

Numéro 6 / Année 2016

ISSN 2007 - 4654

Synergies Mexique

Revue du GERFLINT

Le français en milieu universitaire : stratégies d'enseignement et procédures d'appropriation

Coordonné par Buenaventura Rubio Zenil



Synergies Mexique

Numéro 6 / Année 2016

Le français en milieu universitaire :
stratégies d'enseignement et procédures
d'appropriation

Coordonné par Buenaventura Rubio Zenil



REVUE DU GERFLINT
2016

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Mexique est une revue francophone de recherche en sciences humaines, particulièrement ouverte à l'interdisciplinarité, au champ de la didactique des langues et des cultures.

Sa vocation est de mettre en œuvre, au Mexique, le Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie essentiellement des articles dans cette langue mais sans exclusive et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants: défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, aide aux jeunes chercheurs, adoption d'une large couverture disciplinaire, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies Mexique** est une revue coéditée par le GERFLINT et l'UNAM qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La Rédaction de **Synergies Mexique**, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : Annuelle
ISSN 2007-4654 /ISSN en ligne 2260-8109

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

Présidente

María Eugenia Herrera Lima, Coordinatrice Générale des Langues, Universidad Nacional Autónoma de México

Rédactrice en chef

Béatrice Blin, Universidad Nacional Autónoma de México

Rédactrice en chef adjointe

Silvia López del Hierro, Universidad Nacional Autónoma de México

Secrétaire de publication

Víctor Martínez de Badereau, Universidad Nacional Autónoma de México

Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains-lès-Moulins - France

www.gerflint.fr

gerflint.edition@gmail.com

Siège de la rédaction au Mexique

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Universidad Nacional Autónoma de México

Circuito interior s/n - Ciudad Universitaria

Delegación Coyoacán - C.P. 04510 - México D.F.

- <http://www.cele.unam.mx/>

Contact : synergies.mexique@gmail.com

Comité scientifique

Sonia Bufi Zanon (Universidad Nacional Autónoma de México), Patrick Dahlet (Université des Antilles et de la Guyane), Noëlle Groult Bois (Universidad Nacional Autónoma de México), Laura López Morales (Universidad Nacional Autónoma de México), Claudia Ruiz García (Universidad Nacional Autónoma de México), Alina Signoret Dorcasberro (Universidad Nacional Autónoma de México), Haydée Silva Ochoa (Universidad Nacional Autónoma de México), Adelina Velázquez Herrera (Universidad Autónoma de Querétaro).

Comité de lecture permanent

Yvonne Cansigno Gutiérrez (Universidad Autónoma Metropolitana), Monique Landais (Universidad Nacional Autónoma de México), Elsa López del Hierro (Universidad Nacional Autónoma de México), Patrick Riba (Université de Antilles et de la Guyane), Mónica Rizo Maréchal (Universidad Nacional Autónoma de México), Stéphanie Voisin (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla), Lucía Tomasini Bassols (Universidad Autónoma Metropolitana).

Coordnatrice invitée pour ce numéro

Buenaventura Rubio Zenil (Universidad de Guanajuato, Mexique)

Révision des résumés en anglais

Christian Fimbres Stehr (Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique)

Patronages et partenariats

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (DREIC), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel, France), EBSCO Publishing (USA), ProQuest (UK).

Numéro financé par le GERFLINT et l'UNAM.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Mexique n° 6 / 2016
<http://gerflint.fr/synergies-mexique>



MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE



fondation
maison des
sciences
de l'homme



Centro de Enseñanza
de Lenguas Extranjeras



Indexations et référencements

C.I.R.C. EC3metrics
Data.bnf.fr
DOAJ
EBSCOHost Communication Source
Emerging Sources Citation Index
Ent'revues
ERIH Plus
Héloïse
JournalSeek
Latindex (Répertoire)
MIAR
Mir@bel
OpenAIRE
REDIB (CSIC)
ROAD (ISSN)
SHERPA-RoMEO
ZDB

Synergies Mexique, comme toutes les *Revue Synergies du GERFLINT*, est indexée par la Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (Pôle de soutien à la recherche) et répertoriée par l'ABES (Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur, Catalogue SUDOC).

Synergies Mexique, Año 2016, No 6 es una publicación anual editada por el GERFLINT y la Universidad Nacional Autónoma de México a través del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Circuito interior s/n Ciudad Universitaria Del. Coyoacán C.P. 04510 México D.F, teléfono 56-22-06-50 y 56 22 06 78, correo electrónico synergies.mexique@gmail.com, Director de la publicación : Jacques Cortés, Redactora Jefe : Béatrice Florence Blin, Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título No 04 - 2011 - 100709472100 - 102, ISSN 2007-4654, Certificado de Licitud del Título y Contenidos No: 15395 otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación, Impresa por Formación Gráfica S.A de C.V., Domicilio Matamoros No 112, Col Raúl Romero, C.P. 57630, Cd. Nezahualcóyotl Edo. de Méx. Este número se terminó de imprimir el día 28 de diciembre de 2016, con un tiraje de 500 ejemplares, impresión tipo offset, con papel bond blanco de 120 grms y cartulina couché 250 grms para forros.

El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores y no refleja necesariamente el punto de vista de los árbitros de los editores.

© Gerflint - Sylvains-lès-Moulins - France

Dépôt légal Bibliothèque Nationale du Mexique 2016 (pour le format imprimé)

Distribuida en México por el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), Circuito interior s/n Ciudad Universitaria Del. Coyoacán C.P. 04510 México D.F, publicaciones@cele.unam.mx teléfono 56-22-06-50.

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage, littératures francophones et didactique des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité

Synergies Mexique n°6 / Année 2016

Le français en milieu universitaire : stratégies d'enseignement et procédures d'appropriation

Coordonné par Buenaventura Rubio Zenil

👉 Sommaire 👈

Buenaventura Rubio Zenil	7
Préambule	
Stratégies d'enseignement en classe de français	
Stéphanie Voisin, María Eugenia Olivos Pérez	13
Les interruptions de l'enseignant de Français Langue Étrangère lors de l'interaction didactique en contexte universitaire	
Víctor Martínez de Badereau	27
Activités réflexives et contextualisées pour l'enseignement de la conjugaison du français langue étrangère	
José Alberto Santana Bautista	41
El discurso humorístico del profesor en clase de Francés como Lengua Extranjera	
Procédures d'appropriation de la langue-culture française et motivations des apprenants	
Haydée Silva, Gilles Brougère	57
Le jeu entre situations formelles et informelles d'apprentissage des langues étrangères	
Silvia López del Hierro, María Teresa Mallén Estebanz	69
Métaphores et dessins comme voies d'accès aux représentations des apprenants sur la compréhension orale	
E. Desirée Castillo Zaragoza, Adeline Pérez Barbier	81
La motivation d'apprenants de français dans une université mexicaine	
Aspen Carrillo, Adelina Velázquez Herrera	93
Acquisition des pronoms relatifs « que » et « qui » chez des étudiants hispanophones	
Réflexions sur l'usage de la langue	
Ociel Flores Flores	109
<i>Parole versus obésité communicative</i> : une manifestation de la <i>crise du langage</i>	

Notes de Lecture

Clotilde Barbier Muller	119
<i>Conjugar para actuar 1. Las conjugaciones del francés para un nivel A1.</i> Béatrice Blin, Víctor Martínez de Badereau, Rodrigo Olmedo Yúdico Becerril	

Béatrice Blin	121
<i>De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue : regards pluridisciplinaires.</i> Hervé Adami et Virginie André (éds).	

Annexes

Profils des auteurs de ce numéro.....	125
Consignes aux auteurs de la revue <i>Synergies Mexique</i>	129
Le GERFLINT et ses publications.....	133



Buenaventura Rubio Zenil
Universidad de Guanajuato, Mexique

Six ans après la parution du premier numéro de *Synergies Mexique*, la thématique de ce nouveau numéro nous permet de connaître des travaux de recherche menés en milieu universitaire mexicain par des professeurs, des étudiants et des chercheurs. Ainsi, les différentes contributions rassemblées dévoilent les inquiétudes méthodologiques et conceptuelles qui parcourent notre champ professionnel sur le plan national.

Nous avons regroupé les huit articles qui composent ce numéro autour de trois axes. Le premier concerne les thématiques relatives à l'enseignement et à la formation des futurs enseignants de FLE, les contributions du deuxième axe se penchent sur les procédures d'appropriation et interrogent les motivations des apprenants, enfin le troisième axe offre une réflexion sur l'usage de la langue.

Dans le premier axe, Stéphanie Voisin et María Eugenia Olivos Pérez dans l'article « Les interruptions de l'enseignant de Français Langue Étrangère lors de l'interaction didactique en contexte universitaire » analysent des interactions didactiques dans des cours de licence. Elles s'intéressent aux phénomènes de politesse et observent les interruptions du discours de l'étudiant par l'enseignant. Leur étude leur permet de dégager des pistes d'intervention pour la formation de futurs enseignants.

Dans son article « Activités réflexives et contextualisées pour l'enseignement de la conjugaison du français langue étrangère », Víctor Martínez de Badereau présente les résultats d'une recherche qui montre que l'apprentissage réflexif et contextualisé de la conjugaison permet aux étudiants d'éviter les erreurs liées à la description traditionnelle des conjugaisons du français. Son étude souligne que les descriptions linguistiques où l'on sépare la forme orale de la forme écrite des verbes aident les étudiants hispanophones à prendre conscience des différences qui existent en français entre le code oral et le code écrit.

José Alberto Santana Bautista, dans son article « El discurso humorístico del profesor en clase de Francés como Lengua Extranjera », nous présente les résultats de la recherche qu'il a menée lors de la réalisation de son Master 2 : une étude de cas où il analyse le discours humoristique de deux professeurs de FLE. Il constate que dans la construction de ce type de discours interviennent plusieurs éléments :

linguistiques, discursives et paralinguistiques et que dans la plupart des échanges humoristiques la langue première des apprenants est présente. Par ailleurs, il précise que dans la communication de type organisationnel, l'humour agit comme stratégie de politesse, d'atténuation et de modalisation.

L'article « Le jeu entre situations formelles et informelles d'apprentissage des langues étrangères », d'Haydée Silva et Gilles Brougère ouvre le deuxième volet de ce numéro. Ces auteurs interrogent diverses situations d'apprentissage des langues dont le degré de formalisation est variable, allant de la plus éloignée à la plus proche du jeu comme pur loisir. En outre, ils présentent les résultats d'une enquête quantitative menée auprès de 300 apprenants universitaires de français langue étrangère afin de connaître la place occupée par le jeu dans leur apprentissage, qu'il s'agisse de situations formelles ou informelles.

Dans « Métaphores et dessins comme voies d'accès aux représentations des apprenants sur la compréhension orale », Silvia López del Hierro et María Teresa Mallén Estebarez présentent les premiers résultats d'une recherche sur la compréhension orale et sa pratique en salle de classe dans laquelle il a été demandé aux étudiants d'exprimer ce que représente, pour eux, cette compétence à l'aide de métaphores écrites ou de dessins. Les analyses proposées par les chercheurs dévoilent que les étudiants l'associent parfois à un sport ou à un voyage, voire à une expérience scientifique.

A travers une étude quantitative basée sur les travaux de Dörnyei (Dörnyei et Csizér, 2005 ; Dörnyei, 2009, 2014), Desirée Castillo Zaragoza et Adeline Pérez Barbier, analysent quatorze dimensions qui motivent les étudiants à apprendre le français, dans « La motivation d'apprenants de français dans une université mexicaine ». Des dimensions telles qu'*orientation envers le voyage, milieu, influence familiale*, parmi d'autres, ont été considérées dans leur étude et c'est l'*orientation envers le voyage* qui se révèle comme étant celle qui prédomine dans leur corpus.

Le dernier article de cette partie, « Acquisition des pronoms relatifs « que » et « qui » chez des étudiants hispanophones » d'Aspen Carrillo et Adelina Velázquez Herrera, expose les résultats d'une recherche, menée auprès d'étudiants en licence de français, qui montrent les problèmes d'acquisition que représentent ces pronoms chez les étudiants mexicains. Après avoir analysé les erreurs les plus fréquentes, les auteurs proposent quelques pistes didactiques.

L'article « *Parole versus obésité communicative* : une manifestation de la *crise du langage* » d'Ociel Flores, qui compose le dernier volet de ce numéro, nous offre une réflexion sur la place du sujet et sur la relation à l'autre et à la langue dans les

échanges qui ont lieu grâce aux communications électroniques. En s'appuyant sur les travaux d'auteurs tels que Philippe Breton, David Le Breton et d'Octavio Paz, il s'intéresse à l'idée de *crise du langage*.

Deux ouvrages sont présentés dans la section « notes de lecture ». Clotilde Barbier Muller présente « Conjugar para actuar 1. Las conjugaciones del francés para un nivel A1 », de Béatrice Blin, Víctor Martínez de Badereau et Rodrigo Olmedo Yúdico Becerril. Un livre qui s'adresse aux étudiants mexicains et qui, grâce à une approche innovante et contextualisée des conjugaisons, prétend faciliter l'apprentissage du français. Le deuxième ouvrage « De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue : regards pluridisciplinaires » d'Hervé Adami et Virginie André (éds), présenté par Béatrice Blin, interroge le terme plurilingue et pose un regard critique sur certaines politiques linguistiques qui s'en réclament.

Nous sommes sûre que les lecteurs découvriront avec intérêt les problématiques présentées dans ce nouveau numéro. Bonne lecture.

Synergies Mexique n° 6 / 2016

 Stratégies d'enseignement
en classe de français 



ISSN 2007-4654

ISSN en ligne 2260-8109

Les interruptions de l'enseignant de Français Langue Etrangère lors de l'interaction didactique en contexte universitaire

Stéphanie Voisin

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Mexique
stephanievoisin2002@yahoo.fr

María Eugenia Olivos Pérez

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Mexique
olivoslmaria@gmail.com

Reçu le 12-09-2016/ Évalué le 29-09-2016/ Accepté le 24-10-2016

Résumé

Cet article présente une étude de l'interaction didactique en classe de FLE, plus précisément de la politesse de l'enseignant envers les étudiants de la Licence en Enseignement du Français. Nous avons recueilli des enregistrements de classe et l'analyse de ce corpus a mis en évidence les objectifs poursuivis lors des interruptions du discours de l'étudiant par l'enseignant. Cette recherche est importante dans le contexte de formation professionnalisante de notre licence, du fait qu'elle est en étroite relation avec la formation didactique et les capacités de gestion de groupe des futurs enseignants. Nous espérons qu'elle ouvre la voie à des réflexions ultérieures sur les comportements interactionnels de l'enseignant dans la salle de classe visant l'amélioration constante des pratiques d'enseignement-apprentissage.

Mots-clés : interaction didactique, actes menaçants, interruptions, face positive, face négative

Las interrupciones del maestro de Francés como Lengua Extranjera en la interacción didáctica en contexto universitario

Resumen

Este artículo propone un estudio de la interacción didáctica en clase de FLE, enfocándose específicamente en la manifestación de la cortesía del docente hacia los estudiantes de nivel licenciatura en el aula. Se recolectaron grabaciones de clase y el análisis del corpus recolectado nos permitió evidenciar la frecuencia de las interrupciones del discurso del alumnado realizadas por el docente. Este estudio es importante en el contexto en el que se desarrolla: la formación de maestros de francés, ya que alude a su formación pedagógica y a sus capacidades de gestión de grupo. Por lo tanto, abre la brecha a reflexiones e investigaciones de los docentes del área acerca de su comportamiento y de su desempeño interaccional en el aula, para buscar la mejora constante del proceso de aprendizaje-enseñanza.

Palabras clave: interacción didáctica, actos de amenaza, interrupciones, imagen positiva, imagen negativa

Second-language French teacher interruptions during the didactic interaction in the university context

Abstract

This article looks into the didactic interaction in the FSL classroom, focusing on teacher politeness towards college students. Teacher-student interactions were recorded during class, and the analysis of such data provided evidence for the frequency with which students' speech is interrupted by the teacher. This study is important in the context where it takes place, that is, the training of French teachers, particularly their pedagogical training and their classroom management skills. Thus, it prompts teachers to reflect on their behavior and their interactional performance in the classroom to improve the teaching-learning process.

