

**LINGUISTIQUE APPLIQUEE,  
FORMATION ET PRODUCTION ECRITE**

**Maria José R. Faria CORACINI**

*Universidade Estadual de Campinas  
IEL/Dept de Linguistique Appliquée  
Brasil*

**Abstract:** This paper intends to discuss the relationship between Applied Linguistics, teachers and classroom discourse concerning writing and reading activities. Applied Linguistics seems to function as a science which wants to control teachers and classroom methodology in writing and reading. In fact, teachers think that they put in practice exactly what they learn in theory, but they act according to their professional and personal experiences, training courses, ideologies, i.e several voices that constitute teacher's speaking and procedures. Contradictions, conflicts, heterogeneity are the most important aspects of subjectivity. We argue that Applied Linguistics intends to impose simplified models of good teachers and learners, good writers and readers, but in practice subjects always construct meaning in unexpected ways.

**Keywords:** applied linguistics, epistemology, writing, reading, classroom discourse, theory, practice

Si l'on pense aux rapports entre la linguistique appliquée, ou la didactique des langues comme les Français ont l'habitude de nommer les études autour de l'enseignement / apprentissage des langues, rapports que les spécialistes souhaiteraient être directs, il convient de nous poser la question suivante: est-ce que les enseignants, en formation continue, suivent les changements proposés par les chercheurs? Enfin de comptes, comme l'affirment des collègues Brésiliens et des chercheurs Français le but premier des recherches en Linguistique Appliquée – et ce n'est pas un privilège des spécialistes brésiliens – c'est de résoudre les problèmes trouvés dans la pratique de salle de classe, après, évidemment, l'avoir observée

(étude ethnographique); le but premier des cours de formation continue (recyclage, entraînement comme l'appellent beaucoup d'autres) ainsi que des ouvrages scientifiques est de garantir le passage de la théorie à la pratique, comme le signale SCHIFFLER (1984:10):

*Tout ouvrage scientifique s'adressant à des enseignants a le devoir, parallèlement à l'exposé des théories indispensables, de dire concrètement à l'enseignant ce qu'il peut modifier demain dans sa classe.*

Pour essayer de répondre à la question posée, on se servira des résultats les plus frappants d'une recherche, coordonnée par moi et menée par un groupe de chercheurs et d'étudiants en maîtrise ou en doctorat à l'Université d'Etat à Campinas et à l'Université de São Paulo. Il s'agit d'une recherche que nous entreprenons au Brésil, plus spécifiquement à São Paulo et à Campinas, auprès de ce qu'on appelle la deuxième partie du cours primaire (les quatre dernières années obligatoires sur un total de huit) et secondaire (trois années avant l'examen d'entrée à l'université), dont les résultats nous avons présentés maintes fois à des collègues d'autres états brésiliens, qui les ont confirmés. Notre recherche concerne le discours de la salle de classe, en particulier les classes où l'on privilégie des activités de lecture et de production écrite en portugais langue maternelle et en français ou anglais langues étrangères.

Interviewés, la plupart des enseignants avouent être convaincus qu'ils adoptent l'approche communicative pour les langues étrangères et, pour la langue maternelle, une méthodologie moderne qui se propose à développer le raisonnement, la criticité, appuyée toujours sur des manuels didactiques. Dans les deux cas, l'enseignement serait centré sur les apprenants.

Mais à regarder de près, les activités de lecture langue étrangère sont faites soit suivant la méthode structuro-globale avec une forte influence de la psychologie behavioriste soit selon la méthode dite traditionnelle (grammaire et traduction). Dans le premier cas, l'enseignant écrit le texte au tableau s'il n'a pas été ronéotypé ou s'il ne se trouve pas dans le manuel didactique; lit à haute voix, explique phrase par phrase en langue étrangère ou par mimique; fait répéter chaque phrase et finit par l'exploitation grammaticale. Dans le second, il lit à haute voix, explique le vocabulaire, traduit phrase par phrase et fait des exercices de grammaire. Ceux (très peu) qui se disent préparés pour enseigner l'instrumental<sup>1</sup> (français ou anglais), après avoir suivi des cours de préparation (formation), conduisent tout le temps le groupe d'apprenants au sens qu'ils croient correspondre à celui de l'auteur, sans se rendre compte qu'ils ne font qu'explicitement leur propre lecture. Là aussi, il est très normal de surprendre les enseignants en train de traduire mot à mot, après avoir insisté qu'il ne faut pas le faire.

