Éducation et didactique*. **1(2)**, 57-71.
- Reuter, Y. 2010. Définition et transmission des savoirs scolaires : statut des tensions dans une approche didactique. In: R. Malet (Ed.). *École, médiations et réformes curriculaires*. Bruxelles: De Boeck, 39-46.
- Reuter, Y. 2011. Penser la perspective didactique: la question de l'articulation entre disciplinaire, pédagogique et scolaire. In: B. Daunay, Y. Reuter, B. Schneuwly (dir.). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur : Presses universitaires de Namur, 35-60.
- Reuter Y. 2013a. Un déplacement théorique en didactique (s): le vécu disciplinaire des élèves, Journée d'étude du laboratoire EMA: *Souffrances, plaisirs et autres émotions des enfants à l'école*, Université de Cergy-Pontoise.
- Reuter, Y. 2013 b. *Panser l'erreur à l'école. De l'erreur au dysfonctionnement*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Reuter, Y. (à paraître). Didactiques et disciplines: une relation structurelle, *Education et Didactique*.
- Reuter, Y. (dir.) 2007/2013. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Reuter, Y.; Daunay, B.; Delcambre, I.; Cohen-Azria, C.; Lahanier-Reuter, D. 2011. Contribution à un dialogue. Réponse des auteurs de l'ouvrage recensé. *Éducation et Didactique*. **5(1)**, 121-125.
- Reuter, Y.; Lahanier-Reuter D. 2004/2007. L'analyse de la discipline: quelques problèmes pour la recherche en didactique, Communication au 9^e colloque de l'AIRDF, Québec, août 2004, reprise dans E. Falardeau; C. Fisher; C. Simard; N. Sorin (dir.). *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*. Québec : Presses de l'Université Laval, 27-42.

- Thevenaz-Christen, T. 2008. Au cœur de la forme scolaire, la discipline. L'exemple du français parlé. *Revue suisse des Sciences de l'éducation*. **2**, 299-324.
- Verret, M. 1975. *Le temps des études*. Paris: Honoré Champion.
- Vincent, G. 1980. *L'école primaire française*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Vincent, G. 2012. La forme scolaire: débats et mises au point (1ère partie). Entretien avec B. Courtebras et Y. Reuter. *Recherches en didactiques*. **13**, 109-135.
- Vincent, G. (dir.) 1994. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

— RECENSÕES / NOTAS SOBRE LIVROS —

NEIL MURRAY. *Writing essays in English language and linguistics. Principles, tips and strategies for undergraduates*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
xi + 236 pp.

ISBN 978-0-521-12846-9 Paperback

Maria da Graça L. Castro Pinto

mgraca@letras.up.pt

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)

Neil Murray, Professor Associado de Linguística Aplicada da *University of South Australia*, certamente muito ao corrente das dificuldades que os estudantes universitários pouco familiarizados com a escrita de ensaios evidenciam quando são confrontados com a necessidade de os redigir, deu à estampa em 2012 um manual recheado de conselhos e de estratégias plenos de pertinência, que corporiza um projeto a todos os títulos louvável. *Writing essays in English language and linguistics. Principles, tips and strategies for undergraduates* só pode ser mesmo vivamente sugerido a todos os estudantes de graduação – e também de pós-graduação – quer de linguística e de língua inglesa, como se lê no título da obra, quer de outras áreas afins. Mais: a sua consulta deveria ser igualmente recomendada aos docentes que orientam trabalhos académicos nesses domínios do saber.

A despeito de ser um livro cujo conteúdo, à primeira vista, pode não parecer muito apelativo em virtude do cunho prescritivo que por força o caracteriza, a sua leitura é agradável e estimulante, em resultado sem dúvida da já significativa experiência como docente de Neil Murray. Além disso, emana um entusiasmo e uma dedicação do texto que este especialista nos presenteia que o convertem sem dúvida numa publicação que atrai o público a que se destina, uma população que ele conhece naturalmente bem e que sabe que com dificuldade consegue dissimular qualquer grau de pouco à-vontade quando lhe é proposta a escrita de um trabalho académico.

Atribuímos a designação de manual a esta obra de Neil Murray porque se trata uma publicação exemplarmente idealizada como um perfeito guia prático para quem pretender iniciar-se ou melhorar o seu desempenho no que diz respeito à escrita de trabalhos universitários. Nele são relatados com um rigor e uma minúcia invejáveis os passos que devem ser trilhados, numa vertente teórica e aplicada, na hora de escrever um ensaio ou de elaborar um projeto. Se os manuais nos facultam as instruções para sabermos como algo funciona, então *Writing essays in English language and linguistics. Principles, tips and strategies for undergraduates* patenteia, com a maior das clarezas, o que interessa reter quando está em causa o que se espera dos estudantes universitários em termos de escrita de ensaios.

Ilustra este livro modelarmente como Neil Murray domina, por um lado,

as técnicas da composição escrita, alertando para o emprego comedido de determinadas opções e para a não contenção de outros tantos recursos, e, por outro lado, a disposição dos conteúdos, acostumando o leitor para o que cada secção de um trabalho académico comporta dentro dos limiares estabelecidos por regra.

A aparência gráfica da obra confere, por seu turno, uma harmonia particular à relação entre a teoria e a prática. Para além dos muitos exemplos presentes ao longo da publicação, afluem igualmente, nos vários capítulos, rubricas, destacadas em forma de caixa ou sombreadas – nomeadamente o “Try it out!”, que surge após assuntos que o autor procura que sejam bem assimilados por meio de exercitação, e o “Key points checklist”, que encerra cada capítulo fornecendo os seus pontos-chave –, que visam verificar se os leitores/estudantes seguiram devidamente a matéria que foi explanada.

