

**LANGUE MATERNELLE:
l'emploi des connecteurs et opérateurs argumentatifs**

Myriam Crestian Chaves da CUNHA
Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras. Centro de Letras e Artes. Mestra em Lingüística.

RÉSUMÉ: L'enseignement du portugais-langue maternelle, axé presque exclusivement sur la connaissance de la grammaire normative et prescriptive, ne permet pas de rendre compte du fonctionnement des connecteurs et opérateurs argumentatifs dans l'orientation d'un discours. Or, les apprenants brésiliens rencontrent souvent des difficultés dans l'emploi de ces marqueurs argumentatifs lors de la production et de l'interprétation de textes. La théorie argumentative de Ducrot semble être un moyen utile pour aider les enseignants à faire face à ce type de difficultés.

Mots clés: Enseignement/Apprentissage des langues, Linguistique Appliquée, Langue Maternelle, Argumentation, Marqueurs Argumentatifs, Didactique des Langues.

RESUMO: O ensino do português-língua materna, centrado quase exclusivamente no conhecimento da gramática normativa e prescritiva, não permite que se dê conta do funcionamento dos conectores e operadores argumentativos na orientação de um discurso. Ora, os alunos brasileiros encontram freqüentes dificuldades no emprego desses marcadores argumentativos na produção e na interpretação de textos. A teoria argumentativa de Ducrot parece ser um meio útil para ajudar o professor a enfrentar este tipo de dificuldades.

Palavras-chave: Ensino/Aprendizagem das línguas, Lingüística Aplicada, Língua materna, Argumentação, Marcadores argumentativos, Didática das Línguas.

1 INTRODUCTION

Sans approfondir la question de la place d'une description formelle du langage dans l'enseignement/apprentissage des langues, on peut considérer que s'il n'est pas souhaitable qu'une telle description soit directement utilisée dans la salle de classe (des expériences peu fructueuses, avec la grammaire générative par exemple, l'ont montré), du moins elle permet de développer des outils dont l'enseignant peut disposer. Ainsi, en améliorant sa connaissance de l'objet enseigné, il peut, en principe, l'enseigner de manière plus efficace.

C'est ce qu'il s'agira ici d'illustrer au travers d'un problème d'enseignement/apprentissage délimité dans la première partie: la difficulté des apprenants brésiliens à utiliser les connecteurs et opérateurs argumentatifs dans leur langue maternelle.

On essaiera de montrer dans quelle mesure une description théorique comme la théorie argumentative de Ducrot, présentée rapidement dans la deuxième partie, peut permettre à l'enseignant de mieux comprendre le fonctionnement des marqueurs argumentatifs et donc de les enseigner de manière plus efficace. Ceci sera fait dans la troisième partie, à partir de l'analyse d'erreurs de collégiens brésiliens du "1^o grau" (6^a, 7^a, 8^a).

2 L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU PORTUGAIS-LANGUE MATERNELLE AU BRÉSIL

C'est une constatation qui fait l'unanimité parmi les professeurs au Brésil: la majorité des collégiens et lycéens ne sait pas rédiger "correctement" dans la langue maternelle. Cette difficulté d'expression est accompagnée d'une difficulté de compréhension des textes dont se plaignent les enseignants à tous les niveaux.

De nombreux établissements d'enseignement secondaire ont donc adopté dans leur cursus une discipline intitulée "techniques de rédaction" qui vient s'ajouter à celle de portugais. Mais on peut surtout mesurer l'ampleur du problème au succès commercial

d'établissements privés proposant des cours de rédaction en vue du concours d'entrée à l'université (le "vestibular"): les futurs candidats à ce concours, mus par l'effrayante perspective d'avoir à y rédiger une trentaine de lignes, se pressent sur les bancs de ces cours privés dans l'espoir d'apprendre à maîtriser en quelques mois toutes les règles de l'écrit.

Or, ces solutions ne sont que palliatives. Aucun effort sérieux n'est fait au niveau institutionnel pour remettre en question un enseignement de la langue maternelle axé presque exclusivement sur la connaissance de la grammaire normative et prescriptive, et qui présente comme une fin en soi le fait de savoir classer, étiqueter et décrire des phrases extraites d'oeuvres littéraires. En forçant à peine les traits, dans un enseignement de cette espèce, lire signifie oraliser des suites de syllabes et écrire signifie orthographier correctement des séries de mots ou, au mieux, des phrases éparées. L'évaluation des connaissances se fait encore trop souvent au travers de questionnaires à choix multiples. De cette manière est négligée l'aptitude à engendrer des énoncés liés à ce qui précède et susceptibles d'être prolongés. L'étude de la forme, enfin, prime sur celle du sens.