En portugais langue maternelle, la méthodologie de lecture n'est pas très différente: tout en suivant la plupart du temps le manuel didactique, l'enseignant lit à haute voix le texte, en général extrait d'un roman d'auteur renommé, demande à chaque étudiant de lire un paragraphe jusqu'à la fin, pose des questions dont la réponse se trouve dans la linéarité du texte et qui n'exige de l'apprenant que de reconnaître les segments où se trouvent les réponses. Si l'apprenant a du mal à trouver la bonne réponse - celle attendue par l'enseignant -, celui-ci répète la question plusieurs fois ou lit la phrase où elle se trouve jusqu'à ce que la bonne réponse émerge (cf. CORACINI 1995).

<sup>1</sup> Il s'agit d'une sorte d'enseignement fonctionnelle des langues, répandu au Brésil et dans d'autres pays d'Amérique Latine avec le but principal d'apprendre la lecture à des débutants ou à des faux débutants voulant accéder à la compréhension des textes de leur spécialité.

Voyons maintenant ce qui se passe en production écrite. En langue étrangère, écrire signifie tout simplement joindre des syntagmes (nominal et verbal), puis des phrases ou alors faire des exercices de grammaire. Il faut dire que nous n'avons enregistré que des classes de débutants.

En langue maternelle, d'après notre corpus, rédiger signifie, en général, développer un thème présenté par l'enseignant et qui très souvent ne concerne pas les élèves; mais, écrire peut signifier aussi transformer un texte poétique, par exemple, en texte prosaïque; suivre rigoureusement un schéma qui obéit à des conventions; écrire sur un sujet après avoir lu des textes journalistiques ou alors écrire librement sur un sujet choisi par l'apprenant lui-même.

Bref, on pourrait résumer les activités de production écrite du point de vue méthodologique en trois procédures méthodologiques principales: 1) on laisse l'apprenant tout seul devant la feuille blanche, comme la meilleure façon de le motiver et, ainsi, obtenir des écrits originaux, sur des sujets individuels, ce qui présuppose qu'il est toujours possible d'écrire même si on n'a rien à dire à quelqu'un ou à soi-même; 2) toute la classe rédige sur un sujet quelconque, choisi par l'enseignant, même s'il n'a aucun intérêt pour quelques-uns ou pour personne; 3) l'enseignant dirige la production textuelle à l'extrême, soit en demandant aux apprenants de compléter un texte dont il a enlevé la conclusion ou le début, par exemple (activité de remplissage) soit, en demandant de transformer un poème en prose, ce qui présuppose l'explicitation de ce qui est caché dans le poème, comme si une telle activité ne soit pas porteuse d'un changement de sens, soit par la présentation d'une organisation textuelle figée (lettre, télégramme, requête parmi d'autres), soit, finalement, par une préparation qui aboutit à un ensemble de questions sur le thème, comme le montre l'extrait suivant:

S.1 - E: *Vocês vão ser / por exemplo / o peixe de que fala o texto // como ele se sente na água poluída?*

A: *Molhado [risos]*

E: *Será que ele vai ficar doente? // como ele faz para sobreviver?*

[E: Vous serez / par exemple / le poisson dont parle le texte // comment se sent-il dans l'eau polluée?

A: Mouillé [rires]

E: Va-t-il tomber malade? Comment fait-il pour survivre?]<sup>2</sup>

Il suffit de répondre aux questions de l'enseignant et on aura écrit un texte. C'est d'ailleurs ce que les élèves font la plupart du temps. Comme il est facile de prévoir, il résulte de telle activité des textes tout à fait semblables qui seront corrigés là où il y aura des fautes d'orthographe et de grammaire...