Keywords: Didactic interaction, face-threatening act, interruptions, positive face, negative face

L'analyse des interactions verbales en général a éveillé l'intérêt des linguistes du siècle passé, à partir des travaux de Goffman (1967), Gumperz et Hymes (1972), Sacks, Schegloff et Jefferson (1974), et Kerbrat-Orecchioni (1990-1994), jusqu'aux contributions actuelles de Mondada (2006) par exemple. Au sein de ce courant de l'analyse discursive, l'étude des interactions didactiques au cœur des travaux de Germain (2009), Cicurel (2002), de Bouchard (2003, 2007) et Véronique (2005), entre autres, a enrichi la compréhension des phénomènes relationnels dans la salle de classe et a servi de base à des travaux d'obédience pédagogique. Cependant, malgré leur importance, des thèmes comme l'étude des interruptions lors de l'interaction didactique n'ont été jusqu'ici que partiellement étudiés.

L'observation analytique du corpus de classe a mis en évidence le fait que les interruptions de l'enseignant en cours de FLE sont un phénomène discursif constant dont la prégnance est à relier aux différentes fonctions que revêt la gestion d'un cours, depuis les disciplines légitimes, coopération pour la co-construction du savoir, jusqu'au marqueur constant de position hiérarchique, entre autres choses.

La complexité de cet objet d'étude reflète la richesse des notions convoquées, telles que l'analyse des conversations, l'étude de la politesse et de ses concepts fondamentaux de faces positive ou négative, ou encore l'analyse de la construction stratégique du discours, auxquelles s'ajoutent des réflexions relatives à la gestion de groupe.

Ce travail se centrera donc sur l'analyse de différents corpus enregistrés lors de cours de FLE dont l'élément mis en exergue sera l'interruption du discours de

l'apprenant par l'enseignant. Notre analyse portera sur la finalité des diverses interruptions repérées pour ensuite procéder à leur catégorisation. Notre objectif est d'identifier le rôle et les caractéristiques de ces interruptions, afin de générer une réflexion chez le lecteur de cet article sur ce phénomène discursif inhérent tant à la praxis didactique qu'au processus d'apprentissage.

Les notions clés de l'analyse

Les bases théoriques qui sous-tendent l'étude des actes de parole ont été proposées par J.L. Austin (1970), dans son livre « Quand dire c'est faire ». Dans cette œuvre, il aborde les relations établies entre la langue et ses utilisateurs et les effets que celles-ci engendrent dans un contexte verbal ou non verbal. D'après cet auteur, tout acte énonciatif produit en même temps un énoncé selon un certain nombre de règles linguistiques (celui-ci appelé *acte locutoire*) et une action qui modifie une situation en faisant apparaître une intention pragmatique de l'énonciateur (*acte illocutoire*). D'après cette théorie, les énoncés formulés en respectant une série de règles que l'auteur lui-même énonce, seront des « actes heureux », tandis que ceux qui ne sont pas énoncés en accord avec les conditions favorables pour engendrer un acte heureux seront des « actes malheureux » et leur effet ne sera pas légitime.

De leur côté, Brown et Levinson (1978) développent la Théorie de la Politesse par laquelle ils mettent en lumière les stratégies utilisées par le locuteur pour établir des relations interpersonnelles cordiales. Cette théorie reprend les notions de *face* et de *territoire* proposées par Goffman (1967). Pour cet auteur, la notion de territoire comprend le territoire spatial fixe ou situationnel de l'individu, ses possessions, son espace personnel, sa vie privée, son idéologie et ses croyances, entre autres choses. Il définit également la face comme « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers une ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (Goffman, 1967 : 9). Brown et Levinson (1978) précisent que la notion de face comporte deux aspects fondamentaux : la face positive et la face négative. La première se rapporte au narcissisme de l'individu, aux images valorisantes construites par les interactants dans le souci de montrer une image favorable d'eux-mêmes. Complémentairement, la face négative comporte les possessions tangibles ou intangibles de l'individu, c'est-à-dire ses biens matériels mais aussi son territoire spatial, corporel ou temporel.

Kerbrat-Orecchioni (1998) enrichit la théorie de la politesse en y ajoutant des actes venant adoucir les actes de parole potentiellement menaçants. Dans la même optique, elle propose des actes « anti-menaçants » comme les compliments ou

les vœux, dont l'objectif est de présenter à l'interlocuteur une image positive de lui-même.

Vu la nature des actes de parole (intention basée sur la volonté du locuteur), ceux-ci se voient soumis à la perception du correct ou du permis vs. incorrect ou non permis de la culture dans laquelle ils prennent leur origine. Leur but, évidemment, est de préserver l'image des interactants afin de maintenir ainsi l'harmonie au centre des relations interpersonnelles.

Étant donné l'universalité des manifestations de politesse, l'attention des chercheurs s'est orientée vers des domaines spécifiques d'étude : la salle de classe, le parler des ghettos, le parler rituel, etc. ouvrant la porte à des études sur l'interculturel. Ils ont dû prendre en compte des notions comme les ethnolectes conversationnels, qui désignent les caractéristiques du parler d'ensembles communautaires définis par rapport à leur appartenance ethnoculturelle. Sous cet angle, l'éthos désigne la façon de se comporter dans son discours et les qualités que l'orateur manifeste par ses manières de s'exprimer (franchise, modestie, bienveillance, pondération) afin de rendre son dire plus efficace (Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 63).

La notion d'éthos est déterminante pour l'interprétation des contextes conversationnels. Elle va mettre en lumière l'identification des distances hiérarchiques, verticales ou horizontales. Dans les différentes cultures on peut distinguer des relations à éthos égalitaire, où les distances verticales sont plus courtes et pour lesquelles l'égalité constitue une sorte d'idéal interactionnel ; néanmoins, il existe aussi des sociétés à éthos hiérarchique se caractérisant par le grand nombre de « taxèmes » existant dans le système de la langue et qui imposent une distance plus prononcée dans les relations verticales.

Dans les recherches postérieures aux études initiatrices de Gumperz et Hymes (1972), les chercheurs affirment que les systèmes interactionnels varient visiblement d'une culture à une autre, la variation pouvant affecter toutes les composantes de ces systèmes.

Notre étude porte sur des corpus de FLE en contexte mexicain, spécifiquement sur la place et la fonction des interruptions que nous allons à présent étudier. Nous pouvons définir succinctement les interruptions comme des prises de parole par un locuteur à l'intérieur d'un tour de parole appartenant à un autre locuteur. Il s'agit donc d'un phénomène courant dans les interactions. Cependant, comme le mentionnent Constantin de Chanay et Kerbrat-Orecchioni (2010) s'inspirant des travaux de Schlegoff, ce phénomène est encore peu étudié, et de manière incomplète, dans les travaux relevant de l'analyse conversationnelle du fait que sa légitimité scientifique est mise en doute par le caractère subjectif de son apparition.

En effet, ces auteurs mentionnent que l'interruption est « quelque chose qu'on ne peut traiter indépendamment du problème de l'appartenance catégorielle des participants (*membership categorization*), en particulier par rapport au facteur du genre et plus largement de la relation de pouvoir et de domination que les interruptions révèlent et construisent tout à la fois » (Constantin de Chanay et Kerbrat-Orecchioni, 2010 : 3).

Les interruptions, leurs fonctions dans la dynamique discursive et leur réception par l'interlocuteur sont en effet largement tributaires de l'appartenance sociale et culturelle des individus. Pour ne donner qu'un exemple, les interruptions sont, dans certaines cultures, considérées comme constitutives d'une interaction dans laquelle les interactants sont actifs et participent de la co-construction du discours.

Sachs (cité par Constantin de Chanay et Kerbrat-Orecchioni, 2010 : 85) a étudié les interruptions sous l'angle du caractère conscient de ce phénomène qui pourrait donc être perçu, selon nos auteurs, comme une manœuvre stratégique pour mettre en difficulté l'interlocuteur. Ces derniers affirment également que ce phénomène peut aussi bien intervenir comme résultat d'une organisation collective du discours que comme symptôme d'une désorganisation complète des tours de parole.

Par ailleurs, il convient de préciser que les interruptions ne sont pas toujours perçues comme telles selon leur fonction dialogique. Elles peuvent ainsi avoir une fonction régulatrice dans le discours comme « régulateurs » ou « continuateurs » pour encourager le locuteur à poursuivre son discours, ou comme éléments de « coénonciation » dynamisant l'interaction, et ne peuvent alors pas être considérées comme des actes menaçants quant à l'interlocuteur (Constantin de Chanay et Kerbrat-Orecchioni, 2010 : 88). Seule l'observation d'indices verbaux comme le ton de la voix, ou non verbaux tels que le regard, les gestes ou encore les mimiques de l'interlocuteur pourrait nous indiquer si celui-ci perçoit ce phénomène négativement.

Cette notion est donc sujette à caution de par son caractère subjectif et son association à une norme interactionnelle socialement et culturellement déterminée, et elle doit être analysée avec précaution. Pour ce faire, le classement proposé par Constantin de Chanay et Kerbrat-Orecchioni (2010 : 100-101) des types d'interruptions en fonction des valeurs et des effets interactionnels nous semble tout à fait pertinent.

Notre analyse des interruptions en situation d'interaction didactique s'attachera à déterminer les fonctions des interruptions de même que les caractéristiques des interactants ainsi révélées et l'implication de ce phénomène sur le comportement interactionnel de l'interlocuteur.

Méthodologie

Notre recherche est fondamentalement qualitative, étant donné qu'elle vise un aperçu des comportements des gens et leur description, dans notre cas, en situation didactique en milieu naturel. Nous avons enregistré différents cours de français langue étrangère de niveau débutant et intermédiaire des étudiants de la Faculté de Langues de l'Université Autonome de Puebla. Ces corpus datent de 2014 à 2015. Notre recueil est composé de 5 échantillons d'une durée d'environ une heure. Les cours comptaient une dizaine d'étudiants et les professeurs titulaires de la matière sont des professeurs expérimentés.

Après observations des cours nous avons enregistré en audio une heure de chacun et nous avons fait les transcriptions complètes. Le choix des cours a été soumis à la bonne volonté de nos collègues qui nous ont permis de les enregistrer. Ensuite, à la lumière des données théoriques, nous avons identifié les passages ayant une interruption, nous avons fait une interprétation de leur objectif et nous les avons classées par rapport à leur intention, en suivant la classification proposée par Sandré (2009). Finalement nous avons fait, pour chaque grande catégorie, une sous-division du point de vue didactique que le lecteur trouvera plus en bas.

Analyse des données

Pour l'étude des interruptions, nous avons fait appel aux travaux de Constantin de Chanay et Kerbrat-Orecchioni (2010) et de Sandré (2009). Ce dernier propose un classement de l'interruption dans le discours médiatique qui, selon nous, est applicable à l'analyse du discours didactique. Ce classement englobe trois catégories : les interruptions à visée polémique, les interruptions à visée coopérative et les interruptions visant à gérer l'interaction. Nous les avons retravaillées sous une perspective didactique qui sera présentée ci-dessous.

Nous laisserons de côté la catégorie à visée polémique du fait que les cours de langue n'ont pas pour objectif un développement de l'habileté argumentative sinon de la pratique de la langue et que ce type d'interruption, s'il apparaissait, se rattacherait donc plutôt à des fins langagières.

Nous avons repris la catégorie des interruptions à *visée coopérative* et nous y avons englobé les interruptions qui cherchent, par exemple, à aider le locuteur du point de vue langagier (compléter les phrases, fournir un mot non trouvé, valider la prononciation), nous considérons qu'il s'agit de la catégorie la plus récurrente. En effet, les interactions établies entre le professeur et l'étudiant sont fondées sur le principe de coopération et requièrent l'appui de « l'expert » qui maîtrise mieux la langue étrangère et assume la responsabilité de partager son savoir.

Finalement, quant à la catégorie *visant à gérer l'interaction*, Sandré (2009) propose quatre objectifs : distribuer la parole, contrôler les temps de parole, lancer les thématiques et demander des précisions. Ces objectifs, très pertinents pour l'analyse du discours politique, surtout dans un contexte de débat, peuvent être présents aussi dans des contextes de classe, du fait que l'enseignant doit gérer l'interaction et faire participer tous les membres du groupe de façon égalitaire.

En prenant comme base cette catégorisation, nous proposons une sous-classification à partir de l'analyse de nos corpus. Il est important de souligner le fait que les fonctions proposées ci-dessous ne sont pas définitives mais qu'elles correspondent aux échantillons de classe décrits ci-dessus. Il se pourrait qu'une analyse plus extensive permette l'identification d'autres catégories non considérées dans ce travail.

Interruptions à visée coopérative

Dans cette partie du travail, nous présenterons brièvement les interruptions qui ont pour but, tel que nous l'avons signalé plus haut, d'aider l'élève à construire son discours de manière efficace par le biais de différentes contributions langagières, en l'aidant du même coup à préserver sa face positive. Dans cette catégorie nous avons identifié trois cas de figure :

Interruption à fonction phatique

L'interruption à fonction phatique constitue la seule figure de cette catégorie « positive » et elle se situe entre l'interruption coopérative et l'interruption de gestion. Même s'il s'agit d'une atteinte contre celui qui la subit, ce type d'interruption ne saurait être considéré comme un acte menaçant car il n'atteint ni la personne elle-même ni son discours, que ce soit dans sa forme ou son contenu. Cette interruption cherche à garder ouverte la communication et à encourager l'interlocuteur à participer, ce qui pourrait sembler paradoxal car les interruptions en tant que violations du système discursif cherchent justement le contraire : inciter le locuteur à se taire ou à changer l'orientation, la forme, le contenu ou la sémantique de son discours. Si nous la considérons comme une figure dans l'analyse de notre corpus, c'est parce qu'il s'agit bel et bien d'une interruption, le discours du locuteur étant coupé par l'intervention de l'interlocuteur. Cependant, l'interruption *phatique* est occupée par un commentaire valorisant la participation de l'élève et elle correspond aux moments discursifs mal calculés par le professeur, du fait que l'élève n'a pas encore fini de compléter sa phrase et conserve le tour de parole. C'est ainsi que les interruptions phatiques peuvent être aussi considérées comme faisant partie de la gestion du cours car elles aident le locuteur actif à garder le tour de parole.

Dans le cas présenté ci-dessous, nous observons que l'étudiant (Ra) explique en quoi le passé composé du verbe « monter » peut être formé avec les auxiliaires « avoir » et « être » :

Corpus 1. Extrait 1 :

55Ra- parce que dans le premier, le sujet est qui a monté et

56P- ouais

57Ra- la deuxième c'est le sujet qui a monté la chose, l'objet

Nous observons que l'intention de l'enseignant (P), identifiable par son interruption phatique, est celle de valoriser la réponse de l'étudiant pour l'encourager à poursuivre son discours. L'interruption ne menace pas la face positive du locuteur mais la met au contraire en valeur devant la classe et place, par conséquent, le locuteur en position haute par rapport au groupe. Cette fonction est régulatrice du discours du locuteur occupant le tour de parole.

Interruptions à fonction récapitulative

Ce type d'interruption s'avère très pédagogique, étant donné qu'elle sert à reformuler le discours de l'étudiant, à le résumer et à le rendre « didactique ». Ce type d'interruption, susceptible de menacer la face positive et la face négative (l'occupation du tour de parole) du locuteur actif, place l'étudiant en position haute par rapport au groupe, même si la relation hiérarchique professeur-étudiant reste immuable. La coopération du professeur s'adresse au locuteur pour faciliter la formulation de sa participation. Ce cas de figure permet, à niveau macro, de dynamiser l'interaction en évitant de tourner en rond autour d'un même élément, et de synthétiser les réponses correctes qui ont été fournies. Nous la considérons comme un « continueur » du discours. Par cette caractéristique, elle peut être aussi considérée à la fois comme interruption coopérative et de gestion de l'interaction car elle détermine les temps dans la classe, cependant son côté coopératif prédomine.