D'une manière générale, l'enseignement de la langue maternelle est le reflet de la préoccupation majeure de l'enseignement brésilien dans son ensemble, qui, en bon produit qu'il est d'une vingtaine d'années de dictature militaire, s'intéresse davantage à l'aspect quantitatif qu'à l'aspect qualitatif: les élèves sont amenés à emmagasiner une grande somme d'informations; de cette manière, la réflexion, la prise de parole et l'établissement de connexions entre les différentes disciplines et entre celles-ci et la réalité sont le plus souvent délaissés au profit de remplissage de cahiers et de l'apprentissage à grand renfort de "par coeur".

Dans de telles conditions, il n'est guère étonnant que les élèves aient de sérieuses difficultés d'interprétation de textes et de production, aussi bien écrite qu'orale.

Parmi ces difficultés – qui se font sentir jusqu'en classe de langue étrangère – celle que représentent la compréhension et l'utilisation des connecteurs et opérateurs argumentatifs retiendra ici notre attention.

Il semble qu'une description linguistique formelle telle que la théorie argumentative de Ducrot puisse aider l'enseignant dans sa tâche, en ce qui concerne la difficulté en question, et ceci pour deux raisons essentielles: en premier lieu, parce que l'enseignement traditionnel, basé sur la grammaire normative, ne permet pas d'expliquer le fonctionnement des connecteurs et opérateurs argumentatifs qu'elle se contente de classer en différentes catégories grammaticales (adverbes, locutions adverbiales, conjonctions, locutions toutes faites) et dont certains sont réputés n'avoir "pas de sens".

Par ailleurs, ni la grammaire structurale, ni la grammaire générative, qui les décrivent comme des morphèmes grammaticaux, ne leur accordent beaucoup d'importance dans la description linguistique. Elles ne sont, pas plus que la grammaire normative, d'un grand secours pour le professeur qui se voit confronté à ce type d'inadéquations.

Le deuxième raison est que les connecteurs et opérateurs argumentatifs font partie des moyens linguistiques dont dispose le sujet parlant pour orienter son discours. Or "l'étude de l'argumentation montre que la prise en compte des relations argumentatives est décisive pour l'interprétation des énoncés en contexte" (Moeschler, 1985, p.49). Et si, comme l'affirment certains auteurs, il y a une orientation argumentative subjacente à tout énoncé, il est impossible d'enseigner une langue sans amener l'apprenant à interpréter les indices de cette orientation.

3 LA THEORIE ARGUMENTATIVE DE DUCROT

Ducrot distingue la notion d'argumentation de celle de raisonnement, montrant que l'une – enchaînement d'énoncés dans un discours – relève de l'ordre du discours, et l'autre – confrontation de propositions – relève de l'ordre de la logique. La distinction entre relations logiques et argumentatives permet de comprendre pourquoi, bien que n'ayant aucun sens du point de vue logique, un énoncé comme "Je n'ai pas le temps, mais je prends quand même un café" (Moeschler, 1985, p.48), peut cependant être tout à fait compréhensible si on prend en compte les relations argumentatives.

Cette distinction établit donc que les relations logiques ne sont pas toujours pertinentes pour l'interprétation des énoncés.

Par ailleurs, la fonction principale du langage n'est pas d'informer. D'après Cunha, pour Ducrot "l'argumentation constitue l'acte linguistique fondamental. Elle prime même sur l'information puisque, selon lui, la plupart des énoncés possèdent des traits qui déterminent leur valeur pragmatique indépendamment de leur contenu informatif." (Cunha, 1991, p.20). En effet, pour accéder au sens d'un énoncé, il faut que soient pris en compte aussi bien son aspect argumentatif que la description de son énonciation. (Dans sa théorie de l'énonciation, Ducrot pose comme idée de base que le sens d'un énoncé est une allusion à son énonciation.) En cela, il construit une théorie sémantique non véridative et centrée sur les aspects pragmatiques du sens, aboutissant à ce qu'il appelle la "pragmatique intégrée".