Bref, dans le corpus analysé, professeur et apprenants partagent les mêmes images sur ce que signifie lire ou écrire en langue maternelle ou étrangère: la plupart des cas, lire signifie prononcer (à haute voix) correctement les mots du texte (même en langue maternelle) ou comprendre chaque mot pris de façon isolée, ou encore reconnaître dans la linéarité du texte les réponses aux questions de compréhension ou les idées dites principales sans définir les

2 A= apprenant; E= enseignant; / = pause brève; // = pause alongée; [ ] = traduction ou commentaires.

paramètres permettant à quelqu'un de séparer ce qui est principal de ce qui est secondaire. Dans tous les cas, le texte est vu comme étant transparent, unité formelle, porteuse ou stabilisatrice d'un sens unique qui doit être «reçu» (idée de passivité) par l'apprenant-lecteur (cf. CORACINI 1995a), sous peine d'être puni par une mauvaise note ou par une évaluation négative («*Tu n'as rien compris*»). Jamais on ne remet en cause cette transparence (illusoire!), cette objectivité du texte, pour défendre une vision interactionniste et, moins encore, une conception discursive de l'écrit (CORACINI 1995b), car il est évident que c'est toujours la lecture de l'enseignant, sujet qui oublie sa détermination socio-historique, la principale responsable de l'élaboration du(des) sens. La tradition au Brésil d'un enseignement grammatical et lexical rend difficile un vrai changement de perspective méthodologique en ce qui concerne les langues (maternelle ou étrangère).

Face à ce qu'on vient de présenter, on pourrait réagir en disant soit qu'il n'y a pas de solution possible, que l'enseignement de langues va très mal au Brésil, ce qui est peut-être vrai (mais je crois que le même se passe ailleurs), soit qu'il manque de la théorie ou de l'entraînement ou des réflexions en termes d'approche, pour que l'enseignant soit apte à mettre en pratique les dernières recommandations des spécialistes. C'est d'ailleurs la conclusion préférée de plusieurs recherches, quand le chercheur responsable se rend compte que le changement attendu ne s'est pas produit, après un (des) cours de formation continue (cf. ABRAHÃO 1996).

Faisons maintenant une brève incursion par la Linguistique Appliquée ou la Didactique des Langues pour observer, bien que rapidement, les approches encore en vigueur en ce qui concerne l'écrit et qui entre dans la constitution de l'imaginaire de l'enseignant. La plupart des linguistes appliqués (et pas seulement au Brésil) suivent, depuis les années 80, les résultats de la psychologie cognitiviste parfois complétée par quelques ingrédients sociaux, tout en postulant des schémas socialement acquis, de la compétence socioculturelle, et prennent la défense de l'approche interactive: interaction lecteur-auteur via texte. Nous savons que la linguistique du texte et la pragmatique linguistique ont beaucoup collaboré à la compréhension du texte en tant que structure organisationnelle et communicative qui obéit les intentions de l'auteur et les attentes du lecteur: le bon auteur étant celui qui est capable de dire exactement ce qu'il veut dire et convaincre le lecteur de la pertinence de ses idées et le lecteur étant celui qui est capable de parcourir les traces d'énonciation mises en oeuvre de façon consciente par l'auteur. Aussi bien dans un cas que dans l'autre, il s'agit de la production du sens ou, si l'on veut, de la co-construction du sens (auteur-lecteur). Dans la salle de classe, on pourrait dire comme CICUREL (1985), qu'il s'agit de la co-construction du sens par l'interaction (auteur/professeur-apprenant/lecteur-via texte).

Pourquoi, alors, cette perspective théorique de l'écrit n'a pas encore envahi les classes de langue dans les écoles brésiliennes, considérant surtout qu'on l'a beaucoup divulguée non seulement par des livres adressés aux enseignants en exercice, mais surtout par des cours de formation continue ou par des colloques ou rencontres où des suggestions pratiques ont été faites de façon très explicite à côté de quelques principes théoriques de base?

