

L'INTEGRATION FLE ET PLM (PROJET BIVALENCE) - PERSPECTIVES D'ENTREES BASEES SUR LES GENRES DU DISCOURS

Zélia Anita Viviani (UFSC)

Ronaldo Lima (UFSC)

Mots clés: Projet Bivalence – intégration – genres discursifs.

Résumé : L'intervention que l'on propose est le résultat des recherches réalisées en vue du Projet Bivalence, dont la visée principale porte sur les plans de cours en français langue étrangère (FLE) et portugais langue maternelle (PLM). La Charte du projet ayant suggéré des pistes d'entrées possibles pour cette intégration, telles qu' un concept, un thème, un genre, un support, on aborde ici une question complémentaire, à savoir, les genres du discours d'après les écrits de Bakhtine. En fait, les réflexions de Bakhtine (1895-1975), concernant les interactions verbales, nous semblent représenter une réponse possible à la question du point de départ pour les cours de FLE et PLM en intégration. Sans avoir la prétention de présenter des fiches accomplies, on veut quand même lancer des propositions permettant les articulations entre les deux cours, à travers le prisme des genres du discours, sans abandonner le fil conducteur du Projet Bivalence, soit l' intégration didactique.

1. Le Projet Bivalence

Le Projet BIVALENCE, né au Brésil en 1994, a mis essentiellement l'accent, dès ses premières actions, sur l'intégration des didactiques des langues française (LE) et portugaise (LM). Après une première étape de discussions d'ordre méthodologique et épistémologique, il a fallu, vers l'année 1997, passer aux approfondissements théoriques, notamment la systématisation des pratiques qui, à cette époque, étaient déjà assez expérimentées par plusieurs équipes formées dans les différents États du Brésil. C'est ainsi que dans les premières versions de cette réglementation, la commission nationale de la Bivalence décide immédiatement d'élaborer un modèle de fiche pédagogique, applicable aux deux langues, dont le principal objectif serait justement celui de guider les enseignants dans la préparation de leurs cours.

Les spécificités concernant le Projet Bivalence peuvent être retrouvées dans les divers articles et ouvrages publiés au long de ces dix dernières années et dédiés à cette thématique (cf. bibliographie). Dans chaque référence, le lecteur trouvera toujours, parfois de façon implicite, la visée principale de ce projet, à savoir : l'intégration des didactiques agissant comme le fil conducteur de l'hypothèse de travail des équipes de la bivalence. Naturellement, les thèmes périphériques, comme par exemple, les

comparaisons entre les systèmes linguistiques du portugais et du français peuvent éventuellement constituer des sujets à étudier, mais ils seront toujours cadrés dans la perspective de l'intégration des didactiques. Cette démarche implique deux compromis : d'un côté, l'étude approfondie concernant les bases théoriques actualisées portant, de façon précisée, sur la conception du langage et de l'enseignement de langues, et sur la notion de progression. D'un autre côté, l'intégration des didactiques revendique également de la part de l'enseignant/chercheur, l'abordage effective des apports récents en sciences du langage, éclaircissants sur la conception du langage, en sens large, proposée par des auteurs comme Bakhtine.

Il est évident que, si la bivalence se propose à réaliser un travail ayant comme cible les pratiques communes dans les classes de FLE et de PLM, les enseignants doivent, *a priori*, être d'accord à aborder des supports théoriques qui dépassent les pratiques stéréotypées, de nature positiviste et, donc, éventuellement anachroniques, qui parfois démotivent les apprenants en raison de leur caractère normatif et peu interactif. Ici, dans cet article, nous présenterons des entrées possibles pour une conduite langagière qui cherche les pratiques interactives – notamment à partir des écrits de Bakhtine – coïncidentes et en harmonie avec les perspectives envisagées dans ce projet.