Pour Ducrot comme pour Anscombe, argumenter n'est donc pas apporter des preuves ou présenter un ensemble de raisonnements dont on démontre la vérité ou la validité du point de vue logique, mais "dire qu'une phrase a valeur argumentative, c'est dire qu'elle est *présentée* comme devant incliner le destinataire vers tel ou tel type de conclusion" (Ducrot, 1979, p.12). La valeur argumentative d'un énoncé se réfère donc à la continuation qui peut être envisagée pour cet énoncé. Elle est déterminée par son orientation argumentative. D'après Ducrot (1980, p.11) – et c'est là le thème central de la théorie argumentative – "tous les énoncés d'une langue se donnent, et tirent leur sens du fait qu'ils se donnent, comme imposant à l'interlocuteur un type déterminé de conclusions." Cette prétention à orienter la suite du discours dans une certaine direction est constitutive du sens d'un énoncé et représente une donnée de base pour l'interprétation.

La relation argumentative s'établit entre deux énoncés (ou entre un énoncé et des entités plus abstraites, implicites, ou des éléments du contexte) lorsque le premier, c'est à dire l'argument, est présenté comme destiné à faire admettre le second, c'est à dire la conclusion.

Parmi les arguments, certains sont "présentés comme destinés à servir une même conclusion" (Moeschler, 1985, p.54). Ce sont des arguments *coorientés* qui peuvent être indépendants ou, au

contraire, appartenir à un même paradigme d'orientation et être définis en fonction de degrés plus ou moins forts, constituant ainsi des échelles argumentatives.

Les arguments *anti-orientés*, eux, "sont destinés à servir des conclusions inverses" (Idem).

La hiérarchie existant entre des arguments de force variée est déterminée linguistiquement. La langue possède en effet différents dispositifs au travers desquels un certain "habillage linguistique" est donné aux faits. Ceux-ci se trouvent ainsi enrôlés dans des mouvements argumentatifs.

Parmi les phénomènes qui donnent lieu à des enchaînements argumentatifs et contraignent des "trajets argumentatifs" particuliers, il y a toutes sortes de vocables appartenant à diverses classes grammaticales (substantifs, adjectifs qualificatifs, adverbes, verbes, . . .). Mais Ducrot, Anscombe et ceux qui travaillent dans la même direction, accordent une attention particulière aux marqueurs argumentatifs, établissant la distinction entre opérateurs et connecteurs argumentatifs. Moeschler (1985, p.62) définit l'opérateur argumentatif comme "un morphème qui, appliqué à un contenu, transforme les potentialités argumentatives de ce contenu". L'opérateur argumentatif est donc appliqué à un énoncé unique, alors que le "connecteur argumentatif est un morphème (de type conjonction de coordination, conjonction de subordination, adverbe, locution adverbiale, etc.) qui articule deux énoncés ou plus intervenant dans une stratégie argumentative unique" (Idem).

L'argumentation est donc une propriété de la langue, même si les principes généraux, ou lieux communs, sur lesquels s'appuie l'argumentation appartiennent à l'environnement social. Ducrot, reprenant la terminologie aristotélicienne, appelle ces principes des "topoi" et montre qu'ils constituent des règles générales (mais non obligatoires), faisant partie du sens commun et dont la principale caractéristique est d'établir une correspondance entre deux échelles argumentatives. D'après Ducrot, des règles de ce type sont toujours présentes dans les enchaînements argumentatifs d'un énoncé.

Un rapide coup d'oeil sur cette théorie montre bien à quel point les grammaires traditionnelle, structurale ou générative ignorent l'importance du rôle des marqueurs argumentatifs et, pour

cette raison, ne peuvent être la base d'aucune stratégie valable d'enseignement/apprentissage concernant cette question.

4 APPLICATION DE LA THEORIE ARGUMENTATIVE DE DUCROT

La théorie argumentative de Ducrot peut être un outil intéressant, permettant à l'enseignant de Portugais de mieux comprendre les contraintes argumentatives qui régissent l'emploi d'éléments relationnels comme les opérateurs ou connecteurs argumentatifs, et donc d'être plus en mesure de guider les apprenants dans l'apprentissage de ces éléments. Pour illustrer cette affirmation, on est parti de quelques exemples extraits de deux exercices réalisés par des élèves de "6^a", "7^a" et "8^a série", du Collège d'Application de l'UFPA.