A mon avis, pour répondre à cette question il faut remettre en cause les rapports entre théorie et pratique: l'une voulant servir de base à l'autre. Tout d'abord, il convient de rappeler le désir sous-jacent du courant dominant de la Linguistique Appliquée d'apporter des solutions (ne serait-ce que par des suggestions) aux problèmes d'enseignement-apprentissage des langues et ainsi éliminer ou alléger la dichotomie qui rend la pratique secondaire et en



quelque sorte inférieure, subordonnée à la théorie. Les modalités assertives et pragmatiques (*Il est important de, il convient de, il faut, on doit* etc) constituent des traces du caractère primaire et prescriptif de la recherche vis à vis de la pratique. C'est d'ailleurs au nom de la survalorisation de la théorie que la linguistique considère la linguistique appliquée ou si l'on veut, la didactique des langues comme une discipline mineure, dépourvue de valeur scientifique.

Or, quand on observe les classes, on constate tout le temps que les enseignants n'ont pas bien compris ce qu'on a essayé de transmettre: certes, ils croient consciemment qu'ils procèdent comme ils viennent d'apprendre, mais à regarder de près ils font autre chose (sans le savoir), ils déclarent l'importance de la théorie et pladoient pour leur autonomie en ce qui concerne les décisions pédagogiques à prendre en salle de classe, mais ils exigent toujours des recettes. Et alors, frustrés, chercheurs et enseignants adoptent un point de vue radical: la recherche est une chose et la pratique de salle de classe est une autre. Pour les chercheurs, la pratique est réductrice de la complexité des faits; pour les enseignants, c'est la théorie qui ne prend pas en compte la réalité des salles de classe.

De tout cela, on peut conclure qu'il faut séparer définitivement la théorie de la pratique, c'est-à-dire qu'il faut renoncer à l'application de la théorie, parce que la recherche a d'autres objectifs que la salle de classe, ou bien on peut conclure qu'il faut poursuivre la quête de la bonne solution tout en réalimentant à l'infini le cercle ou le triangle qui semble caractériser la recherche en Linguistique Appliquée ou Didactique des Langues: on observe un problème en salle de classe, on procède à la recherche (réflexion théorique) et l'on trouve la solution; une fois appliquée, on se rend compte que la solution trouvée pose d'autres problèmes ou qu'elle ne prévoyait pas tous les enjeux et on se voit contraint à recommencer le cercle. La permanence de cette démarche peut être interprétée comme étant la représentation d'un désir refoulé, éternellement différé du contrôle de l'autre, que l'on croit uniquement conscience. Il est vrai que croire à la compréhension ou à la solution est intéressant du point de vue professionnel: on garantit notre travail, et en même temps on vit dans l'illusion qui nous rend satisfaits d'une conception psychologisante ou subjective-idéaliste, c'est-à-dire rationaliste, cartésienne, du sujet, conception qui peut être interprétée comme étant constitutive de la culture occidentale, à côté du désir (idéalisé) d'homogénéité, d'unicité, caractéristiques qui rendent possible le contrôle de soi-même et de l'autre. Basée sur la conception d'un sujet, centre de son dire et de son agir, la Linguistique Appliquée ne peut que croire à la capacité de compréhension et d'assimilation (apprentissage) linéaire, et de là à sa vocation solutionniste et à la possibilité de provoquer des changements méthodologiques. Dommage que, sur le terrain, les enseignants constatent que les problèmes continuent, sans se rendre compte que la non-compréhension (ou la mésentente selon RANCIERE 1995) est une caractéristique des rapports politiques voire des rapports humains en général, que l'apprentissage n'est pas seulement affaire de la conscience et de l'intelligence...

Mais si l'on postule le sujet psychanalytique, inconscient, clivé, hétérogène, comme l'affirme AUTHIER-REVUZ (1989), ou le sujet, étranger à soi-même, *étrange pays de frontières et d'altérités incessamment construites et déconstruites* comme le définit KRISTEVA (1988:283), alors on pourra comprendre plus facilement qu'on ne peut pas prescrire une méthodologie ou un comportement donné, et cela parce que l'apprentissage n'est pas contrôlable, pas plus que les changements sociaux: ils se produiront toujours comme résultat de forces centrifuges et centripètes, pour reprendre les mots de BAKHTINE (1977), ou par

des mésententes pour reprendre les mots de RANCIERE (op.cit.), mais jamais selon les attentes des groupes concernés. L'apprentissage ne se produit pas linéairement, ni au moment voulu, ni encore de la façon dont on veut - nous, chercheurs, enseignants, école - car il s'agit d'un processus qui, n'étant pas seulement cognitif, dépend de plusieurs facteurs: motivation, besoins, connaissances acquises, formation, idéologies, aspects culturels et émotionnels, expériences de toute sorte enfin de facteurs historico-sociaux...