Corpus 2. Extrait 1:

42D- Con todos los verbos

43Al- Ah, ya entendí

44P- Oui

45Al- Todos los que terminan en ER o sea todos los regulares todos los

46P- Oui les verbes réguliers parce que les verbes irréguliers il faut apprendre oui

Cet extrait est tiré d'une interaction portant sur la construction des participes passés des verbes. Quelques tours auparavant, le professeur essaie d'obtenir la règle selon laquelle « on enlève le /r / de l'infinitif et on place un accent aigu sur

le dernier /e/ pour obtenir le participe passé des verbes réguliers, ceux des verbes irréguliers devant être appris par cœur ». Cet extrait nous permet d'observer que les contributions des étudiants (D) et (Al) sont reprises par le professeur (P) pour formuler une sorte de règle. L'interruption de (P), au tour 46, empêche l'étudiant de poursuivre son discours et dynamise de ce fait la suite de la classe. Cependant, nous observons que la formulation de l'étudiant est reprise par le professeur, en langue étrangère, ce qui la légitime comme correcte et permet de valoriser la face positive des fournisseurs de la réponse devant le groupe.

Interruption à fonction corrective

Étant donné qu'une des fonctions principales du professeur au sein de la salle de classe est de corriger les productions fautives des étudiants afin de les aider à mieux maîtriser la langue étrangère, la correction est une figure très récurrente dans ce type d'interaction. Cette figure est aussi très délicate à réaliser car l'interruption correspondante menace tant la face positive que la face négative de l'apprenant qui peut, par conséquent, décider de réduire sa participation, voire de la faire cesser. Cependant, il s'agit d'une action indispensable pour arriver au but didactique et qui peut être considérée comme une stratégie de coopération professeur-étudiant dans une orientation nettement verticale. Ce cas de figure ne dynamise pas l'interaction, tout au contraire, il la ralentit car le progrès de l'interaction se voit perturbé.

Corpus 3. Extrait 1.

- 19P- ok, je me suis promenée dans Lyon. Si je suis une fille avec mes parents :
« nous... »
20Pl- « nous sommes »
21R- « nous som.. »
22P- « nous NOUS sommes promenés », allez eh enf :: oui

Dans cet extrait nous observons que les participations des étudiants (Pl) et (R) ne fournissent pas la réponse attendue par le professeur (il s'agit de la conjugaison d'un verbe pronominal, la structure nécessitant le pronom correspondant), ce qui provoque que le professeur (P), tour 22, interrompe les balbutiements des étudiants et fournisse la réponse correcte. La menace portant sur la face positive des étudiants est mitigée, dans ce cas spécifique, par le fait que la réponse, fautive, est proposée par différents étudiants et la correction est donc adressée à plusieurs interactants.

Interruptions visant à gérer l'interaction

Ces interruptions ne sont pas langagières mais relèvent de l'organisation pédagogique du fait qu'elles tendent à favoriser la participation égalitaire des étudiants

et, partant, à assurer le dynamisme du cours. Quant à leur portée, il est possible qu'elles menacent la face positive du locuteur mais il ne s'agit pas d'une constante. Dans cette catégorie nous avons trouvé les cas de figure suivants :

Interruption à fonction contributive

Il se peut que les interruptions faites par les professeurs visent à fournir à l'étudiant les éléments langagiers qui lui sont nécessaires pour compléter ses phrases ou terminer une idée du point de vue lexical, morphologique, pragmatique, phonétique, ou encore de contenu. Dans ce cas, les interruptions peuvent être considérées comme une contribution du professeur au discours de l'étudiant.

À la différence des cas de figure précédents, ce type de « coopération », qui l'est au sens strict, ne préserve pas la face positive de l'étudiant car l'insuffisance de connaissance dont il fait preuve est ce qui déclenche l'aide mais, en revanche, sa face négative est renforcée d'un savoir nouveau.

L'interruption contributive peut faire son apparition lorsque le professeur perçoit un problème dans la construction du discours de l'étudiant ou quand le discours de ce dernier commence à tourner en rond.

Corpus 4. Extrait 1 :

- 14P- Savez-vous ce qui se passe en ce moment en Ukraine ? Qui peut expliquer ce qui se passe à ses camarades en Ukraine ?
- 15E1- Qui veut changer de président ukrainien et il y a une partie de l'Ukraine qui est pro russe car le président je ne sais pas si c'est libéral ou et alors il y avait beaucoup de monde, beaucoup de répression, il y a eu, pardon, la partie pro russe c'est la partie qui veut que l'Ukraine fasse partie de l'Union Européenne, et maintenant l'armée russe contrôle une partie de l'Ukraine et ils sont sont... et je me rappelle plus de
- 16P- En fait le problème c'est parce que l'Ukraine voulait faire partie de l'Union Européenne pendant beaucoup de temps et finalement l'Union Européenne a dit oui.

Dans ce cas nous observons que le professeur apporte son aide à l'étudiant qui se trouve dans une impasse communicative explicite : « je me rappelle plus de » et fournit à l'étudiant la réponse cherchée qui, d'ailleurs, n'est pas celle que (E1) avait proposée. Cela atteint, comme nous l'avons signalé plus en haut, la face positive du locuteur car le professeur met en évidence le manque et la faute.

D'ailleurs, par l'interruption, le professeur ôte le tour de parole à l'apprenant pour l'occuper lui-même. Par cette action, il décourage l'étudiant qui met fin à son intervention mais permet du même coup de poursuivre le déroulement du cours.

Interruption à fonction réorientative

Au cours de l'interaction didactique, il se peut que les consignes ou les orientations données par les professeurs ne soient pas comprises ou soient mal comprises par l'étudiant, si bien que le professeur doit suspendre momentanément le discours de l'apprenant pour le réorienter dans le sens voulu par la thématique et/ou la progression de la séance.

Dans l'extrait qui apparaît ci-dessous, le professeur a demandé la liste des verbes accompagnés de l'auxiliaire « être » dans leur forme infinitive. La consigne ayant été mal comprise, l'étudiant donne la réponse au participe passé :

Corpus 1. Extrait 2.

24Ann- Né, mon

25P- à l'infinitif, à l'*infinitif*. Donc y a « naître », oui

26Ann- monte monte

27P- « monter » oui

Nous observons qu'au tour 25 le professeur (P) interrompt la contribution de l'étudiant qui fournit la réponse sous une forme différente de celle qui avait été indiquée quelques tours de parole auparavant. Le professeur est alors obligé de réorienter le cours du discours car la deuxième partie de l'exercice consiste justement à écrire les participes passés des verbes. Il ressort donc de cet exemple que cette catégorie facilite la gestion de la classe en permettant de respecter un plan de cours établi préalablement.

Interruption à fonction pivotante

Ce dernier cas trouvé dans nos corpus est un cas particulier car on y observe un changement de places par une double interruption : la première faite par le professeur et la deuxième par l'étudiant. L'interaction tourne en rond et la relation hiérarchique est inversée.

Dans cet extrait, le professeur révisé le vocabulaire de la description physique :

Corpus 4. Extrait 1.

11P- De quelle couleur a les cheveux ta mère ?

12A- Marron aussi

13P- Moi, je crois que tu as les cheveux roux

14A- Ah, oui, parce que ma « tatarabuelos » ?

15P- Aïll-- ?

16A- So---

17P- Sont roux ?

18E- Aha

Au tour 14 l'étudiant (A) pose une question au professeur qui, conscient de son ethos d'enseignant, donne un début de réponse au tour 15 (P). Or, le professeur n'a pas encore fini de formuler sa réponse et pourtant l'étudiant poursuit son discours qui consiste en une description. Cette interruption de l'étudiant faite au détriment du discours du professeur est le pivot du changement de la relation hiérarchique, l'enseignant étant, au tour 17, celui qui continue la description et l'étudiant celui qui se constitue en évaluateur. Ce que nous constatons ici c'est que le professeur, malgré les interruptions, écoute encore la production de l'étudiant.

Selon notre perspective, ce cas de figure est différent de celui qui a été décrit lors de l'interruption à fonction contributive et il ne relève pas non plus, au sens strict, de la catégorie de gestion du cours.

Conclusions

Les fonctions des interruptions identifiées par Constantin de Chanay et Kerbrat-Orecchioni ainsi que Sandré sont tout à fait applicables au champ d'analyse du discours didactique, ce qui laisse voir que les interruptions ont pour justification de chercher à atteindre un objectif commun qui est la dynamisation des échanges dans la classe.

Il faut toutefois souligner une spécificité des interruptions didactiques manifeste dans le fait qu'il y existe un espace de chevauchement entre la fonction de coopération et celle de gestion de l'interaction.

Il ressort de notre étude que les interruptions, telles qu'elles apparaissent dans nos corpus, ont toutes une facette menaçante. Reprenons brièvement les éléments mis en évidence par l'analyse des corpus. Les interruptions à fonction phatique sont conçues pour dynamiser tant le discours de l'intervenant que la poursuite de la séance en respectant les thèmes et les temps impartis. Elles ne constituent pas une menace pour la face positive de l'apprenant du fait que, en général, l'interruption s'accompagne d'une valorisation de son discours qui devrait l'encourager à poursuivre son intervention. Il en va de même pour la fonction récapitulative de l'interruption qui permet de synthétiser l'information sans mettre à mal la face positive de l'interlocuteur. En ce qui concerne la fonction contributive de l'interruption, elle vise encore une fois à faciliter le discours de l'apprenant en lui apportant des éléments manquants. Toutefois, la face positive de l'interlocuteur est ici menacée par la mise en évidence de ses lacunes, ainsi que sa face négative par une caractéristique commune à toutes les interruptions : celui qui interrompt empiète sur le territoire de celui qui possède le tour de parole mais, s'agissant dans notre cas d'un enseignant, la prise de parole qu'il assume est plutôt considérée

comme l'une de ses fonctions et non comme une menace. Dans le cas de la fonction réorientative, l'interruption correspond à la fonction de gestionnaire du groupe que possède l'enseignant qui doit recentrer le thème, préciser les objectifs poursuivis ou réexpliquer la consigne ; ici la face positive des apprenants n'est pas vraiment menacée et c'est même davantage la face positive de l'enseignant qui n'a pas su se faire comprendre qui est en péril. Les deux dernières catégories sont plus propices à l'expression de l'interruption comme menace potentielle vis-à-vis de l'interlocuteur. La fonction corrective de l'interruption, même justifiée par le statut de l'enseignant, peut être mal perçue par l'interlocuteur à la fois menacé dans sa face positive (il ne possède pas les connaissances attendues) et sa face négative (son discours est interrompu). L'enseignant, sensible à cette conséquence éventuelle, tente d'adoucir la menace en s'adressant au groupe et non à l'individu. Il n'en reste pas moins que son interruption a pour effet de ralentir l'interaction, voire de faire obstacle à la dynamique de l'activité. Enfin, l'interruption pivotante fait apparaître un double système d'interruption où l'interruption faite par l'apprenant du discours du professeur pourrait indiquer une tentative de défense du territoire menacé, l'étudiant cherchant à conserver son tour de parole. Ce dernier cas nous permet de conclure sur le risque potentiel des interruptions de l'enseignant en classe : ralentir les interventions même spontanées et volontaires de l'apprenant en imposant sa supériorité de statut, c'est oublier que l'interaction didactique doit donner à l'apprenant l'occasion de s'exprimer et de mettre en action des stratégies discursives. Ce point nous semble particulièrement important et requiert une sensibilisation des enseignants, qu'ils soient déjà en exercice ou sur le point d'achever leur formation, tant au niveau des caractéristiques de l'interaction didactique qu'en ce qui concerne le maniement de la politesse par tous les interactants de la relation didactique. En ce sens, un usage plus systématique de l'observation des pratiques d'enseignement entre pairs ou encore la mise en place d'activités de micro-enseignement filmées pourraient ouvrir la voie à une réflexion généralisée du corps enseignant sur les savoir-faire et les savoir-être qui devraient être inhérents à l'action didactique de tout formateur. Nous n'avons pas incorporé à cet article les réactions de l'étudiant, ce qui pourrait cependant contribuer à affiner notre analyse en mettant en évidence d'autres particularités du discours didactique.

Bibliographie

- Austin, J. 1970. *Quand dire c'est faire*. Paris : Seuil.
- Bouchard, R., Rolet, C. 2003. Pour une méthodologie d'analyse didactico-interactionnelle des pratiques d'enseignement/apprentissage : À propos d'une séance de mathématiques à l'école primaire. In : *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*. France : IUFM d'Aquitaine et Université Bordeaux 2.

- Bouchard, R. 2007. *Les interactions pédagogiques comme polylogues*. <http://lidil.revues.org/150> [consulté le 11 septembre 2016].
- Brown, P., Levinson, S. 1978. *Politeness*. In: *Questions and Politeness*. Cambridge: C.P.U.
- Cicurel, F. 2002. « La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe ». *AILE*, n°16, p. 145-164. <http://www.aile.revues.org/801> [consulté le 11 septembre 2016]
- Germain, C. 2009. *Analyse conversationnelle et structure hiérarchique d'une leçon de langue étrangère*. <http://cediscor.revues.org/563> [consulté le 11 septembre 2016]
- Goffman, E. 1967. *Ritual de la interacción. Ensayos sobre el comportamiento cara a cara*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Gumperz, J., Hymes, D. 1972. *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New-York: Basil Blackwell.
- Constantin de Chanay, H., Kerbrat-Orecchioni, C. 2010. *Les interruptions dans les débats médiatiques : une stratégie interactionnelle*. <http://www.pratiques.revues.org/1614> ; DOI : 10.4000/pratiques.1614 [consulté le 11 septembre 2016]
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1990-1994. *Les interactions verbales*, I, II y III. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1998. *Les interactions verbales. Variations culturelles et échanges rituels*. Paris : Armand Colin.
- Mondada, L. 2006. « Interactions en situations professionnelles et institutionnelles : de l'analyse détaillée aux retombées pratiques ». *Revue française de linguistique appliquée*, n° 2, volume XI, p. 5-16.
- Sacks, H. et al. 1974. « A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking in Conversation », *Language*, n°50, 696-735.
- Véronique, D. 2005. « Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère la didactique du français langue étrangère ». *AILE*, n° 23, p. 9-41. <http://www.aile.revues.org/1707> [consulté le 11 septembre 2016]
- Sandré, M. 2009. « Analyse d'un dysfonctionnement interactionnel - l'interruption dans le débat de l'entre-deux-tours de l'élection présidentielle de 2007 ». *Mots*, n° 89, p. 69-82.



ISSN 2007-4654

ISSN en ligne 2260-8109

Activités réflexives et contextualisées pour l'enseignement de la conjugaison du français langue étrangère

Víctor Martínez de Badereau

Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique
victor_mtz_badereau@hotmail.fr

Reçu le 30-03-2016/ Évalué le 30-05-2016/ Accepté le 31-07-2016

Résumé

Dans cet article, nous exposerons les résultats d'une recherche réalisée dans le cadre d'un mémoire de Master 2 dont l'objectif principal était d'observer si l'application d'activités de conjugaison réflexives et contextualisées dans un cours de niveau A1 de Français Langue Étrangère permettait aux apprenants de ne pas produire à l'oral les erreurs commises généralement par les étudiants hispanophones. Nous présenterons les résultats obtenus après l'application de six séquences didactiques pour l'enseignement de la conjugaison dans sa forme orale. Ces résultats montrent qu'un apprentissage oral, réflexif et contextualisé de la conjugaison du français permet aux apprenants mexicains d'éviter les erreurs liées à la description écrite qui leur est généralement proposée.

Mots-clés : conjugaison, grammaire, FLE, réflexivité, oral, contextualisation

Actividades reflexivas y contextualizadas para la enseñanza de la conjugación del francés como lengua extranjera

Resumen

En este artículo, se exponen los resultados de una investigación realizada en el marco de una tesina de Master 2 cuyo objetivo principal fue observar si la aplicación de actividades de conjugación reflexivas y contextualizadas en un curso de nivel A1 de Francés Lengua Extranjera permitía a los aprendientes no producir al oral los errores generalmente cometidos por los estudiantes hispanoparlantes. Presentaremos los resultados obtenidos después de la aplicación de seis secuencias didácticas para la enseñanza de la conjugación en su forma oral. Estos resultados muestran que un aprendizaje oral, reflexivo y contextualizado de la conjugación del francés permite a los aprendientes mexicanos evitar los errores relacionados con la descripción escrita que se les propone generalmente.