Le premier exercice reproduisait le texte "E a psicóloga, o que diz?" (cf. annexe 1), où certains opérateurs ou connecteurs argumentatifs étaient présentés simultanément avec deux autres marqueurs qu'il aurait été possible, du point de vue syntaxique, de trouver là, mais qui changeaient l'orientation argumentative de l'énoncé. Les élèves devaient, à chaque fois, opérer un choix parmi ceux proposés.

Dans le deuxième exercice, certains opérateurs et connecteurs du texte "Quem ensina não dá nota" (cf. annexe 2) avaient été effacés et les élèves devaient compléter le texte avec les mots grammaticaux de leur choix.

On peut bien évidemment contester la validité de tels exercices pour l'évaluation de la connaissance de ces marqueurs argumentatifs. On s'attend en effet à ce que l'élève reconstruise une certaine cohérence, ce qui présente une difficulté bien supérieure à celle qu'a l'élève lorsqu'il produit lui-même un texte. Il aurait sûrement été préférable de s'en tenir à des productions libres. Mais il s'agissait d'obtenir rapidement quelques exemples pouvant être utilisés dans le cadre de cette analyse.

Si l'exercice n° 1 a paru moins difficile aux élèves que le second (un bon nombre, en effet, n'a réalisé que le premier pour avoir jugé

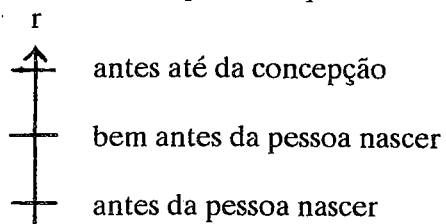
le second “trop difficile”) aucun d’eux n’a su trouver toutes les options adéquates.

Quant au deuxième exercice, le nombre de trous complétés de manière adéquate (c’est à dire pas nécessairement comme dans le texte original) était dans tous les cas inférieur à la moitié.

Ces résultats, s’ils n’ont aucune valeur scientifique, illustrent du moins la difficulté que ressentent les élèves à utiliser les marqueurs argumentatifs qui semblent les encombrer au moins autant qu’ils n’encombrent les grammairiens eux-mêmes. (Ils justifient parfois leurs choix par des considérations du type: “c’est plus joli avec ce mot”, “ça fait plus élaboré comme ça”.)

L’analyse, à partir des concepts définis par Ducrot, des erreurs commises par les élèves semble montrer qu’en fait ils méconnaissent le sens et la fonction des opérateurs et des connecteurs, ce qui affecte la compréhension de l’organisation textuelle d’une manière générale. Quelques exemples, tirés des deux exercices qui leur ont été proposés, permettront d’étayer cette affirmation.

Dans l’énoncé suivant -“A orientação sexual de uma pessoa começa *bem* antes de ela nascer, antes até da concepção” - l’exercice proposait aux élèves le choix entre les opérateurs “bem”, “logo” et “pouco”. N’importe lequel de ces trois aurait pu compléter l’énoncé si celui-ci n’avait pas ajouté “antes até da concepção”. L’opérateur “até” qui apparaît dans cette séquence a comme caractéristique de présenter un argument plus fort qu’un argument antérieur en faveur d’une conclusion déterminée. Ces deux arguments ne peuvent donc être que coorientés vers la même conclusion. La conclusion vers laquelle tendent les arguments de l’énoncé en question peut être formulée de la manière suivante: r = “l’orientation sexuelle d’une personne commence avant sa conception”. Cette conclusion détermine une échelle argumentative à laquelle appartiennent les différents arguments entre lesquels les élèves devaient opérer leur choix. On peut la représenter ainsi:



Or, les opérateurs “pouco” e “logo” appliqués au dernier argument orienteraient davantage vers la naissance, ce qui, chronologiquement, est plus éloigné de l’avant-conception que “bem antes da pessoa nascer”.

Utiliser l’un de ces deux opérateurs revient à présenter un argument anti-orienté par rapport à la conclusion r , ce qui est justement rendu impossible par la présence de “até”. La compréhension de cet opérateur “até” aurait donc permis d’éviter à plus de la moitié des élèves l’emploi inadéquat de “logo” e “pouco”.

Dans l’énoncé “*E* eu temo que a escola faça com a sexualidade algo semelhante com o que fez com a leitura”, les élèves devaient choisir entre le connecteur “e” et les connecteurs “entretanto” et “portanto”.