Si l'on postule l'hétérogénéité, pluralité incontrôlée et désordonnée de voix dans la voix apparemment unique du sujet, comme constitutive de son dire et de son être, on comprendra peut-être mieux les contradictions apparentes (on dit qu'il ne faut pas traduire pour comprendre, mais on le fait; on veut créer une ambiance de réflexion, de discussion pour qu'ensuite le scripteur-élève soit capable de produire son texte, mais on dirige entièrement l'acte de rédiger...). Si l'on postule l'hétérogénéité comme constitutive du discours et du sujet, la définition suivante formulée par une enseignante de langue étrangère sur l'acte de lire, ne sera peut-être pas considérée comme incohérente ni comme un manque de compréhension ni comme un moment dans le processus d'apprentissage qui va certainement aboutir à une assimilation «correcte» et de là à une formulation logiquement acceptable, comme on a tendance à expliquer à partir d'une vision logocentrique ou idéaliste, mais comme le résultat d'une série de cours de formation, de lectures, enfin, de textes lus et vécus, voix qui constituent l'histoire qui ne peut jamais être effacée et qui fait la différence. En voici le témoignage :

S2: *Para mim / ler é decodificar letras / e a partir dessa decodificação / tomar conhecimento de um mundo diferente daquele que ele conhecia / ok? // uma boa leitura / é quando uma pessoa interage com o que está escrito e / nessa interação é preciso ter alguma coisa de bom para aprender / porque ler por ler não serve para nada / né? / o professor / no caso eu / ahn / eu leio o texto / nós trabalhamos o vocabulário pois se o aluno não sabe o vocabulário / eu creio / a leitura / será muito vazia / ele deve conhecer o que está lendo / e a repetição oral é MUITO importante / o professor / ele é sempre um mediador / ok? / do conhecimento // então é muito importante / o professor / para a leitura / eu creio que não existe assim // a não ser quando o aluno é autodidata / ele vai pegar o livro / vai trabalhar em casa / mas eu penso que isso não interessa / então o professor é muito importante / que é através da relação aluno-professor que o aluno vai tomar consCIÊNCIA a do que é ler / né? / vai aprender mais*

[Pour moi / lire c'est décoder des lettres / et à partir de ce décodage / prendre connaissance d'un monde différent de celui qu'il connaissait / ok? // une bonne lecture / c'est quand une personne interagit avec ce qui est écrit et / dans cette interaction il faut avoir quelque chose de bon pour apprendre / parce que lire pour lire ne sert à rien / n'est-ce pas? / le prof / dans le cas moi-même / ahn / je lis le texte / nous travaillons le vocabulaire car si l'élève ne sait pas le vocabulaire / je crois / la lecture / ce sera très vide / il doit connaître ce qu'il est en train de lire // et la répétition orale est très important / le prof / il est toujours un médiateur / ok? / de la connaissance // alors il est TRÈS important en ce qui concerne la lecture / je crois qu'il n'existe pas comme ça // sauf quand l'élève est autodidacte / il va prendre le livre / va travailler à la maison / mais je pense que ça n'intéresse pas / alors le prof est très important / que c'est à

travers le rapport élève-enseignant que l'élève va prendre CONSCIENCE de ce que c'est que lire / n'est-ce pas? / va apprendre plus]