2. La fiche pédagogique

La fiche pédagogique élaborée par la Commission Nationale est, à notre avis, la contribution la plus pertinente, voire la plus innovante du Projet Bivalence, en étant aussi un instrument apparemment simple. En d'autres termes, ce document représente l'élément pratique, le guide concret pour l'enseignant, qui, à partir de cette fiche, peut concevoir les aspects de base pour son cours. Cet instrument permet à la fois le dialogue académique entre les travaux réalisés par les différentes équipes liées au Projet Bivalence et la précision et la ponctualité des détails. Nous présentons ci-dessous la fiche pédagogique portant sur les *Activités*.

ACTIVITÉ 1 (ou 2, ou 3, selon la séquence)

Établissement (public/privé ; longueur du cursus ; quartier : favorisé/défavorisé ; centre/banlieue, etc.).

Adresse :

1. **Discipline**

2. **Durée**

3. **Public** (phase ou série dans le cursus, âge, période de la journée, caractéristiques)

3. **Place dans la séquence** (justifier)

4. **Objectifs spécifiques**

- Cognitifs
- Langagiers et linguistiques (entrées socio-discursives)
- Culturels

5. **Matériel pédagogique**

6. **Démarche**

Ce que FAIT le professeur : Ce que FONT les élèves :

Ce que DIT le professeur :

7. **Évaluation/suggestion**

Document 01 – Fiche Pédagogique

A première vue, la fiche n'a rien de différent des « Plans de Cours », dans lesquels on spécifie : la durée, les objectifs, les supports, etc. Un examen plus attentif, néanmoins, permet de constater – à partir des rubriques comme : « Ce que dit le professeur » et « Ce que font les élèves » – à quel point cette démarche entraîne des pratiques éloignées des conceptions traditionnelles, centrées davantage sur le professeur, pendant que les élèves l'écoutent fréquemment de façon assez passive et sans intérêts réels ou sans constructions productives. Observons que, selon la fiche bivalente, le professeur DIT ce que les élèves doivent faire et ceux-ci le FONT effectivement. Donc, la rubrique « Ce que font les élèves » souligne la démarche centrée sur les apprenants, puisque ce sont eux qui travaillent, bref, qui parlent, qui découvrent, qui écrivent. Ainsi, il y a, d'un côté, l'apprenant qui doit se permettre de bâtir son autonomie et ses compétences et, de l'autre côté, le « maître », qui proportionne cette construction, basé sur des supports théoriques pertinents.

La fiche propose aussi des entrées socio-discursives, au lieu de tout simplement des entrées linguistiques, ce qui permettra aux professeurs des deux langues de se mettre

d'accord sur la conception du langage comme moyen d'interaction sociale et, à partir de cela, de préparer ensemble leurs cours.

La séparation entre les objectifs ne signifie pas que le professeur les conçoit de cette façon. Au long de la préparation - en commun - des activités, les enseignants des deux langues chercheront à ne pas les éloigner et à faire alors voir aux élèves que « le culturel » est partie intégrante de la langue et vice-versa.

Le dernier point de la fiche – l'évaluation – doit être compris comme une tâche à être réalisée surtout par le professeur : c'est lui que pourra examiner l'atteinte des objectifs, à partir des réalisations des étudiants et non pas nécessairement à travers un moment spécifique d'évaluation, comme c'est le cas, en général, des « épreuves ».

Voilà, ainsi, tout un travail de réflexion tournée vers la pratique, réalisé par la Commission de Bivalence. À part les soucis concernant le registre des connaissances réalisé par le biais de publications des recherches et des pistes théoriques développées dans le cadre du projet, on a aussi la préoccupation avec les actions réalisées en salle de classe, de façon à assurer l'harmonie entre les conceptions théoriques et la pratique, dans ce cas, singularisée, on insiste, justement par l'intégration des didactiques des langues française et portugaise. La fiche pédagogique, présentée ci-haut (voir Document 01), en est l'exemple situé au cœur de la conception du Projet.

3. Les genres discursifs

Les réflexions de M. Bakhtine (1895-1975) sur les genres du discours, concentrées surtout dans *Estética da criação verbal* (1997), nous paraît une référence indispensable à tout enseignant de langue, soit elle maternelle ou étrangère. Nous proposons ici d'abord un aperçu générale de cette théorie, pour ensuite suggérer des activités de salle de classe de FLE (français langue étrangère) et de PLM (portugais langue maternelle) en intégration.