Palabras clave: conjugación, gramática, FLE, reflexividad, oral, contextualización

Reflexive and contextualized activities for the teaching of verb conjugation in French as a foreign language

Abstract

In this paper, we present the results of a research study carried out as part of a Master's dissertation. The main objective was to observe if the application of reflexive and contextualized conjugation activities in an A1 level course of French as a foreign language allowed learners to avoid oral errors typically made by Spanish-speaking students. We show the results obtained after the application of six didactic sequences for teaching the conjugation in its oral form. These results reveal that an oral, reflexive and contextualized learning of the conjugation of French helps Mexican learners to avoid errors related to written description generally proposed to them.

Keywords: conjugation, grammar, FFL, reflexivity, oral, contextualization

Dans cette contribution, nous présenterons une partie de la recherche que nous avons menée dans le cadre de notre Master 2 intitulé *Langages cultures en sociétés en milieu plurilingue - FLE* et dans laquelle nous nous sommes intéressé à l'enseignement de la conjugaison du français langue étrangère au Mexique. En effet, nous considérons que cet enseignement pose de nombreux problèmes aux apprenants mexicains : omission des pronoms personnels sujet, confusions entre la forme écrite et orale, prononciation des consonnes finales muettes à l'oral, aussi bien dans les pronoms (*ils* prononcé /ils/ par exemple) que dans les formes verbales (« aiment » prononcé /EmEnt/¹. Cette constatation s'explique si l'on considère que les apprenants hispanophones ont tendance à prononcer en français toutes les lettres des mots qu'ils lisent du fait de l'influence de l'univocité graphème/phonème de l'espagnol. Cette influence de leur L1 - où « ce qui s'entend s'écrit et ce qui s'écrit s'entend » contrairement au français dans laquelle « la plupart des marques morphologiques ne s'entend pas » (Beacco *et al.*, 2004 : 289) - est d'autant plus forte si l'on considère que les manuels de grammaire utilisés par les professeurs en classe présentent généralement la conjugaison sous une forme écrite en reproduisant la classification traditionnelle proposée par les ouvrages spécialisés².

Notre hypothèse était qu'en proposant aux apprenants mexicains de FLE de niveau A1 des activités réflexives et contextualisées pour l'apprentissage de la conjugaison - activités séparant explicitement la forme orale de la forme écrite - il était possible d'éviter les difficultés de prononciation constatées. Dans cet article, après une brève explication de l'importance de la conjugaison dans l'enseignement du FLE à un niveau A1 et du système de bases orales retenu, nous présenterons notre recherche : l'institution et les sujets, la méthodologie employée et les résultats obtenus.

1. La conjugaison

1.1 Importance de la conjugaison

Il convient, dans un premier temps, de se pencher sur l'importance de l'apprentissage de la conjugaison dans le cadre de l'enseignement du FLE et notamment sur l'importance de l'apprentissage des conjugaisons au présent de l'indicatif pour des apprenants de niveau A1.

Comme le souligne Surcouf (2011 : 94) la conjugaison est à la fois un « élément incontournable » et un « défi majeur » dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Incontournable car « un mot sur cinq est un verbe » (Catach, 1995 : 227) et un défi si l'on considère qu'un apprenant aura « plus de 10000 formes simples potentielles à acquérir » (Surcouf, 2011 : 94) pour les temps simples (en excluant le passé simple et l'imparfait du subjonctif) et ce pour les 339 verbes mentionnés dans le *Français Fondamental*.

L'apprentissage du temps du présent de l'indicatif demeure essentiel pour les apprenants de français (Français Langue Maternelle et Français Langue Étrangère). De nombreux auteurs (Csécsy, 1968 ; Pinchon et Coute, 1981 ; Surcouf, 2011) signalent ainsi que sa fréquence, sa complexité (parce qu'on y trouve plusieurs systèmes de désinences et plusieurs radicaux) et son utilité dans la formation d'autres temps grammaticaux font que ce temps « occupe une position centrale et nécessairement prioritaire dans l'apprentissage du français » (Surcouf, 2011 : 106).

L'ouvrage *Niveau A1 pour le français, Un référentiel*, qui décrit les compétences langagières attendues d'un apprenant de FLE ou de français langue seconde au premier niveau d'apprentissage et de pratique de la langue, spécifie que dans les premières étapes de l'acquisition de la grammaire l'apprenant réalise une « structuration autour du verbe conjugué, stade auquel interviennent la morphologie (verbale, en particulier) et la syntaxe » (Beacco et Porquier, 2007 : 93). L'utilisateur A1 est donc capable de construire et d'utiliser des énoncés à verbe fléchi, notamment à la première personne (*je, nous*) et à la deuxième personne (*tu, vous*), et ce, le plus souvent de façon correcte et de manière appropriée par rapport à ses intentions communicatives. Ainsi, au niveau A1, les apprenants sont amenés à prendre conscience du fonctionnement de la morphologie verbale en français et à utiliser, en les conjuguant, un certain nombre de verbes au présent de l'indicatif.

1.2 Deux classements de la conjugaison du français

Il nous paraît pertinent de nous pencher maintenant sur la façon dont les paradigmes de la conjugaison du français sont traditionnellement présentés afin de cerner les limites d'une telle classification et les difficultés qui en découlent pour les apprenants.

Classement traditionnel

Pinchon et Coute (1981 : 23-25) signalent que, traditionnellement, les verbes du français sont classés en trois groupes en fonction de leur forme graphique à l'infinitif. Le premier groupe est constitué par les verbes dont la désinence de l'infinitif est *-er*, le deuxième groupe est constitué par certains verbes dont la désinence de l'infinitif est *-ir* (et qui se conjuguent sur le modèle du verbe *finir*) et, finalement, le troisième groupe est constitué par les verbes dont la désinence est *-ir*, *-oir* ou *-re*.

Le premier et le deuxième groupe présentent le plus grand nombre de verbes : plus de 4000 pour les verbes en *-er* et plus de 300 pour les verbes en *-ir* (*Id.*) et connaissent une conjugaison régulière. Le troisième groupe, par contre, ne présente que 200 verbes environ et est très hétérogène. Paradoxalement, les verbes du troisième groupe, sont très utilisés : 73 des 280 verbes du *Français Fondamental* appartiennent à ce groupe et les dix verbes les plus utilisés selon la liste de fréquence du français élémentaire (en excluant les verbes *être* et *avoir*) en font partie également. À l'instar de Pinchon et Coute (1981) nous croyons que cette classification traditionnelle présente un double problème : d'une part, elle complexifie considérablement l'apprentissage des verbes du troisième groupe en ne laissant pas apparaître des règles systématiques de formation des verbes et, d'autre part, elle empêche la prise de conscience de l'existence d'un système verbal relativement cohérent.

Classement par bases orales

Comme le signalait déjà en 1968 Emmanuèle Wagner dans la préface de *Le verbe français, de la linguistique à la pédagogie* :

Le danger qui guette l'élève étranger n'est pas tant de faire des fautes d'orthographe que de modeler le langage oral sur le langage écrit, de ne pas percevoir les différences phoniques masquées sous l'écriture. [...] Rien ne justifie donc que l'on fasse passer l'élève étranger par le détour du système grammatical écrit pour atteindre la réalité orale de la langue française. (Cséscy, 1968 : 11).

Ce « détour par l'écrit » entraîne chez les apprenants de FLE des difficultés dans l'apprentissage de la conjugaison, particulièrement des problèmes de prononciation car « les débutants en quête de cohérence tendent à généraliser le principe phonogrammique en attribuant un phonème à chaque graphème » (Surcouf, 2011 : 98). Ceci est particulièrement vrai chez les apprenants hispanophones car le système orthographique de l'espagnol s'approche d'une biunivocité graphème/phonème :

généralement, chaque lettre représente un seul phonème et chaque phonème est représenté par une seule lettre.

Pour contourner cette problématique, de nombreux auteurs proposent d'utiliser un classement par bases (Dubois, 1967 ; Martinet, 1969 ; Pinchon ; 1981, Surcouf, 2011, pour ne citer qu'eux). De cette façon, ce n'est plus la forme de l'infinitif qui détermine le classement mais la présence d'une ou plusieurs bases dans la conjugaison ainsi que leur répartition. Le classement par bases doit se faire par bases phonétiques, c'est à dire, en partant de la conjugaison orale. Ainsi, nous avons adopté la proposition de classement par bases orales de Surcouf (2011 : 106-109). Cet auteur propose d'utiliser cinq gabarits pour la conjugaison du présent de l'indicatif (en excluant les verbes défectifs ainsi que être, avoir, aller, dire et faire) comme l'illustre le tableau suivant :

Type I			Type II			Type III			Type IV			Type V					
1 base			2 bases									3 bases					
<i>laver</i>			<i>jeter</i>			<i>peindre</i>			<i>finir</i>			<i>boire</i>					
vu	lav	E	vu	3CEt	E	vu	pEɲ	E	vu	finis	E	vu	byv	E			
nu		ɔ̃	nu		ɔ̃	nu		ɔ̃	nu		ɔ̃	nu		ɔ̃	nu	ɔ̃	
il			il	3Et		il	pɛ̃		il	fini		il	bwav				
il			il			il			il			il			il		
ty			ty			ty			ty			ty			ty		bwa
3CE			3CE			3CE			3CE			3CE			3CE		3CE

Tableau 1 - Les cinq gabarits de la conjugaison du Présent, d'après Surcouf (2011)

Les verbes peuvent être ainsi classés dans chaque gabarit en fonction :

- du nombre de bases orales utilisées au présent de l'indicatif,
- de la répartition de ces bases avec les personnes,
- du mode de formation de la deuxième base (dans les cas des gabarits II, III et IV).

1.3 Réflexion métalinguistique et contextualisation

Les activités pour l'enseignement de la conjugaison proposées ici se situent dans une approche réflexive et contextualisée. La réflexion métalinguistique équivaut au développement de la capacité à réfléchir sur les différentes dimensions de la langue, de la capacité de décentration (passer du sens d'un énoncé à sa forme, passer d'une langue à une autre) et de la capacité à manipuler des formes linguistiques. Le but de

la réflexion métalinguistique est ainsi « l’objectivation des intuitions des apprenants sur le fonctionnement des langues [...] et leur mise en relation avec les descriptions savantes qui peuvent utiliser des catégories descriptives indépendantes des langues singulières » (Beacco *et al.*, 2010 : 39). Ces activités grammaticales permettent aux apprenants de construire eux-mêmes leurs connaissances en comparant les langues et en prenant conscience des ressemblances et des différences entre les systèmes linguistiques.

Comme le souligne Moore (2006 : 227), la réflexivité est un véritable atout d’apprentissage pour les apprenants qui leur permet de développer des compétences transversales et facilite la construction des savoirs, notamment ceux qui sont potentiellement transférables d’une langue à une autre. De cette façon, travailler la réflexion métalinguistique entraîne la prise de conscience linguistique de la part des étudiants. Et cette prise de conscience va à son tour favoriser « la distanciation par rapport aux langues pour mieux se les approprier » (*Ibid.* : 229). Au niveau didactique, cela implique de donner les moyens aux apprenants d’exprimer ces savoirs dans la langue et de les enrichir constamment. Il s’agit de leur permettre de conceptualiser des savoirs « déjà présents dans [leur] boîte à connaissances », de les utiliser en vue de l’apprentissage de nouveaux savoirs, linguistiques ou non (*Id.*).

Par contextualisation, nous faisons référence aux variations que les discours grammaticaux savant académiques subissent dans un contexte donné. En ce sens, il peut s’agir de descriptions inédites (non présentes dans les grammaires de référence du français), de « surdescriptions » (descriptions plus fines que celles qui apparaissent dans les grammaires de référence) ou de descriptions conjointes (mise en relation de catégories grammaticales différentes) qui vont permettre aux utilisateurs sur place de mieux appréhender les phénomènes grammaticaux (DILTEC, 2011 : 3).

2. La recherche

2.1 Les objectifs

L’objectif de notre recherche était double. Il s’agissait, d’une part, d’observer si l’application des activités grammaticales réflexives et contextualisées dans un cours visant à l’acquisition de compétences de niveau A1 permettait aux apprenants de ne pas produire à l’oral les erreurs commises généralement par les hispanophones et, d’autre part, de rendre compte des formulations métalinguistiques qui explicitent les intuitions individuelles des apprenants afin de mieux cerner les divers facteurs qui interviennent dans l’expression de ces « règles des apprenants ».

2.2 L'institution et les sujets

La recherche a été menée dans un groupe de niveau 1 du Département de français du Centre d'Enseignement de Langues Étrangères de l'Université Nationale Autonome du Mexique (CELE-UNAM). Les étudiants, provenant de diverses facultés du campus de la Cité Universitaire, étaient au nombre de 28 (16 hommes et 12 femmes). Ils avaient une moyenne d'âge de 24 ans.

2.3 Méthodologie et outils utilisés

Il nous paraît important de préciser, dans un premier temps, que ce travail s'inscrit dans une recherche plus large menée au CELE-UNAM par la ligne de recherche *Aportes teóricos y reflexiones sobre la didáctica de lenguas* au sein du Département de Linguistique Appliquée (DLA) et le groupe de recherche Grammaire et Contextualisation (GRAC Mexique³) auquel nous appartenons également. Ainsi, nous avons développé des activités grammaticales pour l'enseignement-apprentissage de la conjugaison des verbes du français pour les étudiants d'un niveau A1 de notre université. Ces activités, qui sont destinées à être publiées⁴, s'inscrivent dans une approche visant un apprentissage réflexif qui permet des comparaisons entre la L1 des étudiants et la langue cible et qui prend en compte le contexte d'enseignement. Ce sont ces activités qui ont constitué notre dispositif de recherche.

Par ailleurs, nous avons également appliqué deux évaluations aux groupes d'étudiants afin d'observer si un travail avec des activités grammaticales réflexives et contextualisées dans un cours de niveau A1 permettait aux apprenants d'éviter de produire à l'oral les erreurs commises généralement par des étudiants hispanophones. Finalement, nous avons soumis un questionnaire aux étudiants afin de connaître leurs perceptions sur les activités proposées.

Les séquences didactiques pour la conjugaison

Les six séquences d'apprentissage⁵, présentées sous la forme de feuilles d'activités données aux étudiants avaient un double objectif. Il s'agissait de présenter la conjugaison sous sa forme orale et en évitant toute référence à l'écrit par le biais d'activités qui permettaient aux étudiants, d'une part, de mener une réflexion métalinguistique explicite en offrant une comparaison entre la conjugaison de l'espagnol et la conjugaison du français et, d'autre part, de systématiser les nouvelles formes vues. Signalons également que toutes les consignes présentes dans la feuille d'activités étaient rédigées en espagnol dans le but de faciliter la réflexion métalinguistique.

Les séquences didactiques proposées comportaient donc deux parties, *Reflexión* et *Entrenamiento*, composées chacune de deux à quatre activités. La partie *Reflexión* partait systématiquement de l'écoute de formes linguistiques (des formes verbales conjuguées) sur lesquelles l'attention des apprenants devait se porter. La réflexion métalinguistique était déclenchée par une question ouverte du type : Écoute les formes conjuguées. Que remarques-tu ? Les activités suivantes, permettaient d'une part de confirmer ou d'infirmer les premières réflexions, et, d'autre part, de rendre compte de phénomènes plus précis. Signalons également que c'est dans cette partie que les apprenants ont été amenés à réaliser des comparaisons entre leur L1 et la langue cible. La partie *Entrenamiento*, pour sa part, permettait aux apprenants de systématiser les formes découvertes dans la partie *Reflexión* par le biais d'activités de discrimination orale et d'association de formes orales (formes au singulier / formes au pluriel, base 1 / base 2, présence / absence de liaison par exemple). La dernière activité de la partie *Entrenamiento* proposait systématiquement aux apprenants de conjuguer à l'oral le type de verbe étudié dans la séquence didactique.