“E” relie des arguments coorientés alors que “entretanto” présente un argument anti-orienté par rapport à un argument antérieur. “Portanto” introduit une conclusion. Il n’était pas possible de choisir le connecteur adéquat sans comprendre que l’énoncé antérieur présentait des raisons pour lesquelles l’auteur de l’article est peu favorable à ce que l’éducation sexuelle soit faite à l’école, tout comme l’énoncé qui suivait. Il s’agissait donc d’arguments en faveur d’une même conclusion. Or, la grande majorité des élèves a fait de l’énoncé “eu temo que a escola faça com a sexualidade. . . . leitura” une conclusion de l’énoncé antérieur en choisissant “portanto” comme connecteur.

Un certain nombre d’élèves a choisi “entretanto” comme si les conclusions vers lesquelles orientaient les différents arguments s’opposaient, ce qui n’était pas le cas: dire que l’école aborde la sexualité sous un angle purement vétérinaire ou sous un angle moraliste amène à la conclusion que l’école n’est pas le lieu le mieux indiqué pour parler de sexualité. L’argument qui suit, selon lequel il est à craindre que l’école n’atteigne pas plus son objectif en ce qui concerne la sexualité qu’elle ne l’a atteint en ce qui concerne la lecture, est un argument en faveur de la même conclusion. Le seul connecteur adéquat parmi les trois qui leur étaient proposés était donc celui qui indiquait la co-orientation, c’est-à-dire “e”.

Dans l’exercice 2, quelques exemples particulièrement significatifs peuvent être retenus.

A la ligne 11, l'auteur de l'article décrit une situation qu'il aurait jugée utopique s'il ne l'avait pas vécue lui-même: avoir eu presque 200 élèves dans une même classe et, en même temps, n'avoir pas eu de problèmes de discipline. Connaissant les conditions habituelles d'enseignement, il apparaît vite que ces données sont contradictoires. On pourrait justement s'attendre à ce que 200 élèves dans une seule classe, cela pose de sérieux problèmes de discipline. L'utopie annoncée ne peut que résider dans la négation de la conclusion "j'avais beaucoup de problèmes de discipline". Il s'agissait donc ici de trouver un connecteur montrant que la conclusion suggérée par le premier argument n'était pas confirmée par le second et orientant l'ensemble de l'énoncé vers la conclusion inverse.

De nombreux connecteurs peuvent marquer cette opposition en portugais ("mas", "contudo", "porém", "no entanto", "entretanto", "apesar de")¹, mais du point de vue syntaxique seul "apesar de" était acceptable. Cependant un bon nombre d'élèves a utilisé des connecteurs dont la caractéristique est d'introduire une justification de l'assertion antérieure comme "por", "o fato de", "porque". Parmi eux, seul "por" pouvait fonctionner du point de vue syntaxique. Mais du point de vue argumentatif, avoir eu presque 200 élèves dans une même classe ne pouvait en aucun cas justifier le fait de n'avoir pas eu de problèmes de discipline!

A la ligne 21, l'auteur mentionne le fait que pendant les pauses il ne parvenait pas à prendre son café tranquille. La séquence qui suit - "os alunos viviam me solicitando para esclarecer dúvidas"- aurait pu être introduite à peine par deux points, car cet énoncé est une justificative de ce qui a été dit antérieurement. Les connecteurs permettant d'enchaîner sur un énoncé explicatif peuvent être en portugais: "já que", "porque" ou "pois". Or, beaucoup d'élèves ont écrit "mas". Sachant que "mas" oppose les conclusions de deux arguments anti-orientés, on constate une totale inadéquation de ce choix. Ne pas pouvoir prendre son café tranquille lors de la pause et être sollicité sans cesse par les élèves sont en effet deux arguments orientés vers la même conclusion.

1 - Si on ne prend pas en compte les nuances d'emploi de tous ces connecteurs.

Dans le dernier paragraphe du texte 2 il leur fallait mettre en rapport deux arguments: "a escola não ensina seus alunos a obterem novas informações e atualizações através dos livros" et "a escola estará condenando seus alunos a um eterno atraso intelectual".