Pour Bakhtine, quand nous communiquons, nous le faisons à travers un énoncé, qui s'inscrit, de son côté, dans un genre. Selon lui, le langage se concrétise à partir d'une intention d'interaction d'un locuteur vers un interlocuteur, dans une situation qui présuppose non tout simplement une réception passive, mais, au contraire, une « *attitude responsive active* ». Le fait de considérer l'auditeur (ou le lecteur) comme le partenaire actif d'un échange verbal, modifie nettement une conception d'enseignement

de langue fondée sur des modèles préconçus à mettre en place lors d'une situation de communication. En fait, il ne s'agit pas d'enseigner de « bonnes phrases », ou des formules jugées « correctes », puisque l'expérience nous prouve que la moindre inadéquation dans une situation où elles pourraient s'inscrire, les rendront incorrectes, même étant grammaticalement parfaites.

Selon la théorie de Bakhtine, un énoncé a des caractéristiques qui diffèrent nettement de celles de la phrase. « Énoncer » c'est un acte *réel* de communication verbale, produit dans une situation où sont insérés de vrais partenaires de l'échange interactif : « [...] le sens de tout énoncé quotidien dépend de la situation, et celle-ci détermine à son tour l'orientation sociale vers l'auditeur qui participe à cette situation » (Todorov, 1997:304). Cette distinction a des implications directes sur la salle de classe de langue, puisqu'il ne s'agit pas d'enseigner des phrases ou des codes linguistiques qui ne s'adressent à personne. Un enseignant qui se dit communicatif peut poser des questions à ses élèves dans le but de les faire parler, et ainsi considérer qu'il a entamé la pratique du dialogue. En général, il s'agit des questions/réponses artificielles – même si l'apprenant exprime son opinion personnelle – puisque précisément l'interlocuteur est l'enseignant investi de cette position et non pas exactement un acteur *réel* de l'échange. Il est vrai que la salle de classe – puisque institutionnelle – est un espace assez loin d'incorporer les possibilités de reproduire des situations sociales de la vie, mais il faut s'interroger sur la raison de parler (ou d'écrire) simplement pour dire des phrases au professeur.

Comment donc travailler en classe de langue, qu'elle soit étrangère ou maternelle, sous cette perspective ? Si la caractéristique essentielle de l'énoncé est son caractère lié aux « réalités », il est évident, donc, que les échanges ne sont pas cent pour cent prévisibles. La question que l'on se pose ici est justement si ces échanges verbaux sont enseignables. Raisonnons encore un peu avec Bakhtine.

Notre intention de communiquer, selon ce linguiste, doit obéir à certaines contraintes pour s'effectuer. Cela veut dire que notre choix s'impose selon (ce qu'il appelle) la *sphère d'échange*, domaine d'une activité humaine dont la spécificité détermine le genre du discours. L'échange verbal, ainsi placé dans une sphère sociale, doit se mouler conforme l'ensemble de la situation, constitué de la thématique et des caractéristiques des partenaires, ces derniers compris comme des interlocuteurs actifs et pas seulement

comme des « répondeurs ». Dans cette perspective, et toujours selon la conception de Bakhtine, il n'est pas raisonnable la réalisation en salle de classe d'échanges verbaux vidés de la situation de communication, puisque dans la « vraie vie » cela n'est pas non plus réalisable. Il faut tenir en compte les éléments constitutifs du langage, tels que les interlocuteurs, le lieu, le temps et les buts de la communication. En dehors de cela, c'est réduire la langue à des règles stables et abstraites dont le seul but est de maintenir le niveau cultivé. Pour former des lecteurs et des constructeurs de textes critiques, il est nécessaire de les former à comprendre que le sens n'est pas dans la forme de la langue, mais si dans l'ensemble sémiologique et dans la constitution des déjà-dits, du discours de l'autre – présent toujours dans n'importe quelle interaction verbale, puisque produit par des sujets sociaux et idéologiques. Selon Bakhtine, c'est le principe dialogique le responsable de l'interprétation des textes (le sens a un caractère *répondant*) et non pas les icônes typographiques ou linguistiques tout simplement.