Antes de entrarmos na análise da obra propriamente dita, exemplificaríamos o que foi nossa intenção transmitir quando aludimos ao domínio por parte de Neil Murray das técnicas da composição escrita e da disposição dos conteúdos.

A propósito da composição escrita, é reservado um capítulo, o capítulo 4, à escrita como processo. Vemos nele assinaladas as etapas clássicas da escrita - pré-escrita, escrita e revisão -, mas acreditamos que, por razões de ordem pedagógica, é concedida uma atenção especial ao momento de preparação do trabalho (pp. 72-87), que corresponderia à pré-escrita: o estádio da descoberta no processo da escrita conforme aponta Rohman (1965: 106).

É verdade que, em conformidade com o que sustenta Sommers (1978), não se deve optar por modelos de escrita que se limitem a seguir as etapas supracitadas numa ordem fixa, porquanto a escrita deve ser vista como um movimento recursivo que recorre a esses estádios de modo flexível. Flower e Hayes (1981: 375), por exemplo, comentam, com muita pertinência, que “[a]lthough writers may spend more time in planning at the beginning of a composing session, planning is not a unitary stage, but a distinctive thinking process which writers use over and over during composing.” Por seu turno, no que concerne à revisão, Donald Murray (2013: 1) observa que “[r]evision is not the end of the writing process but the beginning” (2013: 1), o que nos faz remeter também a revisão para a preparação da escrita. Já em 1980, Sommers criticava um processo de escrita que, em virtude da sua estrutura linear – “first... then ... finally” – (Sommers 1980: 378), não conseguia reproduzir “the recursive shaping of thought by language” (p. 378), isto é, a revisão.

Estamos, no entanto, em crer que o espaço que Neil Murray dedica à fase preparatória da escrita mais não é do que um sinal da sua sensibilidade às dificuldades que os estudantes lhe confidenciam ou então da sua capacidade de delas se aperceber por observação continuada. Provavelmente será mesmo nessa fase da escrita que deve ser investido mais tempo quando os estudantes estão no início da sua carreira universitária. O capítulo 10, intitulado “Writing up small-scale research projects or dissertations”, parece dar força ao argumento aduzido se

considerarmos que o autor busca responder, com um saber invulgar, às seguintes perguntas: “ *I’ve never done a research project before so I just don’t know where to start. How big does it need to be? How original? Where do I get a good idea from? I haven’t got a clue.* ” (p. 159).

Ainda acerca do processo compositivo da escrita, este estudioso alerta para a importância de inculcar, com cautela, uma voz própria à escrita (p. 66), de redigir com concisão, ou seja, de forma breve e indo direto ao assunto (pp. 26 e 137), com objetividade (p. 66) tirando partido de uma linguagem que modalize a escrita, sem a tornar porém demasiado vaga e ambígua, a fim de evitar o uso de palavras demasiado “absolutas” (p. 60) (ver, a este propósito, pp. 60 e 64; no atinente à modalização, aconselha-se a leitura de Hyland 1998, Vihla 1999, Hyland 2000 e Guimarães 2009).

No que se reporta à disposição dos conteúdos pelas várias secções do ensaio, importa ressaltar o que Neil Murray acha que se espera: 1) de uma introdução, apelando para a necessidade de não ultrapassar a dimensão regulamentar relativamente à do trabalho na sua globalidade (capítulo 5); 2) do corpo do trabalho, tendo também em atenção a sua dimensão (capítulo 6); 3) das sínteses e das conclusões, distinguindo-os e atribuindo à conclusão um espaço adequado ao tamanho total do ensaio (capítulo 7); 4) das referências e das citações, cumprindo as normas prescritas e procurando conjugar harmoniosamente a voz própria com a voz das autoridades, das fontes, parafraseando-as ou retomando-as na íntegra (capítulo 8).

A obra *Writing essays in English language and linguistics. Principles, tips and strategies for undergraduates* é composta essencialmente por duas partes (“Part 1 – The Basics” (pp. 5-41) com dois capítulos e a “Part 2 – Getting down to writing” (pp. 43-197) com oito capítulos). A “Part 1” é precedida pela revelação dos conteúdos (“Contents”, pp. vii-x), pelos agradecimentos (“Acknowledgements”, p. xi), por uma breve introdução (“Introduction”, pp. 1-2) e por um guia de decifração dos ícones que ocorrem no texto (“A guide to the book’s icons: what do they mean?”, p. 3). Após a “Part 2”, surgem duas secções (“Frequently asked questions”, pp. 198-204, e “Linguistic glossary”, pp. 205-217) e as seguintes rubricas: “Task key”, pp. 218-227, “References”, pp. 228-231, e “Index”, pp. 232-236.