D'après FOUCAULT (1971:28) *le nouveau n'est pas dans ce qui est dit, mais dans l'événement de son retour*: si l'enseignante reprend le dire des autres, elle le fait à son compte et à sa façon. Au lieu d'une assimilation et, donc, d'une restructuration (cf. AUSUBEL 1969) qui mènerait à une réorganisation homogène des structures préalables en qui concerne la théorie de la lecture, on peut observer la présence de plusieurs voix, entassées les unes sur les autres. Le changement de conception ou, si l'on préfère, l'apprentissage, se produit, paraît-il, par la juxtaposition de voix, les unes provenant de la formation professionnelle - pratique d'enseignement, cours de formation, propositions curriculaires, livres didactiques -, mélangés à des expériences professionnelles (l'élève autodidacte) et sociales (l'importance de l'enseignant, à un moment où il a perdu son prestige auprès de la société et des autorités politiques) ainsi que ses croyances en ce qui concerne l'enseignement de la langue étrangère et, plus particulièrement, l'enseignement de la lecture, résultat d'un amalgame de plusieurs points de vue théoriques, comme s'ils étaient complémentaires et harmonieux..

D'un côté, lecture en tant que décodage; de l'autre, lecture en tant que connaissance d'un monde différent (interaction avec le monde), interaction du lecteur avec ce qui est écrit. La méthodologie mise en oeuvre, selon l'enseignante, suit les pas d'un cours «normal», c'est-à-dire lecture à haute voix, étude du vocabulaire pour «comprendre ce qu'on lit» L'enseignant est, selon elle, un médiateur, car c'est dans cette interaction que l'apprenant prend conscience de ce que c'est que lire. On peut noter des traces de la méthode traditionnelle - grammaire, vocabulaire, traduction et contenu (*il faut avoir quelque chose de bon pour apprendre...*); de la méthode audio-orale où se fait présent un certain structuralisme linguistique lié à la conception behavioriste d'apprentissage; d'où la pratique exhaustive de la répétition orale et la vision de lecture en tant que décodage; d'un autre côté, des traces de l'approche communicative: l'enseignant jouant le rôle de *médiateur de la connaissance*, besoin de prendre conscience de l'acte de lire, interaction lecteur-texte. Tout cela, peut-être, dans l'illusion (inconsciente, j'en suis sûre) de la possibilité d'embrasser la totalité de l'acte de lire par la cumulation de certains aspects des approches méthodologiques saisies dans les divers cours de formation. Il est intéressant de remarquer que, dans la pratique de salle de classe, la vision structuraliste et/ou traditionnelle l'emporte(nt) sur l'approche communicative.

Prenons, maintenant, un début de séance où une enseignante parle des productions écrites des apprenants à la huitième année (ce qui correspond à la quatrième, dans le système français) pour attester du caractère exclusivement formel de l'écriture:

S.3 - *Gente / tem alguns problemas que aparecem nas redações que retratam o quanto vocês não prestam atenção muitas vezes quando a gente fala de gramática... né? / Paulo / por exemplo / a Vanessa... a Vanessa está aí? / «as vezes vão só para comer» / ela não coloca crase / né? aquele estudo não foi em vão / não foi só para enfrentar as aulas / é para melhorar a redação de vocês / então eu gostaria que quando vocês fazem redação / vocês lembrem das regrinhas / daquilo que nós estamos comentando / para não fazer aquele erro porque quando aparece um erro... depois que a matéria foi trabalhada aí realmente a redação já perde o valor / não é como quando o aluno entra na 5a. série e ainda não tem culpa de ter errado aquilo né? / vocês já estão aprendendo regras gramaticais / regras de acentuação de crase / tudo [...]*

[Bon, il y a quelques problèmes dans les rédactions qui montrent que vous n'avez pas fait attention plusieurs fois quand on parle de grammaire... n'est-ce pas? / Paul / par exemple / Vanessa... Vanessa est là? / «parfois (en portugais: às vezes) plusieurs enfants vont à l'école pour manger» / parfois ils y vont seulement pour manger elle ne met pas l'accent grave / ça veut dire / cette année nous avons déjà étudié l'emploi de l'accent grave / n'est-ce pas? ça n'a pas été inutile / ça n'a pas servi uniquement pour le cours / ça sert pour améliorer votre rédaction / alors j'aimerais que quand vous rédigez vous vous souveniez des petites règles / de ce qu'on est en train de commenter / pour ne pas faire cette faute-là car quand surgit une faute... après avoir travaillé la matière là alors la rédaction perd sa valeur pour de vrai /.../ ]