Alors, examinons justement les contributions de Bakhtine à propos de la notion des « genres du discours » et notamment comment peut-elle contribuer à rendre nos cours de FLE, particulièrement, plus proches d'une réelle situation d'échange verbal et, donc, plus chargé de sens.

Si la sphère d'échange détermine le genre, celui-ci est un choix, d'une certaine façon, conditionné. Par exemple, chez nous, en famille, on ne s'exprime pas comme on le ferait lors d'une intervention au cours d'un congrès – et vice-versa. La situation nous place devant le choix de notre langage, celui-ci modulé aussi par notre interlocuteur. Ainsi, Bakhtine réfléchit sur des « *sphères d'échange* » et, par conséquent, sur des *genres du discours*, même s'il comprend qu'il y en a une variété presque inépuisable, vu l'évolution des activités humaines (le *chat*, le courrier électronique, par exemple, n'est pas un genre nouveau ?). Il en présente des études, tout en se gardant, pourtant, de les systématiser. Nous pouvons en citer quelques exemples : un ordre de service peut se trouver dans la sphère de la production; un roman, dans la sphère artistique, une thèse, dans la sphère scientifique, une conversation, dans le quotidien, un reportage, dans la sphère journalistique et ainsi de suite.

Ce résumé ne montre évidemment pas toute les nuances concernant les genres, surtout pas la dissociation que fait Bakhtine entre le *genre premier* – les dialogues de la vie quotidienne, notamment, – et le *genre second* – le discours plus complexe, celui des

échanges culturels, par exemple. Mais il nous semble suffisant, dans cet article, de prendre conscience de cette distinction, sans pour autant entrer dans les détails de la théorie.

4. Propositions d'entrées en intégration

Travailler en salle de classe – de PLM ou de FLE – sous la perspective des genres discursifs selon Bakhtine, c'est, à notre avis, l'un des moyens les plus efficaces pour travailler une langue qui fasse sens. Les exemples de genres cités plus haut peuvent nous donner une idée de quelques *entrées* possibles pour un cours dit « bakhtinien ». Prenons, par exemple, quelques genres de la sphère journalistique.

4.1 L'Editorial

Nous nous demandons souvent si nos étudiants savent, par exemple, « lire » une revue. Évidemment, on lit ce qui nous intéresse, chacun à sa façon et selon son temps. Mais, en classe de LM et en FLE surtout, même si l'on cherche à faire un travail d'utilisation plus « spontanée » de la langue, il convient de travailler aussi la compréhension du fonctionnement du langage. On revient à l'éclairage de Bakhtine: on communique dans une vraie situation d'interaction. Comment s'inscrit, donc, dans cette perspective, le genre *Editorial* ? Appartenant à la sphère journalistique, l'Editorial d'une revue a les mêmes buts de n'importe quel autre du même genre : présenter le contenu de l'édition, d'une manière abrégée, en incitant la curiosité du lecteur. L'éditorial, écrit, en général, par le rédacteur-en-chef de la revue, n'échappe pas cependant aux marques personnelles de l'auteur, c'est-à-dire, son style, son idéologie, bref, son discours. Pour la classe de FLE, nous croyons que seulement un travail de lecture (la compréhension d'un texte en français, son contenu et l'observation du style de l'auteur), même si cela atteint les objectifs d'un cours de langue en général, n'est pas suffisant pour comprendre comment fonctionne tel type de texte, ou mieux – selon la perspective de Bakhtine – tel genre . Il faut qu'ils comprennent, tout d'abord, les objectifs d'un éditorial et le type de public auquel il s'adresse, pour mieux comprendre ensuite le contenu. De cette façon, ils pourront induire, selon J.Courtilon, que « la langue est au service de la communication, et non le contraire », ce que veut dire que le langage, soit, le style de l'auteur de l'editorial, se moule selon la sphère dont il s'inscrit et d'après l'interlocuteur. Bref, pour

produire un éditorial, il faut suivre les caractéristiques spécifiques à ce genre discursif et à la sphère qui le détermine. Ainsi, ils auront des outils, non seulement pour la lecture du texte, mais aussi pour rédiger un éditorial, même si c'est dans une situation « simulée ». (Pourquoi pas dans une vraie situation ?).