O primeiro capítulo da “Part 1”, intitulado “Writing at school and writing at the university: are they really different?” divide-se em dez secções e termina com uma caixa destinada à rubrica “Try it out!”, que comporta tarefas a serem realizadas, e com uma “checklist” que engloba os pontos-chave que o integram. De resto, estas duas rubricas figuram em todos os capítulos do livro. Trata-se assim um capítulo que consegue dar o tom à obra em causa, uma vez que é dirigida a estudantes que vêm do secundário e necessitam de estar ao corrente do que lhes vai ser exigido na universidade. Sublinharíamos, do seu conteúdo, o relevo que passam a ter uma leitura e uma escrita críticas, a capacidade de análise e de argumentação (ver, sobre a escrita académica como argumento, Irvin 2010), o recurso a provas que suportem os pontos de vista a serem defendidos, uma escrita exata e concisa e a

inevitável referência à bibliografia consultada. A diferença entre a escrita antes e após a entrada na universidade pode não ser abismal; todavia, convém que a reprodução ceda lugar à análise crítica da informação servindo-se da voz de quem escreve porque, de acordo com Neil Murray, os estudantes precisam de “find their own voice” (p. 9) (ver pp. 7-9).

O segundo capítulo da “Part 1” – “Fundamental principles” –, encontra-se dividido em seis secções (pp. 14-41). Visa aspetos mais formais da escrita e esclarece o que interessa saber para que se obtenha uma escrita que contenha todos os ingredientes que façam dela uma tradução inequívoca, fundamentada, rigorosa e correta do que se aspira transmitir. Se nele é atribuída uma maior extensão à secção reservada à pontuação (pp. 28-39), tal facto encontra, com certeza, explicação na necessidade que o autor sente em responder ao seu título: “Punctuation, how important is it...really?”

A “Part 2” começa no capítulo 3, que oferece cinco secções e tem por título “Analysing and answering the question” (pp. 45-71). Neste capítulo é realçada a importância de saber bem o significado e o alcance das perguntas formuladas nas várias tarefas com o objetivo de serem posteriormente devidamente respondidas. Depois de referir que a escrita pode envolver, em diferentes graus, várias formas: “definition, description, classification, cause and effect, comparison and contrast, and argument” (p. 50), Neil Murray parte para a descrição de cada um delas (pp. 50-69) e termina informando que uma forma de não fugir à perguntas colocada reside em selecionar com rigor as ideias e em desenvolver um plano que discipline o pensamento (pp. 69-70). Por último, na derradeira secção do capítulo, este especialista ressalta a necessidade de verificar se, para uma boa receção e classificação do ensaio, a escrita levada a cabo acatou os elementos “coverage, argumentation and evaluation” (p. 70).

O capítulo 4 – “The writing process” – (pp. 72-88), que se divide em quatro secções, contém instruções para a escrita de um ensaio que se estima que venha a ser bem avaliado. As três primeiras secções versam a fase preparatória da escrita (“Information-gathering: brainstorming, researching and selecting material”, pp. 72-81; “Note-taking”, pp. 81-83; “Planning”, pp. 84-87) e a última secção reporta-se à escrita e à revisão (“Drafting, checking and revising”, pp. 87-88). O forte peso dado à fase preparatória da escrita comparativamente às fases subsequentes, já anotado neste texto, contribuirá por certo para reforçar o que este investigador acha prioritário nesta abordagem à escrita académica programada para estudantes que estão a acabar de chegar à universidade. Tal atitude não denota contudo que esses mesmos estudantes não sejam alertados para o que de profundo representa a revisão no processo recursivo da escrita (ver, acerca deste assunto, Lanham (2006) e Donald Murray 2013).

Os capítulos 5, 6, 7 e 8, respetivamente “Writing an introduction” (pp. 89-99), “Writing the body of your essay” (pp. 100-107), “Writing summaries and conclusions” (pp. 108-116) e “Referencing and quotations” (pp. 117-135) contribuem para disciplinar a organização textual do trabalho e para que não

sejam omitidos passos que nele devem estar contidos no momento preciso e com as dimensões ajustadas.

O capítulo 9 – “Stylistic issues” – (pp. 136-158) alude ao *como* escrever no intento de ser encontrada uma resposta a intervenções do seguinte teor: “*I worry about how I’m expected to write at uni – you know, how formal I should be, whether there’s a special style and so on. I worry that my school haven’t prepared me.*”. Dos aspetos tratados nas dezoito secções em que está dividido, sinalizaria como porventura mais relevantes: os conselhos para que se atinja inteligibilidade e concisão na escrita (pp. 137-138); as estratégias para evitar o uso da primeira pessoa do singular (pp. 138-139); as instruções para não empregar uma linguagem vaga e vazia (pp. 141-142); a familiarização com uma linguagem que imprima um tom académico à escrita (pp. 142-143); as regras que devem ser respeitadas quando está em causa a formatação do trabalho a fim de que este possa ser considerado verdadeiramente profissional (pp. 145-146); exemplos de clichés que não devem ser usados (p. 146); uma “checklist” constituída por 28 itens que visa auxiliar os estudantes na tarefa de editoração dos trabalhos (pp. 156-158). O termo “editoração” neste contexto poderá ser lido, a nosso ver, de modo a incluir o que usualmente chamamos “revisão”. Na realidade, Neil Murray identifica na referida “checklist” cinco pontos – “Structure/Organisation”, “Contents”, “Sources”, “Style” e “Formatting” (pp. 156-158) – que apontam não só para o que vulgarmente poderíamos chamar editoração, mas também e sobretudo para o que entendemos por revisão. Talvez valha a pena citar a advertência que o autor faz relativamente à editoração e que se aproxima muito de uma possibilidade de encarar a revisão: “Remember: the more you edit your work, the better you’ll become at it.” (p. 156). (Ver, na senda da passagem transcrita, Donald Murray (2013:21) no que concerne ao processo recursivo da revisão que conduz à descoberta.)