Un certain nombre d'élèves a proposé le connecteur "por" qui, syntaxiquement, pourrait avoir sa place dans l'énoncé en question. Mais, du point de vue argumentatif, "por" présente la première séquence (devant laquelle devait être placé le connecteur) comme une explication de la deuxième séquence. En outre, avec "por" le futur de "estará condenando" présente comme certaine la réalisation de l'événement. Or, la lecture du paragraphe entier montre que l'auteur croit encore à la possibilité d'un changement, mais ce à condition que les élèves apprennent à utiliser les livres en véritables autodidactes. Il s'agissait donc d'introduire au travers du connecteur "se" une condition donnant origine à l'implication "l'école condamnera ses élèves".

L'analyse de ces quelques inadéquations montre que l'instrument théorique utilisé est beaucoup plus satisfaisant que les classifications grammaticales traditionnelles. En effet, il permet de comprendre pourquoi, en fonction d'une certaine orientation argumentative du texte, il n'est pas possible d'utiliser tel ou tel marqueur.

Bien sûr, il n'est pas question de préconiser l'utilisation directe, en classe, de la terminologie de Ducrot, remplaçant un métalangage par un autre. Mais il est clair qu'un enseignant qui comprend le fonctionnement dans le texte de ces marqueurs argumentatifs peut donner des explications plus gratifiantes que les habituels et peu constructifs "maladroit" ou "mal employé". Il peut également élaborer différents types d'activités permettant d'entraîner les élèves au maniement des connecteurs et opérateurs et à leur compréhension dans les textes, c'est à dire à les entraîner autant en production ou en compréhension. En effet, activités de production et d'expression sont liées: si l'on inscrit la lecture dans la dynamique de l'argumentation, où elle devient une activité de co-énonciation, il faut, comme le dit Portine, "réécrire pour apprendre à lire et passer au crible de la lecture pour écrire" (Portine, 1983, p. 112).

A ce sujet, des suggestions de travail comme celles de Portine dans son ouvrage "L'argumentation écrite: expression et

communication” (Portine, 1983) peuvent être mises à profit. Il propose l’utilisation des techniques de l’approche globale qu’il distingue de l’appréhension globale (à rapprocher de la lecture dite fonctionnelle ou rapide). Pour lui, l’approche globale n’est pas la lecture d’un texte mais en est une composante qui donne au texte son relief, permet d’en repérer la forme, les indices pertinents et de reconstruire les réseaux formés par ces indices, bref de franchir par étapes successives les obstacles qui se présentent lorsqu’on veut appréhender un texte.

Ce type de stratégie pédagogique dépasse bien sûr le travail sur les seuls marqueurs argumentatifs, mais il reste que ceux-ci sont une composante importante de la force argumentative d’un texte et leur repérage est un élément essentiel pour la reconstruction du fonctionnement de celui-ci. Bien entendu, la meilleure appréhension des marqueurs argumentatifs ne suffit pas à résoudre les problèmes des apprenants brésiliens en ce qui concerne la production et la compréhension de textes. Non seulement il est tout à fait impossible de dissocier compréhension des marqueurs argumentatifs et compréhension du texte, et de savoir laquelle précède l’autre, mais encore l’argumentativité ne se limite pas aux connecteurs et opérateurs. Elle s’inscrit tout autant dans le texte au travers de l’emploi de certains temps verbaux, de certains adverbes ou qualificatifs, de la présence de présupposés, etc. La prise en compte de ces éléments est tout aussi importante pour le travail de l’argumentation en classe (voir à ce sujet l’ouvrage d’Ingedore Koch sur la cohésion textuelle). De plus, l’argumentativité n’est pas tout dans le texte et ne résout pas tous les problèmes d’acquisition d’une bonne compétence de lecture.

5 CONCLUSION

Les limitations de cet article sont celles de tout travail dépourvu de prétention scientifique. Elles sont liées en grande partie au fait qu’il est artificiel d’isoler un point problématique de l’enseignement/apprentissage du Portugais-langue maternelle,

alors qu’il est clair que celui-ci doit être repensé comme un tout. Comme le souligne Portine, “la technique seule ne résout rien et ne prend son sens que par rapport à un projet d’ensemble et à des objectifs pédagogiques clairs” (Portine, 1983, p.99).