4.2 Le reportage

Le genre *reportage* est, en général, très motivant pour les élèves, surtout lorsque les thèmes les intéressent de plus près. Moins « lourd » peut-être qu'un article, il a l'avantage de proposer des modalités sémiotiques plurielles, soit, des images et textes, dialogues et exposés, théorie et pratique. Pour travailler ce genre, les mêmes considérations que nous avons faites ci-dessus sur l'éditorial peuvent être appliquées: le choix s'est imposé à l'auteur à partir de la sphère (*journalistique*, dans ce cas), et la langue, bien que gardant les marques (idéologiques) du sujet qui écrit, sera moulée selon le genre (le *reportage*, ici). Toutes les activités langagières en classe, suscitées par ce support, auront donc pour déclencheur, outre le « sens », la prise de conscience de cette situation d'interaction verbale : il y a un auteur, qui écrit pour une telle revue et qui s'adresse à tels lecteurs. Pour une prise de conscience, nous entendons ici le travail d'observation du fonctionnement de la langue, c'est-à-dire, le travail métalangagier, qui permettra à l'élève de voir comment celui qui dit (qui écrit, dans ce cas) doit obéir aux contraintes de la situation où il se trouve (la revue), et dont le langage devra être en harmonie avec le genre (le reportage). Nous voulons donc aboutir à ce que les élèves comprennent que c'est la situation d'interaction verbale qui détermine la langue utilisée, et non le contraire. A première vue, cela peut paraître évident à tout professeur de langue, c'est-à-dire, travailler un reportage, mais il est très commun de voir des enseignants préoccupés à travailler le contenu et la grammaire du texte, sans se rendre compte que les « règles » ne sont pas tout simplement d'ordre normative, mais qu'elles s'imposent par la situation de communication. Selon M.J. Coracini (1995:18) « [...] en cours de langue – maternelle et étrangère –, le texte est utilisé, dans la majorité des cas, comme prétexte à l'étude de la grammaire, du vocabulaire ou d'un autre aspect du langage que le professeur (ou le livre didactique) considère important à travailler. Ainsi, le texte, partie du matériel didactique, perd sa fonction essentielle de provoquer des effets de sens chez le lecteur-élève, pour être tout simplement le lieu de reconnaissance d'unités et de structures linguistiques dont la fonctionnalité semble abstraire les sujets ».

Après tout le travail de prise de conscience, les élèves, aussi bien en classe de portugais qu'en classe de français, pourront écrire un reportage, de préférence dans une situation non simulée, mais concrète, c'est-à-dire, pour publier vraiment dans une revue – même qu'il s'agisse d'un journal produit par eux-mêmes.

4.3 La nouvelle

Un travail sur le genre « nouvelle » suscite la réalisation, par les élèves, de narratives journalistiques de petites dimensions, permettant ainsi, entre autres, le développement de la conscience du jeu temporel. Il est à remarquer, également, la pratique fréquemment adoptée, en salle de classe, concernant l'enseignement des temps verbaux (dans ce cas, les temps du passé) vidés de la situation de communication. Il est vrai que l'enseignant cherche à travailler les verbes au travers des phrases, souvent même au travers des textes, mais le travail se concentre en général sur la forme, et l'énoncé, tel que le conçoit Bakhtine, est très peu, ou encore, nullement travaillé.