Já foi feita menção neste texto ao capítulo 10 – “Writing up small-scale research projects or dissertations” – (pp. 159-197) visto que significa, para nós, o cerne deste manual em termos da lição que os estudantes dele devem retirar enquanto autores de dissertações ou de projetos de pesquisa. Ensinar a elaborar um projeto ou a redigir uma dissertação a quem não tem experiência não é de forma alguma uma empresa fácil. Ora Neil Murray consegue fazê-lo magistralmente tocando em todos os pontos que devem ser conhecidos por quem deseja realizar essas tarefas. Coloca-se inclusive no lugar do estudante quando principia a primeira secção deste capítulo com a seguinte pergunta: “What’s expected of me as an undergraduate student with no previous research experience?” (p. 159). Elucida então, de seguida, o que se deve entender por pesquisa: “By definition, research attempts to uncover new knowledge or a new way of thinking about existing knowledge.” (p. 161). A partir daí, propõe ideias para projetos de pesquisa (p. 162) e apela para os seguintes aspetos: 1) a escolha de um tópico atrativo e de um orientador que assegure uma boa relação académica; 2) a indicação de questões e hipóteses de pesquisa; 3) a necessidade de uma abordagem rigorosa apontando quatro tipos gerais (“philosophical inquiry, quantitative approaches, qualitative approaches and mixed-methods approaches” (p. 166)); 4) a conveniência de incutir

flexibilidade ao projeto; 5) a verificação da indispensabilidade ou não de aprovação ética; 6) a submissão atempada do projeto. Ademais, caracteriza as principais componentes de um projeto de pesquisa: título, sumário, agradecimentos, resumo, introdução – associada normalmente à metáfora do funil (ver p. 93 e ainda Libra 2001, p. 5 de 11 –, revisão da literatura, metodologia, resultados, discussão, conclusão, bibliografia – que, conforme já ficou explicitado no capítulo 8, deve ser constituída essencialmente por fontes primárias e só esporadicamente por fontes secundárias (pp. 127 e 135) e deve ainda corresponder às fontes usadas e referidas explicitamente no texto para que não se cometa algo que se aproxime do plágio (ver p. 118) –, anexos e, por fim, a apresentação e a submissão. Este capítulo comporta cinco caixas do tipo “Try it out!”, que, em nossa opinião, atestam como Neil Murray está efetivamente empenhado em verificar se o estudante está a acompanhar a exposição da matéria. Contém ainda variados exemplos e, na última secção respeitante à apresentação e submissão do trabalho, somos confrontados com uma “checklist” de pré-submissão a preceder a usual “checklist” de final de capítulo com os respetivos pontos-chave. Entre estas duas “checklists” e a rematar este capítulo basilar de *Writing essays in English language and linguistics. Principles, tips and strategies for undergraduates*, arquitetado para ambientar os estudantes que entram na universidade com a escrita de dissertações e de projetos de pesquisa à sua escala, o leitor encontra uma frase que, em virtude de traduzir um voto, gostaríamos de transcrever dado que também denota a faceta humana de Neil Murray: “The very best luck with your submission!” (p. 196).

“Frequently asked questions” (pp. 198-204) configura uma secção do livro que reforça o cunho pedagógico da obra fazendo sobressair o lado prático da mesma. Segue-se-lhe um “Linguistics glossary” (pp. 205-217), baseado em V. J. Cook (1997) *Inside Language* (Hodder Arnold) e V. J. Cook (2004) *The English Writing System* (Hodder Arnold), citados por Neil Murray (2012: 205), que é anexado a este livro para que o leitor possa consultar os vários termos da área da linguística por ele usados. Consoante sinala o autor, “The aim is to present quick glosses, not watertight definitions” (p. 205). Não podemos perder de vista que este manual – *Writing essays in English language and linguistics. Principles, tips and strategies for undergraduates* – convoca para o seu título a língua inglesa e a linguística, facto que justifica que a obra seja enriquecida com o mencionado glossário. Além do mais, ao longo desta publicação, ocorrem exemplos dessas duas áreas de estudo e consequentemente termos que podem necessitar de ser explanados para que a mensagem passe na íntegra.

Já perto do fecho da obra e a preceder tanto as “References” (pp. 228-231), em número condizente com o teor prático de uma publicação deste estilo, como o “Index” (pp. 232-236), de grande utilidade em virtude da qualidade da sua organização, deparamos com uma rubrica intitulada “Task key” (pp. 218-227), que remete para alguns dos “Try it out!” presentes em sete dos capítulos constantes deste livro e que equivale indiscutivelmente a mais um excelente momento de ensino-aprendizagem que nos é oferecido por Neil Murray neste manual. Esta última rubrica legítima, com muita visibilidade, o subtítulo de *Writing essays in*

English language and linguistics. Principles, tips and strategies for undergraduates (negrito nosso) concorrendo para lhe conferir uma elevada qualidade científico-pedagógica, na medida em que, dessa forma, os primeiros destinatários da obra – os estudantes – se sentirão mais próximos do autor. Não duvidamos que radique nessa aproximação, quando bem conseguida, um dos principais desígnios desta obra de Neil Murray: uma obra de leitura obrigatória para estudantes e docentes das áreas em foco ou afins.

Recebido em janeiro de 2013 ; aceite em fevereiro de 2014.