Le questionnaire

Afin de préciser le profil des étudiants et de connaître leurs perceptions quant à l'utilité de leurs connaissances grammaticales en L1 dans l'apprentissage du français, nous leur avons distribué un bref questionnaire. En ce qui concerne le profil des étudiants, grâce aux cinq premières questions, nous avons eu la possibilité de recueillir des données concernant leur âge, leur sexe, leur faculté d'origine et leur spécialité. Nous avons également pu savoir si certains étudiants avaient déjà eu une expérience d'apprentissage préalable du français (et par là même une probable approche par l'écrit de la conjugaison) et d'une autre langue étrangère. En ce qui concerne leurs perceptions, nous avons opté pour trois questions avec des échelles de Lickert à dix niveaux afin que les répondants expriment leur degré d'accord ou de désaccord avec trois affirmations.

Les évaluations

La première évaluation portait sur la conjugaison orale au présent de l'indicatif des verbes à une base se terminant en [E] à l'infinitif et commençant par consonne ou voyelle. Chaque étudiant tirait au sort deux numéros qui représentaient un verbe à l'infinitif et un pronom personnel sujet. L'enseignant lisait alors le verbe (l'étudiant n'était donc pas confronté à la forme écrite du verbe) et l'apprenant devait le conjuguer au présent de l'indicatif. Au total, chaque apprenant a conjugué dix

verbes, cinq commençant par une consonne et cinq commençant par une voyelle. Les verbes proposés lors de cette première évaluation ont été : *parler, prononcer, regarder, danser, penser, passer, téléphoner, commencer, visiter, jouer, copier et souligner*.

La deuxième évaluation portait sur l'ensemble des séquences didactiques appliquées pendant la recherche. Là encore, les apprenants ont eu l'occasion de conjuguer, à l'oral, sept verbes au présent de l'indicatif (pour un total de dix formes conjuguées). Les verbes proposés lors de la deuxième évaluation ont été : *parler, aimer, se laver, s'habiller, promener, finir et partir*.

Ces deux évaluations nous ont permis de constater avec quelle fréquence les apprenants commettaient les erreurs suivantes :

- Prononciation des terminaisons verbales qui s'écrivent mais ne se prononcent pas.
- Prononciation des consonnes finales des pronoms personnels sujet qui s'écrivent mais ne se prononcent pas (*ils, elles, nous, vous*).
- Réalisation du son [E] à la place du son [œ] ([ɜE] au lieu de [ɜœ] par exemple).

3. Analyse des résultats

3.1 Le questionnaire

Concernant l'apprentissage préalable d'une langue étrangère, nous avons pu constater que la totalité des étudiants avait pris des cours d'anglais langue étrangère en milieu institutionnel soit au collège soit au lycée. Pour ce qui est de l'apprentissage d'autres langues étrangères, remarquons que 9 étudiants avaient déjà pris par le passé des cours de FLE en milieu institutionnel.

En ce qui concerne les perceptions, nous avons obtenu les résultats suivants. À l'affirmation « J'ai de bonnes connaissances de la grammaire de l'espagnol », une grande majorité d'apprenants, 65,5%, a mentionné être *D'accord* ou *Tout à fait d'accord* alors que seulement 3,8 % des répondants ont opté pour *Pas d'accord*. Notons également que presque un tiers des apprenants, 30,7%, a dit être *Plus ou moins d'accord* avec cette proposition. Globalement, les étudiants ont donc une perception plutôt positive de leur maîtrise de la grammaire de l'espagnol. Nous pouvons par là même signaler que l'utilisation de ces connaissances dans l'apprentissage du FLE ne devrait pas constituer une barrière.

À l'affirmation « La grammaire de l'espagnol m'aide à comprendre le fonctionnement de la grammaire du français » nous avons obtenu des résultats très marqués. Une majorité des répondants, 84,6%, a déclaré être *D'accord* et *Tout*

à fait d'accord alors que seulement 7,7% ont déclaré ne pas être d'accord. On constate là encore que les apprenants ont une perception très positive de l'utilité de leurs connaissances de la grammaire de l'espagnol dans l'apprentissage de la grammaire du français.

Finalement, les réponses apportées à la troisième proposition, « Le fait que les activités de conjugaison soient proposées en espagnol m'aide à mieux comprendre les thèmes abordés », ont également été très marquées. Ainsi, 92.4% des apprenants ont mentionné être *D'accord* et *Tout à fait d'accord* avec le fait que les activités proposées en espagnol avaient facilité la compréhension des contenus abordés dans les séquences didactiques. Prenant à contre-pied les représentations des enseignants et des apprenants que Castellotti appelle «le mythe du tout L2 » ou le « tabou de la L1 » (2001 : 69), ce résultat montre que l'utilisation de la L1 dans les activités grammaticales est vécue de manière positive et constitue bel et bien un levier dans l'apprentissage du français.

3.2 Corpus recueilli dans les séquences didactiques

Sur l'ensemble des six séquences didactiques appliquées, neuf questions de la partie *Reflexión* incitaient les apprenants à mener une réflexion métalinguistique. L'analyse de ce corpus, 227 réponses en espagnol au total, nous a permis de déterminer le pourcentage d'apprenants qui, lorsqu'ils menaient cette réflexion, avaient recours à une comparaison entre les systèmes grammaticaux de l'espagnol et du français. Ainsi, nous avons observé que dans à peine plus d'un quart des réponses (28,19%), les apprenants effectuaient une comparaison entre le système grammatical de l'espagnol et celui du français. Ce chiffre baisse à 6,97% si nous excluons de notre calcul les deux questions qui demandaient de manière explicite une comparaison entre les langues. Les étudiants, expressément sollicités, réalisent donc des comparaisons entre leur L1 et la langue cible de façon pertinente mais oublient ce recours si la demande n'est pas explicite. Nous constatons ainsi que les réflexions sur la langue n'entraînent pas forcément une comparaison entre les langues alors même qu'une majorité des étudiants du groupe a signalé avoir de bonnes connaissances de la grammaire de l'espagnol et que ces connaissances les aidaient à mieux comprendre la grammaire du français. Nous croyons qu'il convient d'aborder la comparaison en classe de langue sous la perspective d'un enseignement stratégique du FLE. En effet, il faudrait amener les apprenants à ce qu'ils puissent, de manière systématique, « se servir de la compétence langagière acquise en L1 [...] afin de comprendre le système et le fonctionnement de la langue cible » (Cyr, Germain, 1998 : 53).

3.3 Évaluations

Pour l'ensemble des deux évaluations, nous avons constaté que 354 verbes sur 460 ont été correctement produits à l'oral (76,96%) et que 106 verbes ont eu une réalisation non conforme à la norme (23,04%). Pour ce qui est des erreurs, nous avons remarqué que :

- dans 5,22% des cas les terminaisons verbales sont prononcées,
- dans 1,3% des cas les consonnes finales des pronoms personnels avec fonction de sujet sont prononcées,
- dans 1,74% des cas le son [E] est prononcé au lieu du son [Œ].
- dans 14,78% des cas les étudiants ont commis d'autres types d'erreurs non directement attribuables à la relation phonie/graphie de l'espagnol.

Ainsi, les résultats obtenus sur l'ensemble des évaluations semblent montrer qu'un traitement de la conjugaison fait sous sa forme orale et en évitant toute référence à l'écrit diminue effectivement la fréquence des erreurs étudiées. Même si ces chiffres sont assez bas, on est en droit de se demander la raison pour laquelle certains apprenants ont prononcé des consonnes finales qu'ils n'avaient pas vues dans les séquences didactiques. Nous croyons qu'une explication plausible est le fait que 9 étudiants du groupe avaient par le passé pris des cours de français et qu'ils avaient été exposés à ce moment à la forme écrite de la conjugaison du français. Toutefois, il nous paraît très important de mentionner que ces résultats ne constituent en aucun cas une démonstration définitive de ce que nous voulions observer et qu'il convient de relativiser nos conclusions. En effet, nous sommes conscients qu'au cours de notre recherche le contrôle de diverses variables nous a échappé. Ainsi, nous ne savons pas dans quelle mesure les apprenants ont été exposés à la forme écrite des verbes dans les activités qu'ils menaient avec l'enseignant titulaire du groupe (dans des activités de réception écrite par exemple) et nous ne savons pas non plus si des explications supplémentaires portant sur la conjugaison ont été apportées par l'enseignant titulaire. Autant d'éléments qui, potentiellement, ont influencé les résultats obtenus.

Conclusion

Cette étude nous a permis de mieux appréhender les bénéfices de la mise en place dans une classe de FLE avec de jeunes universitaires mexicains d'activités réflexives, contextualisées pour l'enseignement-apprentissage de la conjugaison des formes orales des verbes pour un niveau A1.

Nous avons ainsi pu constater que, dans notre contexte, le traitement de la conjugaison sous sa forme orale permettait aux étudiants hispanophones d'éviter les « pièges de l'écrit » et de prendre conscience, de manière plus générale, des différences existant en français entre le code oral et le code écrit. D'autre part, nous avons pu rendre compte de façon succincte des réflexions métalinguistiques des apprenants qui, à partir de l'observation de corpus et, éventuellement, de la comparaison entre leur L1 et la langue cible, ont pu découvrir le fonctionnement de la conjugaison du français au présent de l'indicatif. Finalement, nous avons pu remarquer que le recours à la L1 des apprenants pouvait constituer un levier important dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

Toutefois, il convient de relativiser la portée de notre étude. En effet, nous sommes conscient que les évaluations que nous avons proposées et qui nous ont servi à « mesurer » la performance des apprenants en termes de conjugaison ne s'inséraient pas dans un acte communicatif. Au contraire, pour des questions d'ordre pratique, nous leur avons proposé des exercices de type mécaniciste dans lesquels les étudiants devaient conjuguer un verbe à partir de son infinitif et d'un pronom personnel sujet donné. En ce sens, nous croyons qu'une évaluation plus variée dans sa forme aurait été pertinente.

En définitive, nous sommes persuadé que cette étude a montré, indirectement du moins, l'importance de la contextualisation des descriptions grammaticales proposées aux apprenants de FLE afin d'aborder plus efficacement les thèmes complexes pour le public cible en décomplexifiant la présentation qui en est faite.

Bibliographie

- Beacco, J.-C. et al. 2004. *Niveau B2 pour le français. Un référentiel*. Paris : Didier.
- Beacco, J.-C., Porquier, R. 2007. *Niveau A1 pour le français. Un référentiel*. Paris : Didier.
- Beacco, J.-C. et al. 2010. *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Castellotti, V. 2001. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : Clé International.
- Catach, N. 1995. *L'orthographe française*. Paris : Nathan.
- Csécsey, M. 1968. *Le verbe français. De la linguistique à la pédagogie*. Paris : Librairies Hachette et Larousse.
- Cyr, P., Germain, C. 1998. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Clé International.
- DILTEC, 2011. *Grammaire et contextualisation dans l'enseignement du français langue étrangère ou seconde*. Programme de recherche. Paris : Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3. <http://www.univ-paris3.fr/grac-grammaires-et-contextualisation--155234.kjsp> [consulté le 25 octobre 2016]
- Dubois, J. 1967. *Grammaire structurale du français, T.II Le verbe*. Paris : Larousse.

Martinet, A. 1969. De l'économie des formes du verbe en français parlé. In : *Le français sans fard*. Paris : Presses Universitaires de France.

Moore, D. 2006. *Plurilinguisme et école*. Paris : Didier.

Pinchon, J., Coute, B. 1981. *Le système verbal du français, descriptions et applications pédagogiques*. Paris : Nathan.

Surcouf, C. 2011. « L'enseignement et l'apprentissage de la conjugaison en FLE: comment réduire les difficultés engendrées par l'orthographe? ». *TRANEL*, n°54, p. 93-112.

Notes

1. Nous avons adopté les symboles de l'Alphabet Phonétique International pour la transcription des sons présentés dans cet article. Toutes ces transcriptions apparaissent entre crochets ([...]). Nos avons opté également pour l'utilisation des archiphonèmes suivants : [E] et [Œ].

2. Résultats obtenus grâce à une enquête menée par le groupe GRAC Mexique en 2015. Pour plus de détails consulter l'article de Cerón et Martínez (2015) disponible sur : <http://gerflint.fr/Base/Mexique5/mexique5.html>

3. Pour les détails du travail du GRAC, consultez son site d'Internet : <http://www.univ-paris3.fr/grac-grammaires-et-contextualisation--155234.kjsp>

4. Blin, B. Martínez, V., Olmedo Yudico, R. 2016. *Conjugar para actuar 1*. México: CELE-UNAM.

5. Les six séquences appliquées ont été les suivantes : 1) Pronoms personnels avec fonction de sujet, 2) Verbes à une base qui commencent par une consonne et se terminent en [E] à l'infinitif, 3) Verbes à une base qui commencent par une voyelle et se terminent en [E] à l'infinitif, 4) Verbes pronominaux à une base, 5) Verbes à deux bases (base longue et base courte), 6) Verbes à deux bases (base en [Œ] et base en [E]) qui se terminent en [E] à l'infinitif.



ISSN 2007-4654

ISSN en ligne 2260-8109

El discurso humorístico del profesor en clase de Francés como Lengua Extranjera

José Alberto Santana Bautista

Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique
wanyusdominus@hotmail.com

Reçu le 30-03-2016/ Évalué le 30-05-2016/ Accepté le 31-07-2016

Le discours humoristique des enseignants en classe de Français Langue Étrangère

Résumé

Dans cet article, nous présenterons une partie d'une recherche qualitative : une étude de cas centrée sur la description du discours humoristique de deux professeurs de Français Langue Étrangère (FLE) du premier niveau du Centre d'Enseignement des Langues Étrangères (CELE) de l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM). Notre intention est d'analyser comment est construit ce discours, d'y identifier le type de communication prédominant, les éléments linguistiques et paralinguistiques prototypiques ainsi que la communication non verbale, en tenant compte d'une situation d'enseignement exolingue.

Mots-clés : enseignement du FLE, discours, humour, interaction

Resumen

En este artículo se presenta una parte de una investigación de tipo cualitativo, en particular, un estudio de caso enfocado en describir el discurso humorístico de dos profesores de Francés como Lengua Extranjera (FLE) de primer nivel del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México. De igual manera, el presente texto intenta explicar cómo se construye el discurso humorístico de estos profesores y trata de identificar el tipo de comunicación predominante en este decir, así como los fenómenos lingüísticos y elementos paralingüísticos prototípicos, y la comunicación no verbal, tomando en cuenta la situación exolingüe de enseñanza.

Palabras clave: enseñanza del FLE, discurso, humor, interacción

The humorous speech of the teacher in the class of French as a Foreign Language

Abstract

In this article we present part of a research that focuses on the description of the humorous discourse of two teachers, one male and one female, who teach French as a Foreign Language (FFL) at the National Autonomous University of Mexico (UNAM).

By means of a qualitative approach, the study aims at explaining how the humorous speech of these teachers is built up and makes an attempt at identifying the kind of communication, the paralinguistic features that are prototypical, the non-verbal communication, and the linguistic phenomena that emerge when is more common interacting with their students.

Keywords: FFL teaching, speech, humor, interaction

1. Consideraciones preliminares

Como bien es sabido, los discursos desempeñan un rol preponderante en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Cuando se trata de aprender en entornos institucionales, el discurso del profesor, que a menudo se construye en el corazón de la comunicación, es el que guía los intercambios y, de alguna manera, el tono de la interacción didáctica. De este punto parte esta investigación, realizada en el marco de la Lingüística Aplicada. El objetivo principal de este trabajo es describir uno de los aspectos más presentes en la interacción didáctica del FLE: el discurso humorístico del profesor.

En este artículo se expondrá un breve panorama de las investigaciones más representativas en torno al uso del humor en las clases de lengua extranjera, se mencionarán las herramientas utilizadas para el análisis de las producciones humorísticas registradas, y se presentará una parte de la investigación realizada: el contexto particular, los sujetos elegidos, la metodología utilizada, y algunos de los resultados obtenidos.