*Sans la correction grammaticale, après avoir appris la grammaire, la rédaction perd sa valeur*, cet énoncé résumant la séquence 2 rend compte de la primauté de la forme (ortographe, ponctuation, syntaxe...), ce qui est peut-être expliqué par la conception du langage en tant qu'expression transparente de la pensée, présente, de façon sous-jacente, à S2: un texte formellement bien écrit correspond à une pensée cohérente et correcte, trace d'un point de vue qui traverse toutes les approches méthodologiques des langues étrangères et qui remonte à l'Antiquité greco-latine. En ce qui concerne la conception d'apprentissage, c'est la conception cognitiviste qui croit à un sujet conscient; dans ce cas, enseigner signifie rendre conscientes les règles, les contenus, et par conséquent, les fautes. Il convient d'observer le vocabulaire utilisé par l'enseignante: faire face aux cours comme à des ennemis; être coupable des fautes, comme on se sent coupable des péchés, dans le religion chrétienne; *la rédaction perd sa valeur*, comme si la correction formelle, à elle seule, pourrait rendre compte du sens... Nous ne voulons pas par là dicotomiser forme et contenu comme il semble se produire quand on privilégie la forme sans en discuter les effets de sens, mais problématiser les conceptions de la transparence du langage et du sujet cartésien, c'est-à-dire, problématiser *cette apparente logophilie* (cf. Foucault 1971:52).

Cet amour pour la forme qui se traduit à l'école en respect pour la correction grammaticale est, évidemment, partagé par les apprenants qui reprennent en quelque sorte les mots du maître au moment de donner leur avis sur la correction d'une rédaction. Voyons quelques réponses à la question: «qu'est-ce qu'il faut considérer au moment de la correction d'une rédaction?», qui rendent compte des représentations que les élèves (et les enseignants) se font de ce que c'est que rédiger à l'école:

S3 -

E1: *O aspecto mais importante ao se corrigir uma redação é verificar a ortografia / o vocabulário e o tema principal desta*

[L'aspect le plus important au moment de la correction d'une rédaction est la vérification de l'ortographe, le vocabulaire et le thème central]

E2: *...é avaliar em princípio a caligrafia / logo após o emprego das palavras / vendo se estão corretamente escritas*

[...c'est en principe évaluer la bonne écriture / puis l'emploi des mots / en observant s'ils sont écrits correctement.]

- E3: *... além de ver os erros que os alunos cometem é ver também se ele fez parágrafo e não passou da margem*

[...outre les fautes que les apprenants font il s'agit de voir aussi s'il a bien fait les paragraphes, s'il n'a pas dépassé les marges]

- E4: *O mais importante dentro da aula de redação é trabalhar o senso crítico e criativo de cada aluno // Ao corrigir uma redação / os aspectos de fundamental importância são a pontuação correta, porque / se não for pontuada corretamente uma redação / as frases perdem o sentido / a criatividade / e a letra é importante / porque quem está lendo não precisa decifrar o que está escrito*

[Le plus important dans le cours de rédaction, c'est de travailler la criticité et la créativité de chaque apprenant. Quant à la correction de la rédaction, les aspects fondamentaux sont la ponctuation correcte, parce que, si la rédaction n'est pas bien ponctuée, les phrases perdent le sens, la créativité et l'écriture, car celui qui lit n'a pas pour tâche de déchiffrer ce qui est écrit]

- E5: *Entender a idéia e a mensagem que a pessoa pretendeu passar sem modificá-la e apenas corrigir seus erros de regras e concordâncias para a evolução da escrita / para uma boa redação*

[Comprendre l'idée et le message que la personne a eu l'intention de passer sans la modifier et corriger seulement ses fautes de règles et d'accords pour faire du progrès à l'écrit, pour une bonne rédaction]