La difficulté des apprenants à utiliser de manière adéquate les connecteurs et opérateurs argumentatifs et à les comprendre est un symptôme parmi d’autres d’un enseignement qui porte *sur* la langue au détriment d’un enseignement *de* la langue, un enseignement qui oublie de développer chez les apprenants une réelle compétence communicative (au sens où ce terme est utilisé en didactique des langues étrangères), un enseignement, enfin, de type encyclopédique où la langue est prise comme objet d’étude quand elle devrait être envisagée avant tout comme un outil qu’il faut apprendre à manier pour agir dans le monde.

Par ailleurs, il n’est pas besoin d’être grand mage pour avancer que, dans l’état actuel de l’enseignement du portugais, l’utilisation d’un tel appareil théorique (sans le métalangage, bien sûr) serait bien plus productive que la répétition mécanique des habituelles listes de conjonctions, locutions adverbiales et autres vocables dont on ignore le sens. Mais cette constatation n’en invalide pas pour autant notre propos. Le professeur de langue, maternelle ou étrangère, doit avoir accès aux descriptions formelles du langage qui lui permettent de mieux connaître la langue enseignée et de pouvoir ainsi réévaluer ses objectifs et ses méthodes de travail. On touche là au problème encore non résolu de la formation des enseignants. . .

LANGUE MATERNELLE...

ANNEXES

ANNEXE 1

Núcleo Pedagógico Integrado - UFPA

Aluno:

Série:

Risque no texto as opções que lhe parecem incorretas:

E A PSICÓLOGA, O QUE DIZ?

O espaço para a orientação sexual é em casa e não na escola. Aliás,

a orientação da sexualidade de uma pessoa começa logo antes de ela
pouco bem

nascer, antes até da concepção. Começa pelo lugar que ocupa na fantasia
e nos sonhos de seus pais. Aí já se está elaborando um espaço para

essa pessoa no mundo, uma imagem e um conceito sem os
apesar dos

quais ela terá que conviver e lidar. E essa orientação continua nos pequenos
gestos cotidianos – na hora de trocar as fraldas, nas reações ao xixi
feito no colo, na alimentação e nas brincadeiras. É natural que

também esse apenas seja o espaço para a troca de informações, das angústias e
nem das dúvidas.

Na escola, o tratamento da sexualidade tende a cair ou no campo da
biologia - um tratamento meramente veterinário - ou no da moral.

E Entretanto eu temo que a escola faça com a sexualidade algo seme-
Portanto

lhante com o que fez com a leitura. Seu papel, inicialmente, era ensinar a
Por isso

ler. Agora pretende ensinar a gostar de ler. Uma vez que lá no meio do
Só que

livro de literatura mais gostoso tem uma ficha de leitura para o aluno
descrever o personagem principal, classificar o tipo de enredo. É isso que
se pretende com educação sexual? Que tipo de fichas os alunos deverão

Além disso
preencher? Mas, ,queiramos ou não, a sala de aula é um
Logo
espaço de poder. Como o jovem pode sentir-se à vontade para abrir suas
angústias, dúvidas e fragilidades para a mesma pessoa que o avalia, lhe dá
notas, decide se ele é ou não capaz de passar de ano?

Extraído da revista "Sala de aula" de outubro de 1990, pág. 24. Artigo de Lúcia
Rosenberg Aratangy - psicóloga.

ANNEXE 2

OPINIÃO

Quem ensina não dá nota

Nos meus 25 anos de Magistério, já passei por todas as experiências possíveis, desde o pré-primário até a universidade. Uma situação, _____ me deixou marcado e perplexo. Foram os 15 anos em que lectionei num cursinho em São Paulo

Tendo já vivido os problemas da escola tradicional, ao entrar no cursinho me vi, de repente, numa situação virtualmente utópica: _____ ter quase 200 alunos numa sala de aula, nunca — repito —, nunca tive problemas disciplinares!

_____ não fizesse chamada (no cursinho não há controle individual de presença, só contagem), o índice de frequência nas minhas aulas oscilava entre 98 e 103%! Amigos dos alunos eram por eles convidados para assistir à aula.

Ali, nunca dei uma nota nem examinei ninguém. _____ não conseguia tomar meu cafezinho sossegado nos intervalos. _____ os alunos viviam me solicitando para esclarecer dúvidas sobre a lição de casa.