1.1 El uso del humor en clases de lengua extranjera

Según apuntan algunas investigaciones previas a este trabajo, el humor es utilizado de manera habitual en clases de lengua extranjera (Cormanski & Robert, 2002; Beristáin, 2004; Grande, 2005; Rivero, 2011). Éste se encuentra presente en los libros de texto, en materiales de apoyo, y sobre todo en la interacción verbal de los sujetos. Es un recurso usual en el discurso de la mayoría de los docentes, quienes con su decir, ya sea por medio de la lengua primera (L1), o de la lengua segunda (L2), inclusive con otras lenguas, cuentan anécdotas graciosas y chistes de diferentes temáticas que de alguna manera se relacionan con los objetivos de enseñanza, además de la comunicación para organizar la clase.

En la clase de lengua extranjera, el profesor utiliza el humor con la finalidad de que sus alumnos aprendan de manera motivada (Alonso, 2010). Otras investigaciones han apuntado que con humor se crea un ambiente mucho más relajado

(Grande, 2005). Éste además sirve como pretexto para presentar contenidos de variopintas temáticas, debido a su condición maleable (Iglesias, 2001). Por otra parte, la experiencia cómica tiene una función cognitiva de suma importancia, ya que a través de ésta se tiene la capacidad de pensar en más de una dimensión; la comicidad puede definirse como un juego finito y transitorio del mundo serio (Berger, 1996).

Durante las sesiones, los profesores trabajan con apoyos gráficos y recursos audiovisuales que también sirven de soporte para la comicidad lingüística. El uso de estos recursos y el decir humorístico del profesor tienen como finalidad auxiliar a los aprendientes de lengua a desarrollar ciertas competencias que les permitan desempeñarse en la lengua meta, tanto a nivel lingüístico, como a nivel sociopragmático y cultural; por otra parte, coadyuvan a gestionar las relaciones interpersonales con los alumnos (Grande, 2005; Alonso, 2010). El discurso humorístico del profesor puede ser variado, ya que no siempre se esboza en un mismo tipo de comunicación, algunas veces corresponde al tipo de comunicación didáctica, que se refiere a los objetos de estudio de una clase de lengua extranjera: la lengua y la cultura; al tipo de comunicación organizacional, que se relaciona con la planificación de la clase, la administración del tiempo y el establecimiento del orden, o bien, al tipo de comunicación conversacional, que corresponde a las intervenciones espontáneas que no se vinculan con los objetivos ni la organización de las sesiones (Santana, 2015).

1. 2 El concepto de discurso humorístico

Vale pues apuntar que el discurso humorístico se diferencia de otras producciones discursivas porque en la mayoría de las ocasiones presenta una doble referencialidad: por una parte se encuentra el objeto o tema de la comunicación, y por otra, el referente humorístico, un referente con una interpretación disímil, la mayoría de las veces, al sentido literal. Tal como menciona Berger (1996), la experiencia cómica tiene una función cognitiva particular, puesto que a través del humor es posible pensar en más de una dimensión, en el sentido de una gran metáfora, al equiparar materias y planos referenciales de distinta índole. Es así que en el discurso humorístico se conciertan rasgos lingüísticos y paralingüísticos, así como la comunicación no verbal, los cuales coadyuvan a desviar la interpretación literal del mensaje y a comunicar la intención del emisor, tal cómo se verá en los ejemplos más adelante.

1.3 Construcción del discurso humorístico

A nivel de componentes lingüísticos, en determinada situación de comunicación, el humor puede volverse ostensible en cierto elemento de la lengua por medio de los fenómenos lingüísticos o metábolos: metaplasmos (nivel fonético), metase-memas (nivel semántico), metataxas (nivel sintáctico) y metalogismos (nivel lógico/pragmático).

Esta misma concepción de los fenómenos lingüísticos puede verse en la distinción que Charaudeau (2011) hace entre los procedimientos lingüísticos y los procedimientos discursivos, pero ya insertos en el hecho humorístico, entendido éste como un acto discursivo que forma parte de una situación de comunicación mayor. Los procedimientos lingüísticos parten de un mecanismo léxico-sintáctico-semántico, mientras que los procedimientos discursivos se relacionan con un mecanismo de enunciación, el cual depende de la posición del enunciante y de su interlocutor, de la meta buscada, del contexto y del tema abordado. Si bien todos los elementos lingüísticos y extralingüísticos están presentes en el acto de la comunicación, algunos de éstos son los que detonan el “hecho humorístico”, pues resaltan en mayor medida al momento de desviarse de lo esperado.

En este sentido de interpretación del humor, Jodlowiec, citado por Torres (1999), hace referencia a los conceptos de *setting* y *punchline*: el *setting* se relaciona con la configuración lingüística previa a un enunciado humorístico y da idea de la situación específica de enunciación; mientras que el *punchline* alude a la sentencia que detona el humor, y a su vez contiene en su estructura una palabra o *punchword*, un elemento lingüístico que sobresale, por el uso de metábolos. Como ejemplo, se muestra este chiste (que alguna vez escuché en una clase de Introducción a la Lingüística): ¿Cuál es el colmo de un profesor de lengua? *Que se le estropee el coche y la ciudad se quede sintaxis*. En este caso, el *setting* se establece en la pregunta, es decir, se otorgan los referentes que se tratarán en la situación específica de enunciación, relacionada con los profesores de lengua. El *punchline* es la respuesta, ese enunciado que contiene la *punchword*: “sintaxis”. El humor reside en el uso de un metaplasmo llamado calembur, que se basa en una articulación distinta de los mismos elementos de la cadena sonora, con lo que resultan diferentes unidades léxicas, es decir, diferentes significantes: “sin taxis”, “sintaxis”. A partir del metaplasmo se establece un desplazamiento semántico de diferentes dominios al relacionar el vehículo con el nivel de lengua.

En consecución con la interpretación y análisis del humor, vale rescatar la propuesta de Núñez (1984), quien retoma los elementos lingüísticos y extralingüísticos de los enunciados y los asimila con funciones para identificar las partes de

la unidad comunicativa donde aparece el humor: 1) *función de introducción*, que despierta el canal y va al receptor; 2) *función de armado*, la cual se refiere al estímulo para la ruptura del orden; 3) *función de disyunción*, que es la ruptura propiamente dicha, y 4) *función de restauración*, la cual hace posible la reinterpretación del hecho y permite corregir o reorientar la disyunción.

Esta última función requiere la atención del receptor, quien analiza e interpreta el sentido del mensaje humorístico. En cuanto a ésta, la teoría de la relevancia, de Sperber y Wilson (1986) puede esclarecer la cuestión del receptor y la interpretación; tal como señala Torres (1999: 98): “los recursos gramaticales que materializan una intención humorística atraen y fijan la atención del sujeto sobre la forma misma del mensaje”. Por medio de los fenómenos lingüísticos o metáforas es como el emisor materializa su intención humorística, la cual ha de ser interpretada por su interlocutor.

2. La investigación

Después de revisar los hallazgos de investigaciones previas y algunos de los conceptos que serán utilizados para el análisis de resultados, aún falta referir en qué consistió esta investigación: los objetivos, el contexto y los participantes del estudio, así como la metodología utilizada.

2.1 Los objetivos

- Describir de qué manera los profesores de francés como lengua extranjera, que son parte del estudio, construyen su discurso humorístico en clase.
- Detallar cuáles son los fenómenos lingüísticos y elementos paralingüísticos prototípicos, así como la comunicación no verbal, presentes en el discurso humorístico de los profesores participantes.
- Referir la finalidad con la que utilizan el humor según el tipo de comunicación preponderante en sus clases.

2.2 El contexto y los participantes

En cuanto al contexto particular e institucional del que parte esta investigación, de las lenguas extranjeras que se enseñan en el centro universitario donde se llevó a cabo el estudio, el francés ocupa el segundo puesto en cuanto a preferencia para ser estudiado, después del inglés. Son alrededor de 1700 alumnos por semestre los que están inscritos en alguno de los 7 módulos que ofrece el Departamento de Francés de esta institución (Blin *et al.*, 2013).

Para la presente investigación, se optó por una muestra discrecional: dos profesores de FLE de la universidad fueron seleccionados para observar sus clases. Ambos profesores imparten clases en el primer módulo (A1 según el Marco Común Europeo de Referencia). Los dos fueron elegidos de un total de 12 profesores, quienes están encargados de llevar el curso semestral de este primer módulo.

- a) El profesor, como se le llamó en este estudio, es hablante nativo de francés. Es el encargado del grupo 1.
- b) La profesora, como se le llamó en este estudio, es hablante nativa de español. Es la encargada del grupo 2.

Hay que recordar que el discurso se construye en interacción, y por tanto es importante mencionar el perfil general de los otros interactuantes, de los alumnos, quienes son estudiantes universitarios de diferentes carreras, en su mayoría de primeros semestres de la licenciatura, con edades de los 18 a los 24 años, en promedio. El grupo 1 cuenta con 10 alumnas y 8 alumnos; el grupo 2 cuenta con 5 alumnas y 11 alumnos. El primer módulo se eligió, por un lado, por el total de grupos (15), el cual es mayor con respecto a otros módulos, así que había más posibilidades de realizar el registro audiovisual; por otro lado, porque es en este curso donde los alumnos establecen su primer contacto con la lengua extranjera, están en una fase de descubrimiento y de prueba, se adentran a un mundo de sonidos, palabras y conocimientos nuevos; quizás el humor estaría más presente, por la frescura y espontaneidad por parte de los estudiantes y de los profesores.

2.3 Metodología de la investigación

El procedimiento de este trabajo de tipo cualitativo (un estudio de caso) consistió, primeramente, en llevar a cabo una observación participativa en un curso regular de francés, módulo 1, y tomar notas de campo con la finalidad de registrar incidencias del discurso humorístico de un profesor (del profesor francés) durante mes y medio (21 sesiones, del 12/08/2014 al 24/09/2014), esto para saber si las categorías de análisis eran viables. La risa de los alumnos, las intenciones humorísticas del profesor, y sobre todo la observación participativa ayudaron a seleccionar estas notas de campo (130), las cuales fueron revisadas y filtradas posteriormente por medio de criterios teóricos formales: *setting* y *punchline*, las cuatro funciones para identificar los momentos humorísticos y la clasificación de las metáforas por niveles lingüísticos. Lo siguiente fue realizar un registro audiovisual con una cámara de grabación (Allwright, 1988) de un total de 10 clases, de hora y media de duración, de 2 profesores (del mismo profesor del que se había observado la clase y de otra profesora; uno francés, la otra mexicana), quienes imparten el módulo

1 de FLE en la universidad, con previa autorización y sin que éstos conocieran los objetivos específicos de la investigación (del 30/09/2014 al 14/10/2014). Una vez hecho esto se procedió a hacer las transcripciones de las incidencias encontradas (163) en el registro audiovisual y se conformó el corpus de trabajo.

3. Análisis de resultados

En este apartado se muestran los hallazgos de la presente investigación. Como ya se ha mencionado, este trabajo está centrado en la identificación y el análisis de los momentos en los que emerge el humor en clase de FLE, así como en la descripción de los componentes del discurso humorístico del profesor.

Hay que recordar que antes de analizar los eventos humorísticos de las grabaciones audiovisuales se llevó a cabo un análisis de las notas de campo. Por ejemplo aquí se muestra una nota de campo, lo dicho por el profesor aparece en cursivas y entre paréntesis la contextualización, después se brinda una breve explicación: *No te voy a comer, yo ya comí. (Le dice a una alumna tímida que no quiere participar en un ejercicio de repetición del alfabeto en francés).*

La *punchword* parte de un desplazamiento semántico que además resulta absurdo: es imposible que el profesor se coma a una alumna (comer equiparado con intimidar o regañar). Es una forma de decirle a la chica que participe, que no tenga miedo. Por otra parte, el profesor resalta en su intervención que ya comió, y por eso no se comerá a la alumna, aunque no niega que pueda. Cabe resaltar que en francés esta frase también se dice: *“je ne vais pas te manger”*, y se asocia con la figura de *“l’ogre”* o *“el coco”*, como se conoce en México. Esta frase emitida por el profesor también se remite a la relación asimétrica que se da en clase, puesto que el profesor podría comerse/regañar a la alumna si quisiera, pues su papel se lo permite.

Distintas cuestiones se analizaron en cada incidencia, tal como se muestra en la figura 1, la cual está encaminada a explicar cómo se procedió con el análisis de las transcripciones audiovisuales. En este caso el profesor intenta explicar la diferencia semántica de las formas *horloge* y *montre*, que equivalen a reloj en español, pero que en francés establecen la diferencia entre un reloj portátil y uno que no lo es, debido a su tamaño (una cuestión de semas). Por medio del adverbio *aquí*, que funge como deíctico con auxilio de la comunicación no verbal (al realizar movimientos con sus manos para indicar el tamaño), el profesor señala su muñeca y dice que no es posible llevar un *horloge*, ese gran reloj. Debido a la recreación de la escena, se hace evidente lo absurdo de la situación, lo cual suscita la risa de los alumnos.

Corpus 1 / Clase no. 2
Incidenca 9: L'horloge
56:59 / 57:57

● Interacción directa entre el profesor y los alumnos
 TIPO DE COMUNICACIÓN: DIDÁCTICA
 Vocabulario: *horloge et montre* (comparación semántica)

1 P F. Introducción
ATTENTION / horloge (escribe en el pizarrón) *horloge et montre* +++ *alors*
 E. paralingüísticos (Énfasis prosódico) *la montre c'est la* <señala su muñeca> pero es difícil tener un *horloge* Com. no verbal
 aquí <señala su muñeca> *ce n'est pas possible* F. Armado (kinésica y deíctica: señalar)

2 A <risas>

3 P *alors une horloge c'est comme ça* <extiende los brazos para indicar un tamaño grande> *horloge* es todo los que no se pone aquí <señala otra vez su muñeca> o allá <señala su bolsillo>

4 A oh:) Absurdo

5 P sí / no es un reloj de bolsillo ajá: / si hablamos de *horloge* ya sabemos que va a ser <extiende sus brazos>

6 BAR un reloj grande

7 P un reloj de de pared no ↑ o de / *station de trains / de métro / dans le gare de trains etcetera / y así dans la rue* en la calle

8 A ok

9 P F. Disyunción
ce n'est pas possible une horloge <finge que lleva un gran reloj sobre su brazo>

10 A <risas>

11 P *ok voilà c'est l'horloge / ok*
 F. Restauración

Figura 1: Elementos a analizar en una incidencia

3.1 El tipo de comunicación y los fenómenos lingüísticos

Después de revisar con detenimiento todos los eventos transcritos, es posible apuntar que el discurso humorístico de ambos profesores es variopinto y complejo. Al parecer, en clase se relaciona en mayor medida con la organización y con el objeto de enseñanza; sin embargo, también se encuentra presente en los intercambios espontáneos con los alumnos. He aquí una tabla relacionada con la clasificación de los eventos humorísticos según el tipo de comunicación en el que están insertos:

Tipo de comunicación	Corpus 1 Prof. 88 incid.	Corpus 2 Profra. 78 incid.	Total 163 Incid.
Organizacional	45	28	73
Didáctica	32	38	70
Conversacional	11	12	23

Cuadro 1: El tipo de comunicación en las clases

Debido a las cuestiones de espacio para este artículo, solamente se referirán algunos fragmentos (F) y notas (N) del corpus, con su respectiva numeración, en especial las frases o *punchline* que fueron dichas por los profesores; sin embargo, no hay que olvidar que lo expuesto por los profesores parte de una interacción verbal compleja con los alumnos (tal como muestra la figura 1), y son muchas más cuestiones las que se analizaron. No obstante aquí se muestran algunos ejemplos de eventos humorísticos según cada tipo de comunicación:

Tipo de comunicación organizacional:

F 10: *JE N'AI RIEN COMPRIS el tianguis está horrible yo no entiendo (Muchos alumnos participan a la vez).*