Referências

- Flower, L. & Hayes, J. R. 1981. A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*. 32(4) (Dec., 1981), 365-387.
- Guimarães, M. S. de A. 2009. *Escrita acadêmica e avaliação: o uso de reforços e atenuadores em artigos científicos publicados em inglês por pesquisadores brasileiros* [Academic writing and assessment: the use of boosters and hedges in scientific articles published in English by Brazilian researchers]. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG. Tese para a obtenção do Título de Doutor em Linguística Aplicada, 2009. Retrieved from: [http://opus.grude.ufmg.br/opus/opusanexos.nsf/401ea73efc01934f83256c13006ab709/8d420fab0ff73376832579df0057a750/\\$FILE/MONICA_SOARES_DE_ARAUJO](http://opus.grude.ufmg.br/opus/opusanexos.nsf/401ea73efc01934f83256c13006ab709/8d420fab0ff73376832579df0057a750/$FILE/MONICA_SOARES_DE_ARAUJO), on 02-06-2012.
- Hyland, K. 1998. *Hedging in scientific research articles*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Hyland, K. 2000. *Disciplinary discourses: social interaction in academic writing*. Harlow: Longman/Pearson Education.
- Irvin, L. L. 2010. What is “academic” writing? In: Charles Lowe; Pavel Zemliansky (eds.). *Writing spaces: readings on writing*. Vol.1. Anderson SC: Parlor Press, 3-17. Available from: <http://writingspaces.org/essays>.
- Lanham, R. A. 2006. *Revising prose*. Fifth edition. New York: Pearson Longman.
- Libra, J. A. 2001. *How to write a paper. Introduction to scientific work seminar, Module 6. International Study Course Environmental and Resource Management*. Brandenburg Technical University Cottbus, Germany. 11pp.
- Murray, D. M. 2013. *The craft of revision*. Fifth Anniversary Edition. Boston: Wadsworth. Cengage Learning.
- Murray, N. 2012. *Writing essays in English language and linguistics. Principles, tips and strategies for undergraduates*. Cambridge: Cambridge University Press. Obra em análise.
- Rohman, D. G. 1965. Pre-writing. The stage of discovery in the writing process.

- College Composition and Communication*. **16(2)** (May, 1965): 106-112.
- Sommers, N. 1978. Response to Sharon Crowley, "Components of the composing process". *College Composition and Communication*. **29(2)** (May, 1978): 209-211.
- Sommers, N. 1980. Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *College Composition and Communication*. **31(4)** (Dec., 1980): 378-388.
- Vihla, M. 1999. *Medical writing. Modality in focus*. Amsterdam – Atlanta, GA: Editions Rodopi B.V.

Evelyn ARIZPE, Teresa COLMER, Carmen Martínez-Roldán and contributors.
Visual Journeys Through Wordless Narratives: An International Inquiry with Immigrant Children and The Arrival.
London: BLOOMSBURY, 2014. 272p.
ISBN-978-1-7809-3758-8

Shawn Severson

srseverson@gmail.com

Ph.D. Student, Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)

For some, reaching a destination is the purpose of a journey; for others it is the voyage that is the end in and of itself. In *Visual Journeys through Wordless Narratives*, an international research team embarks upon a journey paralleling one presented in the graphic novel, *The Arrival* by Shaun Tan. Set in a time and place, which the reader can only attempt to deduce, *The Arrival* depicts an immigration experience through pencil drawings. These illustrations are devoid of words, except for ones appearing in a familiar-looking yet undecipherable script, sketches painstakingly sequenced and laid out in what looks like a worn, old photo album. Both this picturebook and the study described in *Visual Journeys through Wordless Narratives*, whose primary focus is to document *The Arrival's* learning and teaching potential, rely on imagery and the familiarity almost everyone has of travel narratives. Both relate moments of hope and ways of working as they unveil understandings of worlds and their complexly interwoven and interrelated elements. Both, in their own way, constitute narrative excursions through wordless landscapes.

Visual Journeys through Wordless Narratives is the product of an ambitious attempt to document how visual imagery could be useful for educators working with immigrant children. The team of researchers worked with focus groups in the UK, Spain and the USA, as well as Italy, setting out to explore the extent to which *The Arrival* with its wordless narratives would develop recent immigrant children as readers.

Two fundamental underpinnings unified this study. Firstly, there was the notion that literature, in this case picturebooks, could serve as a tool for helping the children of immigrants with literacy and education in the face of challenges encountered in a new sociocultural environment. Additionally, the study hinged on the power of exchanging perspectives and on literature's potential to better the situation of migrant children, especially in fighting against injustices and intolerance encountered in a host country.

In order to gather data attesting to these broad goals, Arizpe, Colomer and

Martínez-Roldán adopted a qualitative interpretive approach. Interpretation was necessary in many cases given the emotional charge of some of the experiences or because students had difficulty in commanding the language needed to retell the story or due to ambiguities apparent in the narrative. Moreover, owing to the young learners' identity being in flux from their recent immigration experience as well as to the transformational power of literary sources, interpretation of data was essential in coming to meaningful conclusions on the potentialities of visual imagery.

Quite literally, the passengers on this journey arrived and, in many cases, from far-off countries. In one of the groups under study, there were also participants taking part from the host country, although the majority in all groups was students settling into or perhaps merely sojourning at the school. By and large, the traditional host education system relies on a one-sided approach which aims to assimilate the children into it, missing opportunities arising from integration including those stemming from individuality, imagination and creativity, not taking advantage of immigrant children's literacy in one medium or area to promote another. Thus, whereas the standard approach for educating migrant children puts the educational environment in the center and looks to downplay the importance of individual backgrounds, this study allowed the children to exhibit their own skills and knowledge through interaction with each other in the act of reading a picturebook.