La nouvelle est un genre qui raconte un événement. Il s'agit d'un genre d'information par excellence, même si elle peut contenir des argumentations. Si elle est écrite (ou dite, selon le type de média) à la troisième personne, elle cache, apparemment, la subjectivité de celui qui l'écrit. Pourtant, si l'on comprend avec Bakhtine que les discours, qui forment les individus, sont sociaux, l'on pourra faire comprendre à nos étudiants comment le sujet-locuteur moule son langage d'après le genre qui le suscite. Un travail d'observation de la manière dont l'auteur s'utilise de la parole des autres pour informer, en faisant des citations (par exemple, en utilisant *selon...* - *d'après...*) et de comment il adhère ou non à ces paroles, nous semble précéder tout travail sur la forme.

Un genre faisant partie de la nouvelle, puisqu'il porte aussi des informations sur un événement, c'est ce qu'on appelle en français « fait divers ». C'est, en général, le récit d'un fait qui bouleverse – ou qui a bouleversé – le quotidien des gens. Ayant trait aux délits ou aux accidents, c'est un genre qui porte des caractéristiques de langue spécifiques à ces sujets et qui, par le fait d'être une narrative, doit présenter des éclaircissements qui répondent aux questions de base, à savoir: qui ? quoi ? quand ? où ? comment ? Il est donc nécessaire que l'enseignant ait connaissance des mécanismes de ce genre, pour qu'il puisse mener un travail de conscientisation relativement au

fonctionnement de la langue, celle-ci moulée par le type de media, de genre et conséquemment de lecteur (l'interlocuteur).

Pour les cours des deux langues (PLM et FLE), l'on peut proposer aux élèves, après le travail de lecture et de conscientisation sur les caractéristiques de ce genre, la rédaction d'un fait divers ou d'une nouvelle. Pour que l'énoncé soit réel (selon Bakhtine), ils peuvent raconter un événement vu ou vécu, à être publié, si possible, dans un journal de la classe.

4.4 L'interview

L'interview appartient, en général, à la sphère journalistique, mais, comme pour d'autres genres, elle peut apparaître aussi dans la sphère du quotidien (une interview pour un emploi, pour ouvrir un compte à la banque, etc.). Ce qui nous intéressera prioritairement ici, selon notre propos initial, c'est de voir les caractéristiques de ce genre telles qu'elles apparaissent dans les médias. Évidemment, il est impossible d'évoquer à fond, dans ces pages, l'ensemble des méandres concernant ses spécificités, mais quelques remarques à propos pourront certainement offrir des pistes aux enseignants des deux langues.

L'interview publiée, à être lue, même en gardant des singularités, présente un point commun à celles que l'on écoute (à la télé, à la radio): elles ont, dans leur ensemble, une structure marquée par des questions/réponses. Il y a toujours quelqu'un qui pose des questions – celles-ci guidées par le but communicatif et par le public visé – et quelqu'un qui répond, celui-ci soumis à la question de l'intervieweur, même s'il peut-être libre, d'une certaine façon, dans sa réponse. Les spécificités de l'interview à être travaillée en classe de langue constituent, donc, un moyen de former nos étudiants à l'observation du jeu de rôles de chaque participant à l'événement, et de la façon dont chacun construit son discours, selon l'âge, le thème, la condition sociale.

Il faut tout d'abord examiner le but de chaque interview journalistique. Dans leur ensemble, elles veulent obtenir des renseignements, personnels ou scientifiques, mais les objectifs en sont diversifiés : elles peuvent, par exemple, entraîner la connaissance d'une personne célèbre, ou alors peuvent promouvoir la personnalité de quelqu'un (un politicien, un écrivain) ou éclaircir des phénomènes sociaux ou scientifiques, à travers les paroles d'un spécialiste. Une autre caractéristique qui peut les distinguer concerne

les marques de l'oralité. Une interview publiée, même s'il s'agit d'une prise de parole orale, sera adaptée ou résumée selon les règles de l'écrit, raison pour laquelle les marques de l'oralité (des hésitations, des répétitions, des exclamations) y seront souvent effacées. Ainsi, il serait intéressant de faire des comparaisons, en classe de portugais et en classe de français, entre des interviews sur le vif (ce que l'on écoute) et celles publiées (ce que l'on lit). Nos élèves peuvent comprendre qu'un texte élaboré par l'intervieweur, sous forme, en général, d'un article ou d'un reportage, présentera, sans doute, les marques de sa subjectivité et que celles-ci constitueront la matérialité de la langue. Ils peuvent comprendre aussi les différences entre les formes de l'oral et de l'écrit, mais que cela ne soit pas tout simplement un travail d'observation des « règles linguistiques » relatives à ces deux modalités de manifestation du langage, mais des discours des sujets inscrits dans l'événement, soit, dans le genre.