Seulement E4 a considéré l'esprit critique et la créativité comme étant des aspects à prendre en compte au moment de l'évaluation d'un texte écrit par les élèves; toutefois, il est intéressant d'observer qu'il a passé tout de suite à des aspects formels tels que l'orthographe, l'écriture et la ponctuation. La voix des enseignants (ou de l'école) se fait entendre dans tous les segments: corriger les fautes de règles (grammaticales) pour faire du progrès à l'écrit (cf. S5); bien ponctuer pour que les phrases ne perdent pas le sens, la créativité et soigner l'écriture (cf. S.1, S2 et S4), *car celui qui lit n'a pas pour tâche de déchiffrer ce qui est écrit* (cf. S.4); bien faire les paragraphes et respecter les marges (cf. S.3). Seul l'apprenant 5 a eu le courage d'exprimer son opinion à partir de ses expériences personnelles: l'enseignant devrait respecter ce que l'apprenant a voulu dire et ne pas changer le sens de ce qui est écrit au moment de la correction. Si la transparence du langage révélée par le culte de la forme remonte à la tradition greco-latine, elle a pris souffle au moment des méthodes audio-orales et audio-visuelles, qui ont focalisé la faute comme un mal à éviter, et n'a pas depuis abandonné l'enseignement des langues étrangères même si l'approche communicative a mis en évidence la compétence communicative et non pas la forme.

On pourrait conclure que les segments présentés plaident pour la complexité des relations entre théorie et pratique, mais une relation qui n'est pas tout simplement cognitive ni dichotomique: l'une n'existant sans l'autre; enfin de comptes, quoi qu'on en dise, toute dichotomie présuppose les deux pôles, et dans une certaine mesure, la possibilité d'une certaine indépendance entre eux. Le désir de la transparence, de la maîtrise de soi même et des autres, de la vérité absolue, se manifeste dans le corpus analysé dans le désir de maîtriser le processus d'apprentissage chez les enseignants de la part de la Linguistique Appliquée, et

chez les apprenants de la part des enseignants. Mais, comme on a argumenté, ce processus se produit de façon alinéaire, désordonnée et non maîtrisable.

Pour finir, j'oserais dire qu'un grand défi se présente aux didacticiens ou aux linguistes appliqués: apprendre à tenir compte de l'ineffable, de l'instable, des contradictions et des conflits, non pas comme des problèmes à résoudre, à éliminer, mais comme constitutifs du sujet et de tous les rapports sociaux. Mais pour cela il faudrait croire à l'aspect positif de l'hétérogénéité, et non pas la voir de façon négative comme synonyme d'ingouvernabilité, de désordre, de points de rupture qu'il faudrait saisir pour les transformer en diversité, en quelque chose de maîtrisable, variations sur un continuum, selon DABENE (1993:14).

### Références Bibliographiques:

- AUSUBEL,D.P. (1969) *Readings in School Learning*, Holt, Rinehart and Winston, Inc. New York & alii
- AUTHIER-REVUZ,J. (1989) *Hétérogénéités et Ruptures: quelques repères dans le champ énonciatif*, Documents de Travail, Università di Urbino.
- BAKTHINE,M. (1977) *Le Marxisme et la Philosophie du Langage*, Les Editions de Minuit, Paris.
- CICUREL,F. (1985) *Parole sur parole*, Clé International, Paris.
- CORACINI, M.J.R.F. (1995a) A Consciência Crítica nos Discursos da Lingüística Aplicada e da Sala de Aula. *Estudos Lingüísticos*, 24 (Anais do GEL), UNICAMP, Campinas.
- \_\_\_\_\_ (1995b) *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura*. Campinas: Pontes.
- DABÈNE,M. (1993) La Recherche en Didactique du Français: autonomie et interactivité. In: Lebrun,M. & Paret,M.-C. (eds) *Actes du Vème Colloque International de Didactique du Français Langue Maternelle*, Delâcheux et Niestlé, Neuchâtel- Paris.
- FOUCAULT,M. (1971) *L'Ordre du Discours*, Gallimard, Paris.
- KRISTEVA,J. (1988) *Etrangers à nous-même*, Gallimard, Paris.
- RANCIERE,J. (1995) *La Mésentente*. Trad. Bras. «O Desentendimento», Editora 34, São Paulo, 1996.