Picturebooks indeed bear promise for the classroom. As a genre, postmodern picturebooks rely on intertextuality, metafiction and even irony in the illustrations to lead students across boundaries traditionally held between that which is graphic and that which is verbal. This activity provides an environment fertile for discussion and interpretation, also confronting the reader with the task of making meaning while transcending traditional boundaries of narrative structure and visual support. The result is a rich crossroads between geography, science, literature, history and social studies, interspersed with the personal experience of the reader.

Applied to a language-learning context, picturebooks serve as a stage in which to try out emerging vocabulary and grammar structures, free from a prescribed or graded level of language. Picturebooks also provide opportunities for repetition of grammar or vocabulary structures and for vocabulary introduction through pictures that reinforce text, while in terms of affective variables, picturebooks can also aid in raising motivation levels and in stimulating discussion. Compared with illustrated storybooks, these wordless narratives rely on placement of images, emphasis of perspective and, at times minute, details in the pictures in addition to some of the sequencing characteristic in a comic book to transmit a story without words. The result is a "free" word structure, bound by a storyline represented in images.

For migrant children, in particular, who have come from different walks of life, imagery can offer prompts for sharing culturally diverse origins and backgrounds, whereas at the same time spurring collaboration on collective

construction of meaning, thus moving on past an isolated interpretation of a work. On a social level, triumphs and tribulations of migrant children are brought to the fore through unraveling stories, some of which are mixed with fanciful imagination, showing burgeoning personalities and an awareness of cultural heritage. Children are faced with emotional burdens posed by drifting away from their parents as they grow and by the under-praised work that these children do in their roles of communication facilitators, mediators, translators and technology consultants. In this work, these children are described as true bilinguals, in the sense that bilingualism not only means speaking but also living in two different languages. When assimilating into a new school system and becoming bilingual in that respect, literary practice in the 'home' language and the host language are as important as the languages themselves. Literacy determines school success and allows for greater integration into the host culture.

The literacy involved in this project includes reading visual imagery and the retelling associated with it, a re-creation of the story transmitted in images, requiring inferences at many different levels. Connections arise, past moments intermingle with the current act of reading and so personalized narratives unfold. Visual images and the multimodality afforded by picturebooks engage young learners into sharing their patchwork quilt of memories, experiences and understandings of the world. Moreover, an intertextual version of world experience emerges as movies and other modern narratives are integrated.

In one part of the story sequence, many of the children read several pages as an immigrant experience, remembering Titanic and other such stories. Following another narrative thread, one of the children constructed an extended sequence of a treasure-finding story, associating the dragon-like tails, which many had read as symbolic, with a map as well as with a strange pet keeping company on a long journey, such that his own experience in literature and familiar narratives form the cohesive framework for a personal reading.

Working with a wordless narrative leaves open for further interpretation the question of what reading is. Are words really the main component of a narrative? Picturebooks clearly present another type of version of "writing" and hold new possibilities for "reading". Arizpe, Colomer and Martínez-Roldán found new support for what reading is, supporting the idea that readers, in the act of reading and retelling a story, construct a parallel text, incorporating their own background knowledge and past experiences, leading readers who interact with the same texts to construct their own parallel texts.

Besides provoking reflection, another benefit identified in this study is enhancing children's ability to read intertextually. Tan's narrative brings a new cultural environment to life, requiring the children to make intertextual links and engage in social constructivism. *The Arrival* is a safe place to share intercultural knowledge and heighten intercultural competence. The act of retelling permits the reader to remain silent about certain issues that are cultural sensitive or emotionally charged. However, those aspects that are, in

fact, addressed in the classroom indicate that those involved in the retelling act are more enriched from cultural sharings.

Finally, after seeing *The Arrival* as a social tool and one that boosts several types of literacy, Arizpe, Colomer and Martínez-Roldán also encountered evidence in the data for wordless narratives acting as language teaching and learning tools. One of the contributions of the Italian study was that the children (one of the multi-cultural groups) emphasized that the retelling of the story had been useful for them in learning new words in Italian. They repeatedly asserted how useful it had been for them to learn new words in Italian. Interaction had been centered around this narrative, spurring students to exchange vocabulary, expressions, discourse strategies and manners of explanation. In leading students through this intercultural, intertextual and interpersonal experience, the teachers had also helped the students in the L2.

Outside of the linguistic realm, another notable finding emerged: improvement of students' self-esteem and the possibility for them to participate in a forum where knowledge, ideas and imagination abound. The children's minds were opened in many directions, helping them in speculating, explaining themselves, making connections, using new expressions, and so on. Furthermore, the group in Italy identified a discourse of confidence, signs of learning and the ability to move around in a new landscape when seeing the daughter in *The Arrival* is able to get around and carry out daily activities by herself, having just arrived in the country. When applied to the students' own context as well, empoweredness may result from this reading.

While the pedagogical and social implications are many, this book is particularly suitable for exploring the children's personal histories and roles in society. Conclusions presented in *Visual Journey* show that picturebooks are a space for inclusion, growth and exploration, as long as reading and discussion are left flexible and open, in turn, also promoting creativity.