F 11: *Se traen su fiesta buenota muchachos qu'est-ce qui se passe Arturo ↑ (Se escuchan risas de alumnos mientras la profesora explica algo)*

N 40: *No necesito eco, ni bocinas altas aquí... (Le estaba preguntando a un solo alumno y todos respondían al unísono).*

N 46: *Parece tianguis aquí. (Todos hablan al mismo tiempo al repasar los números en francés).*

N 62: *Parece que estamos en el tianguis un domingo por la mañana... Levanten la mano para participar. (Les dice a los alumnos que están hablando al mismo tiempo al momento de participar).*

N 127: *Quiero que levanten la mano para participar, parece tianguis aquí. (Al inicio de la clase).*

Tipo de comunicación didáctica:

F 14: *la liaison avec [s] et [o] / c'est comme [θ] <imita y se mueve como mosquito> (Mientras explica una cuestión sobre pronunciación).*

N 14: *[v] comme en vache. (imita a una vaca).*

N 33: *Como hacen los coches "vffrummm" (Se refiere al sonido africado de la [v]. De hecho en francés, coche es voiture y es femenino).*

F 16: *un fauteuil roulant↑<asiente> una silla de ruedas oui ↑ / yo pienso que eso les puede ayudar a recordar que fauteuil es para una persona no ↑ / yo no he visto sillas de ruedas para dos todavía*

F 18: *pues no soy Moisés pero a ver si me funciona <abre sus brazos> (al describir le Mont Saint-Michel)*

Tipo de comunicación conversacional:

F 20: *pueden este buscar avec por internet <se le queda viendo a un celular de un alumno> Joseal no puedes tú pero ah: <toma el celular del alumno> te te te vamos a regalar uno (Mientras da las indicaciones para realizar una actividad).*

F 21: *l'armoire c'est ça oui c'est ça l'armoire / ya comí la cajeta <señalando a un alumno> buenísima eh buenísima / excuse-moi no se llama cajeta / arquipe c'est très bon e: l'arquipe / disculpen por interrumpir toda la clase para decir eso / es que lo vi y me acordé*

Por otra parte, más allá del tipo de comunicación, se encontraron los siguientes fenómenos lingüísticos para la construcción del discurso humorístico del profesor:

a) fonéticos-morfológicos: adición, aliteración, asimilación, disimilación, pronunciación incorrecta, supresión, sustitución. b) sintácticos: alteración sintáctica, error de concordancia. c) semánticos: atribución forzada, comparación, desplazamiento, equiparación, falsa atribución, metáfora, metonimia, polisemia. He aquí algunos ejemplos según cada nivel de lengua:

Fonéticos-morfológicos:

F 24: *Rombo como Rambo (se refiere a una ciudad de Tanzania).*

F 25: *oh, la la:mpe! (Mientras los alumnos buscan objetos en una imagen).*

F 26: *mal à la gauche / mal à la gorge (enfermo de la garganta).*

N 34: *Janvier se escribe como Javier pero con "n".*

Sintácticos:

F 28: *vous pouvez dire le premier le deuxième le troisième le quatrième o bla bla bla: bla bla bla: bla bla bla::*

Semánticos:

N 72: *Poisson ou poison? Se fue a pescar veneno, pues no. (Le dice a un alumno que recordó la palabra para decir "pez", pero que la pronunció mal, y se puede entender ésta como "veneno").*

N 95: *Viejo y vieja se dice vieux et vieille. Aguas como los usan... igual que en español, no le digan viejo a quien sí lo es.*

3.2 Los elementos paralingüísticos y la comunicación no verbal

En cuanto al análisis también se consideran los elementos paralingüísticos (rasgos suprasegmentales) y la comunicación no verbal (gestos y movimientos). Es así que se ha de reparar en los rasgos suprasegmentales que caracterizan el habla de cada profesor, y también se han de identificar los gestos y movimientos que acompañan su discurso, sin olvidar que todos éstos coadyuvan a reforzar, nulificar, o bien, desviar la información de su mensaje.

En cuanto a los elementos paralingüísticos más recurrentes en el discurso humorístico de los profesores, y que de alguna manera influyen en el reforzamiento,

desviación o contradicción de lo dicho, se encontraron: alargamiento silábico, cambio de tono, énfasis prosódico, entonación descendente, hablar muy rápido, hacer una pausa larga. Aquí algunos ejemplos:

F 40: *AH AH AH qu'est-ce qui se passe* ↑ (Los alumnos alzan la voz)

F 41: *qui me dit la troisième* ↑ *allez allez* ↑ *allez allez* <cantando>

Mientras tanto, la comunicación no verbal es otra forma de comunicación a través de lenguajes no lingüísticos, que parten del cuerpo y de las posibles extensiones del mismo. En cuanto a la comunicación no verbal, en este trabajo se encontraron las siguientes categorías: expresión facial, háptica, kinésica, mímica, oculesis, proxémica. Aquí algunos ejemplos:

F 42: *alors s'il vous plaît / s'il vous plaît* <se le queda viendo a Denisse que está distraída> eh:: <dobra el libro y simula una especie de megáfono> Denisse DENISSE

F 45: *además como el clima está bueno está bonito hein: ces concert dehors à l'extérieur et puis eh: beaucoup de de jeunes de personnes viennent avec leur band non a: se instalan en la XXX si tú tocas / la este guitarra y yo la este armónica por ejemplo* <hace como si tocara instrumentos>

Conclusiones

En primer lugar, hay que resaltar que el discurso humorístico de los profesores es complejo, son muchos los componentes que se conciertan en su construcción: los fenómenos lingüísticos, los recursos discursivos, los elementos paralingüísticos, la comunicación no verbal; esto sin tomar en cuenta su conciencia sobre el espacio, sobre la situación de enseñanza-aprendizaje, los límites y estatutos de la institución, las lenguas que se han de utilizar, su conocimiento de otras lenguas -y culturas-, el posicionamiento y cambio de roles que eligen durante la interacción, los referentes que utilizan, el momento en que surgen las incidencias, su relación con los alumnos, entre otras cuestiones.

Los profesores emplean en su discurso de manera indistinta, según la lengua utilizada, francés o español, ciertos fenómenos lingüísticos o metáforas en todos los niveles de la lengua. De aquí, es importante mencionar que tanto en el G1 como en el G2 la interacción lingüística predominante es mixta o interlingüe; sin embargo, parece que en la mayoría de los intercambios humorísticos se incluye la L1, el español, lo que es posible avistar en la mayoría de los *punchline*. Cabe resaltar que las desviaciones de sentido, el lenguaje connotado y los juegos retóricos son bastante comunes. También hay que apuntar que en algunas ocasiones el humor emerge de la teatralidad del profesor.

En respuesta a los tipos de comunicación que predominan en el aula se encontraron dos: de tipo organizacional y de tipo didáctico. En primer lugar, es de llamar la atención que la de tipo organizacional haya aparecido más en las clases, quizá debido a que se trabaja con los primeros módulos, y haya que explicar todas las cuestiones relacionadas con la planificación del semestre, y no sólo del semestre, sino de todo el curso de lengua. En cuanto al uso de este tipo de comunicación, todo apunta a que el humor funge como una estrategia de cortesía, de atenuación y modalización en lo tocante al orden; los referentes humorísticos aquí se relacionan con el ruido en el aula, la participación desorganizada, el tiempo para realizar una actividad, el llegar tarde a clase.

Por otra parte, en la comunicación didáctica es común que el humor emerja al momento de explicar un punto gramatical, al hablar sobre los niveles de la lengua, sobre los sonidos, el vocabulario, entre otras cuestiones que son los referentes en el decir cómico. El humor surge al momento de describir algún lugar, monumentos, costumbres, manifestaciones artísticas, políticas y sociales. Aquí también hay que mencionar las impresiones culturales que se tienen sobre el otro, que en algunas ocasiones parten de estereotipos o visiones sesgadas de los usos y costumbres ajenos. La comunicación de tipo didáctico permite presentar contenidos lingüísticos y culturales desde otro punto de vista, por medio de imitaciones en los sonidos, comparaciones entre palabras y referencias con campos y dominios disímiles en lo que a la cultura atañe. Asimismo ésta sirve para aligerar los contenidos de la clase, es una forma de adentrarse a los conocimientos de manera atrayente, y cumple una función mnemotécnica.

No hay que olvidar que también se halla en las clases el tipo de comunicación conversacional, la cual emerge en menor medida y no se vincula con el imaginario pedagógico, es decir, con el conjunto de representaciones particulares que tienen los docentes sobre su trabajo en el aula. Los temas pueden ser disímiles pues los referentes aquí se vinculan con desviaciones de la clase, con temas y objetos ajenos a la situación de enseñanza-aprendizaje en el marco de segundas lenguas; como prueba de esto, en la mayoría de los intercambios lingüísticos de este tipo se utiliza en mayor medida la L1, el español. Este tipo de comunicación se busca para crear un ambiente relajado en clase, privar de tensiones a los alumnos, para conocer sus gustos y aficiones, así como para conocer sus opiniones sobre cualquier asunto, como el clima o las noticias.

Bibliografía

Alonso, M. 2010. *El cómic en la clase de ELE: una propuesta didáctica*. Memoria de Máster en Didáctica del Español como Lengua Extranjera, Universidad de Nebrija.

- Allwright, D. 1988. *Observation in the Language Classroom*. New York: Longman Inc.
- Berger, P. 1996. *La risa redentora*. Barcelona: Kairós.
- Beristáin, H. 2004. El chiste: agudezas coloquiales graciosas. In: *Acta Poética*, 25(2), p. 121-148.
- Blin, B. (coord.). 2013. *Programme de français: pour un niveau A2*. México: UNAM-CELE.
- Charaudeau, P. 2011. Des catégories pour l'humour. Précisions, rectifications, compléments. In: *Humour et crises sociales. Regards croisés France-Espagne*, 274, p. 9-43.
- Cormanski, A. & Robert, J-M. 2002. Introduction. In: *Humour et enseignement des langues. Le Français dans le Monde*, 27, pp. 4-7.
- Grande V. 2005. A la lengua con humor: un ejemplo práctico a través de los cómics. In: *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, pp. 343-352.
- Iglesias, C. 2001. Sobre la anatomía de lo cómico: Recursos lingüísticos y extralingüísticos del humor verbal. In: *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, p.439-449.
- Núñez, R. 1984. Semiótica del mensaje humorístico. In: *Actas del congreso internacional sobre semiótica e hispanismo*. I, p. 269-275.
- Rivero, F. 2011. *El uso del humor en la enseñanza: una visión del profesorado de ELE*. Memoria del Máster en Lingüística Aplicada, Universidad de Jaén.
- Santana, J. 2015. *El discurso humorístico del profesor en clase de francés como lengua extranjera*. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada, UNAM.
- Sperber, D., Wilson, D. 1986. *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- Torres, M. A. 1999. *Estudio pragmático del humor verbal*. Cádiz: Ed. Universidad de Cádiz.

Synergies Mexique n° 6 / 2016



Procédures
d'appropriation
de la langue-culture
française et motivations
des apprenants





ISSN 2007-4654

ISSN en ligne 2260-8109

Le jeu entre situations formelles et informelles d'apprentissage des langues étrangères*

Haydée Silva

Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique
silva8a@unam.mx

Gilles Brougère

Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité, France
brougere@univ-paris13.fr

Reçu le 07-06-2016 / Évalué le 30-07-2016 / Accepté le 02-09-2016

Résumé

À l'heure où se développent de nouvelles formes d'apprentissage des langues étrangères, en lien avec une offre numérique de plus en plus diversifiée, le jeu semble être en mesure de prendre une plus grande place dans les pratiques d'apprentissage en situation formelle comme en situation informelle. Dans cet article, après avoir situé les notions de formel et d'informel en relation avec la question de l'apprentissage, nous discuterons de la place du jeu dans le continuum formel/informel et nous présenterons des résultats d'une enquête menée auprès d'apprenants universitaires de français langue étrangère dans le but de déterminer la place effective du jeu dans les situations formelles et informelles d'apprentissage.

Mots-clés : apprentissage informel, jeu, français langue étrangère, enseignement universitaire, outils numériques

El juego entre situaciones formales e informales de aprendizaje de lenguas extranjeras

Resumen

Como resultado del desarrollo de nuevas formas de aprendizaje de lenguas extranjeras, asociadas con una oferta digital cada vez más amplia, el juego parece poder ocupar un sitio más importante dentro de las prácticas de aprendizaje tanto en situación formal como en situación informal. En este artículo, tras haber contextualizado las nociones de lo formal y lo informal en su relación con la cuestión del aprendizaje, discutiremos el sitio del juego dentro del continuum formal/informal y presentaremos algunos resultados de una encuesta realizada entre aprendientes universitarios de francés como lengua extranjera con el fin de determinar el sitio que ocupa efectivamente el juego en las situaciones formales e informales de aprendizaje.

Palabras clave: aprendizaje informal, juego, francés como lengua extranjera, docencia universitaria, herramientas digitales

Game and play between formal and informal situations of language learning

Abstract

At a time when new forms of learning foreign languages are being improved and developed, linked with an increasingly wider digital offering, the game and play seem to be able to take greater part in the learning practices both in formal and informal situations. In this article, having defined the notions of the formal and the informal with respect to the learning issue, we will discuss the role of gaming and playing in the formal/informal continuum, and we will present the results of a survey carried out among university learners of French as a foreign language in order to determine the effective extent of the game and play as a topic within the formal and informal learning settings.

Keywords: Informal learning, game and play, French as a foreign language, university teaching, digital tools

Au cours des années récentes, l'apprentissage des langues étrangères a connu d'importantes transformations : la didactique des langues et des cultures (DLC) a vu émerger une approche méthodologique largement adoptée à travers le monde, celle de la perspective actionnelle. En mettant l'accent sur le rôle de l'apprenant comme acteur autonome susceptible d'adopter des stratégies pour mener à bien des tâches dans différents domaines de la vie sociale, cette vision semble propice au développement de nouvelles situations d'apprentissage informel. Cependant, ni le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001) ni la littérature spécialisée récente portant sur l'apprentissage informel des langues étrangères ne se sont véritablement penchés sur la place que peut occuper le jeu au sein des situations formelles et informelles d'apprentissage. Dans cet article, nous présentons quelques résultats d'une enquête menée en 2015-2016¹.

1. Qu'entend par « apprentissage informel » ?

Nous nous appuyerons ici pour situer la notion d'apprentissage informel sur les travaux de l'un d'entre nous (Brogère et Bézille, 2007 ; Brogère et Ulmann, 2009 ; Brogère, 2016). Mettant à distance la trilogie développée par des organisations non gouvernementales (éducation formelle, non formelle, informelle), il s'agit de penser le continuum entre apprentissage en situation informelle ou en situation formelle. En effet, l'apprentissage n'est pas en lui-même informel ou formel : c'est la situation que l'on peut considérer ainsi selon la présence ou non de dispositifs qui font appel à une forme éducative, qu'elle soit scolaire ou non. Du côté de l'informel, on peut à la suite de Schugurensky (2007) distinguer trois types d'apprentissages :

- les apprentissages *tacites* sans conscience ni intention d'apprendre (que l'on trouve plus particulièrement à l'œuvre dans l'apprentissage² de la langue première et dans les différentes modalités de ce que l'on appelle socialisation),
- les apprentissages *fortuits* où l'on a conscience d'apprendre sans en avoir l'intention (ce qui renvoie entre autres aux situations d'immersion dans une langue seconde ou étrangère)
- et les apprentissages *autodirigés* où l'on a conscience et intention sans recourir pour autant à un dispositif formel (comme lors des interactions avec des locuteurs d'une langue seconde ou étrangère pour augmenter son vocabulaire).

On ne se contente plus du hasard de la rencontre, on profite de celle-ci pour apprendre ce qui peut en partie être vu comme un passage au formel ou un entredeux mêlant formel et informel. Du côté de l'éducateur et non pas du côté de celui qui apprend, on peut symétriquement considérer les situations où l'on utilise le potentiel de l'informel mais avec une intention de faire apprendre (par exemple lors d'un voyage dans un pays utilisant la langue cible). On peut alors parler d'éducation informelle. Ces deux formes de transition entre informel et formel montrent bien la continuité entre les deux pôles.