Essa situação ideal, com a qual todo professor sonha, se deve basicamente a dois fatores. _____, o interesse, a atenção, a motivação, a disciplina e a frequência dos alunos do cursinho não acontecem por mérito do professor e apesar de ele não dar nota. _____

todas as respostas positivas dos alunos são causadas justamente pelo fato de seu professor não ser o responsável pela nota, pela aprovação ou reprovação. Todos esses alunos irão enfrentar um exame vestibular, uma das poucas coisas sérias (ou quase) desse sofrido Brasil, onde sabem que recursos estranhos, como "colar" ou "apadrinhamentos" têm poucas chances de funcionar. _____, só lhes resta um recurso: aprender. E aprender significa buscar a ajuda de um professor que passa então a exercer o papel de amigo, aliado, e não, como ocorre na escola, de juiz ou carrasco.

Para transformar a escola brasileira, tirá-la desta situação catastrófica em que se encontra, bastaria aplicar um lema radical

"A única e verdadeira finalidade de qualquer escola é se tornar inútil. Formar autodidatas significa formar cidadãos verdadeiramente livres"



Plerlulgi Plazzi é químico industrial e professor de Física formado pela USP, lecionou em todos os níveis de ensino e atualmente é diretor editorial da Editora Aleph, especializada em manuais de instruções

_____ muito simples: quem ensina, não examina. Desta forma o professor e o aluno sempre estariam do mesmo lado da trincheira, como acontece no cursinho. O sucesso e a eficiência profissional de um professor seriam, _____ medidos pelo sucesso de seus alunos. Estes, por sua vez, _____ ela não ensinar seus alunos a obterem novas informações e atualizações através dos livros, como autodidatas, os estará condenando a um eterno atraso intelectual e a uma dependência pior que a dos drogados. E esse papel cabe, principalmente, ao professor primário: não ensinar a ler mas sim fazer a criança gostar de ler. Esta é a única maneira de deixarmos de ser um grande país para nos tornar uma grande nação.

Fala-se em eliminar o vestibular. Que erro! _____, a quantidade de vestibulares deveria ser aumentada, seja como exames externos (estatais), fiscalizan-

do as escolas, seja como exames internos, fiscalizando os professores. O aluno da 6.ª série não deve ser aprovado (ou não) pelos professores da própria 6.ª série, mas sim deve ser aceito (ou não) pelos da 7.ª.

Obviamente tal proposta será imediatamente combatida pelos professores inseguros que fazem da nota _____ uma ferramenta de ensino _____ uma arma para disciplinar pelo terror. Mal percebem que é este terror o principal responsável pela absurda evasão escolar e pela total ineficiência do nosso ensino em todos os níveis.

Um segundo motivo do sucesso educacional obtido por um cursinho sério é o fato de ter que ensinar em menos de um ano toda a matéria que a escola "normal" não conseguiu em 3, 4 ou mais. Enfrentando essa situação desesperadora é que os professores de cursinho descobriam uma das verdades básicas da educação: não interessam novas maneiras de se ensinar, o que vale são maneiras eficientes de fazer o aluno aprender! E, dentro dessas maneiras, se sobressai a única que deveria orientar toda a escola, desde a pré até a universidade: a melhor maneira de se aprender qualquer coisa é sozinho!

A única e verdadeira finalidade de toda escola é se tornar inútil: somente tendo autodidatas como produto final é que poderemos formar cidadãos verdadeiramente livres, livres até da dependência de um professor.

Num país e numa época em que as mudanças radicais são rotina, qualquer escola, por mais adaptável que seja, é obsoleta. _____ ela não ensinar seus alunos a obterem novas informações e atualizações através dos livros, como autodidatas, os estará condenando a um eterno atraso intelectual e a uma dependência pior que a dos drogados. E esse papel cabe, principalmente, ao professor primário: não ensinar a ler mas sim fazer a criança gostar de ler. Esta é a única maneira de deixarmos de ser um grande país para nos tornar uma grande nação.

NOVA ESCOLA - AGOSTO/1990

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CUNHA, José Carlos Chaves da. *Pragmática lingüística e didática das línguas*. Belém, UFPA, 1991.

DUCROT, Oswald. *Analyses pragmatiques*. Paris, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 1979. (Communications, 32)

_____. *Les échelles argumentatives*. Paris, Minuit, 1980.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. São Paulo, Contexto, 1989. (Repensando a língua portuguesa).

MOESCHLER, Jacques. *Argumentation et conversation; éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris, Hatier-Crédif, 1985.

PORTINE, Henri. *L'argumentation écrite: expression et communication*. Paris, Hachette, 1983.