Centered on the visual image, classroom sessions using *The Arrival* serve to build on experiences that children already have with a whole spectrum of image types encouraging reflection on current and past situations, in addition to promoting language skills and literacy. Intertextuality comes to the forefront through discussions on the visual imagery, a part of a larger corpus of visual images which arguably pervades within youth culture virtually worldwide. This pushes students to explore their understandings of the real world and to come to terms with emotions that arise from their journeys. Throughout the study, we gain a sense of the developing characters of these travel companions. Reading graphic novels as Arizpe, Colomer and Martínez-Roldán have promoted demonstrates the performative function of *Visual Journeys*. As children make sense of the drawings, so to do the researchers and the reader. As meaning is co-constructed through the wonderful inclusion of

students' ideas and perceptions and, as *The Arrival* is brought to life, we gain a heightened awareness of the power of picturebooks.

Recebido em maio de 2014 ; aceite em maio de 2014.

— NOTÍCIAS —

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

Realizaram-se no dia 20 de junho de 2013, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), as provas públicas de Doutorado em Didática de Línguas para apreciação da Tese intitulada «Os vários agentes na passagem do letramento existente ao letramento desejado: o caso dos Cursos de Letras da Universidade Federal do Acre» da autoria da Mestre Rossilene Brasil Muniz, sob a orientação da Professora Doutora Maria da Graça Lisboa Castro Pinto e do Professor Doutor Paulo Jorge de Sousa Oliveira Santos da FLUP.

O Júri, constituído pelos Professores Doutores Carlos Azevedo (que presidiu), Maria da Graça Lisboa Castro Pinto, Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte (Universidade do Porto), Maria da Graça Guilherme de Almeida (Universidade da Beira Interior) e Ana Maria Roza de Oliveira Henriques de Oliveira (Escola Superior de Educação de Viseu) – os dois últimos escolhidos como arguentes principais –, depois de realizadas as provas, deliberou atribuir, por maioria, com distinção, o título de “Doutor” à candidata.

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

Resumo: A presente investigação centra-se nas questões em torno da literacia dos estudantes de Ensino Superior que frequentam o Curso de Letras da Universidade Federal do Acre - Brasil. Possui como objetivos gerais identificar os níveis de reconhecimento de autores e revistas mais populares e lidos e os hábitos de leitura e *media* dos estudantes dos Cursos de Letras (Português, Francês, Espanhol e Inglês), bem como o posicionamento dos professores face à literacia dos seus estudantes. Trata-se de uma investigação mista que toma por base, por um lado, questionários sobre hábitos de leitura e *media* e testes de reconhecimento de autores e de títulos de revistas. Estes últimos foram adaptados de Stanovich e West (1989) à realidade do Estado do Acre, Brasil, por Pinto e Muniz (2011), e aplicados a estudantes do primeiro ano (N=51) e do quarto ano (N=66) dos Cursos de Letras da referida Universidade. E, por outro lado, entrevistas semiestruturadas feitas a professores (N=14), técnico-administrativos e gestores (N=3) da mesma instituição sobre como concebem o nível de literacia dos estudantes. Para a análise quantitativa foi utilizado o programa SPSS e para a análise de conteúdo o programa WebQDA. Os resultados dos alunos mostram que o nível de reconhecimento do tipo de revistas e de autores aumenta com o tempo de formação na Universidade e demonstram os precários hábitos de leitura dos estudantes participantes em oposição aos hábitos de *media* que demonstraram ser os meios de comunicação e

lazer preferidos dos participantes. Na concepção dos professores, o nível de literacia evidenciado pelos estudantes é insuficiente, uma vez que o tipo de literacia exigido pela Universidade requer compreensão e interpretação, e não somente reconhecimento. Os professores repartem a responsabilidade desse resultado pelo contexto familiar, educacional, governamental, religioso, entre outros, e propõem para melhoria do desempenho dos estudantes uma ação conjunta da Universidade e sua equipa de atividades integradas e colaborativas com outras instituições no sentido de promoverem a formação docente qualificada e competente. A intenção é dar um contributo no sentido de indicar algumas pistas que venham auxiliar no desenvolvimento da literacia de leitura dos estudantes do Curso de Letras da Universidade.

Abstract: This research focuses on issues around literacy of students in Higher Education who attend the Course of Letters at the Federal University of Acre - Brazil. It has as general objectives to identify levels of general recognition of authors and most popular and read magazines and reading habits and media of students from the Courses of Letters (Portuguese, French, Spanish and English) as well as the positioning of the teachers facing their student's literacy. It is a mixed research that builds on the one hand, questionnaires about reading habits and media and recognition tests authors and journal titles, the last adapted from Stanovich and West (1989) to the reality of the Acre State, Brazil, by Pinto and Muniz (2011), applied to first (N=51) and fourth year students (N = 66) of the Letters Courses of the mentioned University and, on the other hand, semi-structured interviews to teachers (N = 14), technical administrators and managers (N = 3) from the same institution about how they conceive the literacy level of students. For quantitative analysis, SPSS was used and to analyze the content was used WebQDA software. The students results show that the students' level of recognition of the type of journals and authors increases with time training at the University and demonstrate poor reading habits of students participating in opposition to the habits of media that proved to be the media and leisure ways preferred by the participants. In the conception of teachers, the level of literacy evidenced by students is insufficient, since the type of literacy required by the University requires understanding and interpretation, not just recognition. Teachers divide responsibility of that result by family background, education, government, church among others and propose to improve the performance of students a joint action by the University and his activity team integrated and collaborative with other institutions to promote qualified competent and teacher training. The intention is to make a contribution in order to indicate some evidence that may assist in the development of reading literacy of students of the Letters Course at the University.