5. Conclusion

Le travail sur les genres discursifs est proposé par les PCNs (Instructions Officielles) de langue maternelle (portugais) de forme explicite. Pour les langues étrangères, il est plutôt sous-entendu, dérivant vers les travaux réalisés sur les *textes*. A ce propos, nous nous manifesterons brièvement ci-dessous.

La conception de *genre* selon Bakhtine, est tout à fait différente de la conception de *texte* (ou même de genre) de la linguistique traditionnelle, qui prêche la vision de l'existence du texte comme unité figée et invariable, caractérisée par des régularités de forme et contenus. Les genres discursifs, nous l'avons vu, étant insérés dans une sphère sociale, seront reconnus par leur production dans des conditions spécifiques. Ils sont, donc, « relativement stables », vu la diversité des activités humaines et leur évolution au cours de l'histoire. Les PCNs pour les langues étrangères suggèrent qu'il y a des *types de textes*, faisant la traditionnelle distinction entre textes narratifs, descriptifs et argumentatifs. Même que l'on explicite que ces *types* se rencontrent dans des différents *textes*, il faut souligner l'inscription primordiale de la narration, de la description et de l'argumentation, comme si elles avaient une vie propre, écartée de la situation de communication et des conditions de leur production. Les conséquences de cette conception pour la classe de langue peuvent se faire sentir dans l'artificialité des textes produits, vidés de « sens », puisque dépourvus de toute finalité. C'est le cas, par

exemple, très courant dans des cours de langues étrangères et même maternelle, d'« enseigner » et, par la suite, demander aux étudiants de « faire une description » (l'horreur de la page blanche sera certainement amplifiée).

Ainsi, même si l'on a suggéré dans cet article un travail intégré à partir des genres journalistiques, entourés dans cette sphère, cette démarche doit être appliquée comme un découpage possible. Il est important de comprendre que les genres dépendent de la sphère sociale dont ils s'insèrent et que, ainsi, une interview, un fait divers, un éditorial ou un reportage peuvent se trouver dans des différentes situations du domaine des activités humaines. Les recherches plus approfondies sur les genres discursifs peuvent, donc, contribuer fort bien dans la formation des producteurs et des lecteurs de textes critiques. C'est dans ce sens qu'un travail intégré, basé sur les échanges didactiques et, particulièrement, développé sous l'esprit d'équipes ayant la même visée théorique, comme propose le Projet Bivalence, peut contribuer à l'instauration effective du désir et des actions en vue des changements qui tardent à être assimilés dans nos systèmes d'éducation.

7. Références bibliographiques

BAKHTIN, M. (1997) *Estética da criação verbal*. 2^a ed. São Paulo, SP: Martins Fontes.

CERDAN, M. (2003) « Histórico e realidades atuais da *Bivalência* ». In: *Língua Materna e Língua estrangeira na escola- o exemplo da Bivalência*. PRADO,C.; CUNHA,J.C.(orgs.).Belo Horizonte: Autêntica Editora, p.17-32.

CHISS J.-L. (2001) « La Bivalence dans la didactique des langues » in: ELA- Etudes de Linguistique Appliquée, n° 121.Paris: Didier, 7-8.

CORACINI, M.J.R.F. (1995) *O Jogo Discursivo na aula de leitura : língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP : Pontes.

TODOROV, T. (1997) *Mikhail Bakhtine – Le principe dialogique*. Collection Poétique, Ed.Seuil, Paris.