Résumé: La présente recherche met l'accent sur les questions qui tournent autour de la littératie des étudiants de l'enseignement supérieur en Lettres

de l'Université Fédérale d'Acre au Brésil. Elle se donne pour objectif général d'identifier le niveau de reconnaissance d'auteurs et de magazines parmi les plus populaires et les plus lus, les habitudes de lecture et d'usage des médias des étudiants en Lettres (Portugais, Français, Espagnol et Anglais) ainsi que l'attitude des professeurs face à la littératie de leurs étudiants. Il s'agit d'une recherche mixte qui s'appuie, d'un côté, sur des questionnaires portant sur les habitudes de lecture et l'usage de médias aussi bien que sur des tests de reconnaissance d'auteurs et de titres de magazines — ces tests étant adaptés de Stanovich et West (1989) à la réalité de l'État d'Acre au Brésil par Pinto et Muniz (2011) — appliqués aux étudiants en Lettres de première année (N=51) et de quatrième année (N=66) de l'Université référée ci-dessus, et, de l'autre côté, sur des entretiens semi-structurés avec des professeurs (N=14), des techniciens administratifs et des gestionnaires (N=3) de la même institution à propos de leurs opinions concernant le niveau de littératie des étudiants. Le programme SPSS a été utilisé pour l'analyse quantitative et le programme webQDA pour l'analyse du contenu. Les résultats relatifs aux étudiants montrent que leur niveau de reconnaissance de magazines et d'auteurs augmente avec le temps de formation à l'Université et révèlent leurs faibles habitudes de lecture en opposition aux habitudes d'usage des médias qui apparaissent comme les moyens de communication et de loisir préférés des participants. Selon les professeurs, le niveau de littératie des étudiants est insuffisant, dans la mesure où le type de littératie exigé par l'Université requiert compréhension et interprétation et non pas uniquement reconnaissance. Les professeurs rejettent la responsabilité de cet état de faits sur l'environnement familial, le système éducatif, le gouvernement et l'Église, entre autres, et proposent, en vue de l'amélioration des résultats des étudiants, une action conjointe de l'Université et d'autres institutions vers des activités intégrées et collaboratives afin de promouvoir une formation qualifiée et compétente des professeurs. Le but est d'apporter une contribution à la mise en œuvre de pratiques alternatives capables de développer le niveau de littératie de lecture des étudiants en Lettres de l'Université.

INSTRUCTIONS TO AUTHORS

Editorial policy

The *Linguarum Arena* accepts

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

Submission and acceptance

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

All submissions are transmitted to at least two anonymous referees.

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

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

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

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

Style

Final versions of accepted papers will observe the following specifications.

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

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

Length

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

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

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

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

Languages

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

Instructions to authors

Layout

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

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

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

Page numbers: Page numbers at page bottom, centred.

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

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

. Empty line (18 pt)

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

. Empty line (14 pt)

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

. Empty line (11 pt)

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

. Empty line (11 pt)

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

. Empty line (11 pt)

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

. 2 empty lines (12 pt)

. Text

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

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

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

Section headings should be numbered as in the following:

1 – Section title

1.1 – Subsection title level 1

1.1.1 – Subsection title level 2

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

TABLE 1 – Title of table

FIGURE 1 – Title of figure.

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

single-spacing.

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

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

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

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

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

Instructions to authors 179

According to Lloyd (1987: 235)...

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

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

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

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

List of references

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

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

- Books:

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

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

- Papers in journals:

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

Linguarum Arena - Vol. 1 - 2006

- Chapters in books:

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

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

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

- Documents retrieved from the Internet:

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

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

from the World Wide Web:

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

For documents not available as printed publications:

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

- Unpublished material and other sources:

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

such as 'forthcoming', 'in press' or 'in preparation'.

Appendices

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

Instructions to authors

Proofreading

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

Address for correspondence

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

Prof. Maria da Graça Castro Pinto

Universidade do Porto – Faculdade de Letras

Via Panorâmica, s/n

PT – 4150-564 PORTO

Portugal

Teleph. ++351-22-607 71 00

Fax ++351-22-609 16 10

E-mail: mgraca@letras.up.pt

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

VOL. 5 - ANO 2014

ARTIGOS

Le débat interprétatif : un genre disciplinaire. Apports et limites d'un « outil » d'analyse de l'évolution d'une discipline scolaire
Ana Dias-Chiaruttini

Visual representations in Portuguese produced English language teaching coursebooks
Nicolas Robert Hurst

Une revue d'articles sur les erreurs orthographiques à dominante phonétique: réflexions pour le FLE
Katayoon Katoozian

Un modelo de enfoque plurilingüe para la enseñanza de lenguas en la escuela
Ernesto Martín Peris

El contenido cultural en libros de texto de ELE destinados a estudiantes portugueses
Noemí Pérez Pérez

Construire la catégorie de discipline scolaire en didactique(s)
Yves Reuter

RECENSÕES / NOTAS SOBRE LIVROS

Neil Murray.
Writing essays in English language and linguistics. Principles, tips and strategies for undergraduates. 2012.
Maria da Graça L. Castro Pinto

Evelyn Arizpe Teresa Colmer, Carmen Martínez-Roldán et al.
Visual Journeys Through Wordless Narratives: An International Inquiry with Immigrant Children and The Arrival. 2014.
Shawn Severson

Apoios