Les notions d'apprentissage formel et apprentissage informel peuvent ainsi être productives et opératoires pour la recherche et l'action, à condition de prendre en compte leur caractère construit, situé et le plus souvent hybride, et de les envisager plutôt comme un continuum complexe (Wihak, Hall, 2011) permettant de penser autrement les pratiques sociales sans pour autant idéaliser les apports de l'apprentissage dit informel. En effet, le recours à la notion d'un continuum formel/informel en DLC - qui entraîne la prise en compte de la diversité passée et surtout actuelle des situations, dispositifs et formes impliqués - rend en principe possible un changement de focalisation : en décentrant l'attention des cadres les plus formels, on envisage de manière plus large l'apprentissage des langues et leur enseignement, et on est à même de mieux exploiter les apports des apprentissages obtenus en situation informelle sans chercher pour autant à les apprivoiser.

Dans le cas de la DLC, l'apprentissage informel pourrait être entendu ici, en suivant Sockett (2015 : 18), comme « toute activité entreprise en dehors d'un quelconque contexte académique impliquant l'utilisation de ressources qui ne sont pas conçues comme des outils pédagogiques, et qui conduit au développement du système langagier en L2 d'un apprenant. » Or, il nous paraît important d'ajuster cette définition afin d'y inclure trois aspects essentiels : a) le fait que le caractère plus ou moins formel renvoie moins à l'apprentissage lui-même qu'à la situation

dans laquelle l'apprentissage a lieu ; b) le fait que le degré de formalisation est extrêmement variable au sein du continuum formel/informel ; c) le fait que l'abréviation L2 devrait être remplacée par LE (pour « langues étrangères », y compris les langues secondes³), dans la mesure où ce n'est pas l'ordre chronologique d'apprentissage qui est primordial mais plutôt le statut de la langue au sein de l'ensemble des langues en présence. Tout en reprenant donc la plupart du temps l'expression courante d'« apprentissage informel », nous y verrons la dénomination elliptique de ce qu'il conviendrait plutôt d'appeler « apprentissage en situation informelle des langues étrangères », celui-ci étant entendu ici comme toute pratique effectuée dans le cadre d'une situation où la mise en forme éducative est absente ou réduite, particulièrement mais non exclusivement en dehors d'un contexte académique ; impliquant dans la plupart des cas l'utilisation de ressources qui ne sont pas conçues comme des outils pédagogiques ; et conduisant au développement du système langagier en LE.

Pendant des siècles, l'apprentissage des langues étrangères en situation informelle et l'apprentissage dans le cadre d'un enseignement purement académique ont ainsi coexisté, selon des relations complexes et des logiques d'opposition ou de complémentarité, et en renvoyant à des réalités variées, dont par exemple l'autodidaxie et l'immersion. Or, les récentes transformations technologiques et sociétales tendent à diluer les frontières entre ces deux domaines apparemment étanches, dans un contexte marqué par le passage d'approches centrées sur les savoirs à des approches qui se veulent orientées vers la compétence, en relation à une prise en compte institutionnelle de la diversité des besoins et des profils des apprenants (Tudor, 2013 : 821). De plus, les orientations méthodologiques aujourd'hui dominantes en DLC, issues des travaux du Conseil de l'Europe (2001), prônent une vision de l'apprenant de langues étrangères qui dépasse largement le cadre scolaire ou universitaire pour replacer l'individu dans ses différents domaines d'action sociale, au sein desquels l'apprenant/utilisateur est amené à exécuter des tâches variées. Les enseignants se trouvent alors implicitement sommés d'identifier et de mettre en place des stratégies spécifiques d'articulation entre formel et informel, alors même que - malgré une présence croissante de la notion d'apprentissage informel dans les discours -, la réflexion sur l'apprentissage informel des langues étrangères reste un champ à développer, surtout d'un point de vue francophone⁴.

2. Apprentissages formel et informel des langues à travers le jeu

Les travaux récents visant à mieux cerner la place et le rôle de l'informel dans l'apprentissage de différentes langues mettent l'accent sur les aspects numériques : Sockett parle ainsi d'« apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL) » (2012), ou

encore d'« *Online Informal Learning of English (OILE)* » (2014). Or, dans ces études qui portent sur des apprentissages liés aux loisirs (et notamment à la consommation de produits culturels tels que les films, les séries télévisées, la musique), la place du jeu reste faiblement explorée, voire complètement ignorée, et ses spécificités sont encore largement à déterminer.

Explorer le continuum formel/informel en DLC à la lumière du jeu permet d'interroger diverses situations d'apprentissage des langues, dont le degré de formalisation est variable, allant de la plus éloignée à la plus proche du jeu comme pur loisir. La figure 1 montre comment, entre la transformation *a minima* d'un jeu et la pratique libre à visée purement ludique, on peut envisager bien d'autres cas de figure, au croisement du jeu et de l'apprentissage des langues.

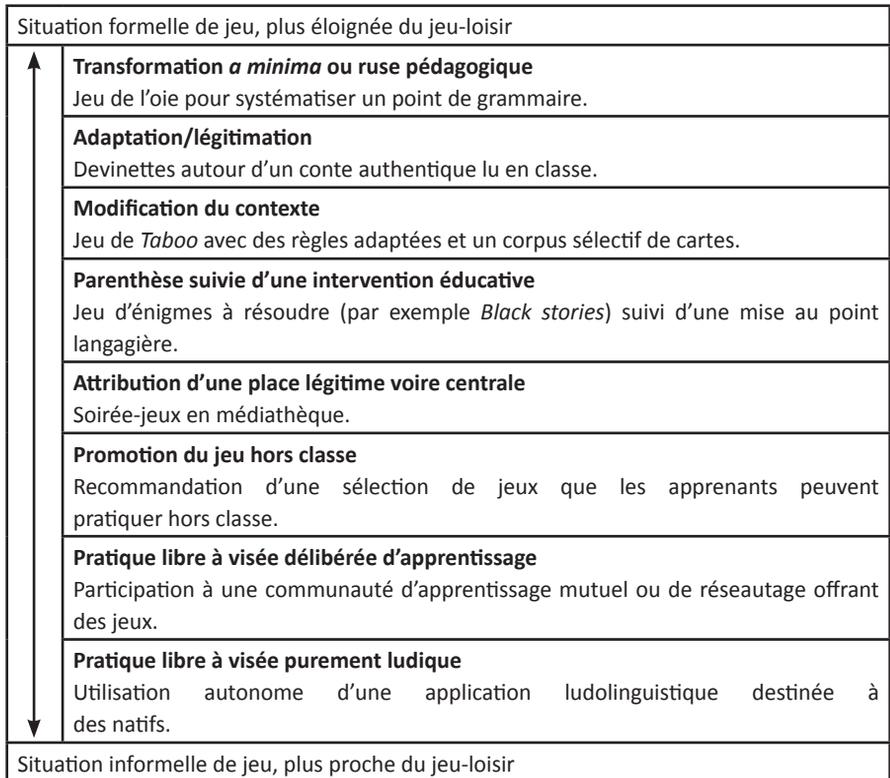


Figure 1. Le continuum formel/informel en DLC vu à la lumière du jeu

Alors que la partie supérieure du continuum ainsi illustré est relativement bien balisée dans la littérature spécialisée et est assez bien connue des praticiens, on sait peu de chose à propos des situations les plus informelles, à un moment où le développement technologique induit une offre ludique de plus en plus diversifiée et

donc un plus large éventail de pratiques susceptibles de favoriser un apprentissage informel des langues. En effet, au cours des dernières décennies, aux jeux de société classiques sont venus s'ajouter des jeux numériques : les applications ludiques mobiles, les jeux de rôles multi-joueurs, les jeux de simulation ou « métavers », les jeux dits sérieux (*serious games*), tout comme des jeux proposés sur des sites pour l'auto-apprentissage des langues ou sur des sites d'apprentissage mutuel et de réseautage.

3. Apprendre le français langue étrangère par le jeu : quelques résultats d'enquête

Mieux connaître les pratiques et les représentations du jeu chez les apprenants de langues étrangères dans des situations où la présence de l'enseignant est faible ou nulle permettrait éventuellement d'identifier des pistes pour mieux articuler les apprentissages en situations formelle et informelle, à condition toutefois de tenir compte des dimensions historique, socioculturelle et contextuelle de ces pratiques et de ces représentations. Intéressés par cette problématique, nous avons souhaité explorer un terrain qui reste très largement méconnu, au carrefour des langues, du jeu et du continuum formel/informel.

Par rapport à ce continuum, notre projet vise à déterminer comment s'articulent aujourd'hui les apprentissages des langues étrangères en situations formelle et informelle, avec un accent particulier sur les changements induits par l'essor des technologies de l'information et de la communication dans les représentations et les pratiques, notamment lors des apprentissages non scolaires. Connaître la réponse à une telle interrogation devrait permettre de promouvoir des conditions d'accompagnement efficace de l'apprentissage des langues étrangères en situation informelle.

Par rapport au jeu, il nous semble important d'obtenir des données relatives à la place qu'il occupe dans les apprentissages des langues étrangères parmi une population donnée, qui est ici celle d'étudiants dans différents cycles universitaires, et d'identifier plus particulièrement les supports, les structures et les situations ludiques actuellement en usage dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE). Nos questions de recherche concernent l'exploration de l'apprentissage du FLE en dehors des situations formelles d'apprentissage ; la place du jeu dans les pratiques formelles et informelles d'apprentissage du FLE et celle des supports numériques de l'activité ludique.

Nous avons en conséquence réalisé une enquête par questionnaire. Notre outil de recueil de données a été appliqué en ligne entre novembre 2015 et mars 2016, et 300 étudiants de FLE y ont répondu. Le questionnaire comprenait 37 questions réparties en quatre sections : la première concernait l'apprentissage du FLE en situation formelle (niveau de langue du répondant, institution, nombre hebdomadaire d'heures de cours et d'étude de la langue, raisons pour apprendre le français, fréquence de la pratique du FLE en dehors des cours) ; la deuxième portait sur l'apprentissage du FLE en situation informelle (situations informelles de pratique de la langue, occasions d'échanges en français, stratégies délibérées d'apprentissage hors cours) ; la troisième explorait les pratiques ludiques en français (fréquence du jeu en français, situations de jeu, mécanismes de choix des jeux, jeux numériques pratiqués et nombre hebdomadaire d'heures de jeu, domaines perçus de progrès dans la maîtrise de la langue) ; tandis que la dernière était destinée à préciser le profil du répondant (sexe, âge, situation conjugale, métier, pays de résidence, niveau d'études, domaine disciplinaire, type de formation universitaire [initiale ou continue], nationalité, langue maternelle, autres langues parlées, pratique du jeu en langue maternelle).

Analyse des résultats

Pour ce qui est du profil général des répondants, on notera qu'ils sont à 61% de sexe féminin. Âgés de 17 à 68 ans, deux tiers d'entre eux appartiennent à la tranche des 20-29 ans. 39 nationalités différentes sont représentées, avec une forte majorité de Mexicains (66%). Leur niveau d'études va de la licence au postdoctorat, avec une faible majorité d'étudiants en licence (53%). La répartition par domaine disciplinaire est équilibrée (sciences humaines et sociales, 31% ; littérature, langues et arts, 29% ; sciences dures, 33%). 27 langues maternelles différentes sont citées, ainsi que 23 langues étrangères (dont le français à 100% et l'anglais à 78,5%) ; on constate quelques occurrences de langues indigènes.

Quant à l'apprentissage du FLE en situation formelle, le niveau de langue des répondants va du niveau débutant au niveau avancé (A1 à C2 selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues*), avec une majorité (47%) d'apprenants de niveau intermédiaire (B1-B2). Sont représentées l'UNAM (Mexique, 176 répondants), l'Université de Liège (Belgique, 28), l'Université de Sherbrooke (Canada, 20), l'Université de Paris 13 (France, 16), l'Université de Pau et des Pays de l'Adour (France, 16), l'Université autonome métropolitaine (Mexique, 13), l'Université de São Paulo (Brésil, 8) et 6 autres institutions avec une seule occurrence. En moyenne, les répondants suivent 6 heures de cours de français par semaine et consacrent 5 heures supplémentaires à l'étude de cette langue en dehors des cours. Ils déclarent

que leurs principales raisons pour apprendre le français sont : pouvoir faire des études en français (58%) ; accéder directement à la culture francophone (54%) ou mieux s'intégrer à son lieu de vie (48%) ; répondre à un besoin professionnel (47%)⁵.

Pour leur pratique du français hors cours, les répondants accordent une place importante aux médias audiovisuels. En effet, parmi les principales occasions de pratique du français, ils citent -par ordre décroissant du total de réponses « Souvent » ou « De temps en temps »-, écouter de la musique et/ou des émissions à la radio ou sur internet (84%) ; lire des documents sur internet (79%) ; regarder des films, des vidéos et/ou des émissions télévisées sous-titrés dans une langue autre que le français (70%). La place du jeu y est faible mais significative : plus d'un tiers des répondants déclare jouer dans le but de pratiquer la langue.

Quatre répondants sur cinq prennent des initiatives visant à poursuivre de manière délibérée leur apprentissage de la langue en dehors de leurs heures de cours, notamment en naviguant sur Internet (43% « souvent », 30% « de temps en temps » soit au total 73%) et en consultant des manuels imprimés (62%), mais aussi en recherchant des échanges avec des francophones en face à face (37%) ou sur les réseaux (34%), ou encore en jouant à des jeux sur dispositif mobile (35%) ou sur ordinateur (33%).

Les pratiques de jeu en français sont une réalité pour un nombre non négligeable de répondants : plus de la moitié des répondants déclarent jouer en français « souvent » (13%) ou « de temps en temps » (40%). Or, les situations de jeu les plus fréquentes restent liées à un cadre formel d'apprentissage : elles renvoient en priorité à la classe de langue (57%). Le rôle de l'enseignant-prescripteur est déterminant dans le choix des jeux, puisque les jeux suggérés par le professeur (52%) l'emportent sur les jeux découverts par soi-même (36%) ou grâce à des amis (35%).

Les technologies de l'information et de la communication semblent jouer un rôle dans l'émergence de pratiques informelles, puisqu'un tiers des répondants joue sur dispositif mobile (33%), et un quart d'entre eux joue sur ordinateur ou console (25%), ce dernier pourcentage étant identique à celui des répondants qui jouent en face à face avec des amis ou de la famille (25%).

L'analyse des données relatives aux jeux les plus largement pratiqués en français fait état d'un grand éclatement des pratiques ludiques. Les répondants citent plusieurs dizaines de jeux, mais seules six réponses obtiennent cinq occurrences ou plus : jeux sur Duolingo (20), Mémorama (13), jeux de grammaire (12), devinettes (6), mots croisés (6) et loterie (5). On notera que, à l'exception de Duolingo et des mots croisés, il s'agit de jeux souvent utilisés à des fins pédagogiques, et en principe pratiqués chez les natifs de la langue par des enfants plutôt que par des adultes.

Jeux de lettres, jeux de société, jeux vidéo, qui sont trois catégories ludiques assez souvent citées dans la littérature associant jeu et enseignement des langues, sont faiblement présents, avec 6, 11 et 8 occurrences respectivement (mots mêlés [4] et *Des chiffres et des lettres* [2] ; *Scrabble* [4], domino [3], 7 familles [2] et *Taboo* [2] ; *Age of Empires* [2], *Assassins Creed* [2], *Bioshock* [2] et *Fifa 15* [2]).

Si la perception des progrès réalisés grâce aux jeux est plutôt positive, car 62% des répondants déclarent avoir l'impression d'améliorer leur maîtrise du français quand ils jouent dans cette langue, la relation entre jeu et apprentissage ne fait pas pour autant sens pour tous : 21% déclarent ne pas avoir l'impression de progresser, tandis que 17% ne se prononcent pas. Les principaux domaines de progrès mentionnés sont, par nombre d'occurrences de « tout à fait d'accord », le vocabulaire (43%), la lecture (35%), la compréhension orale (33%), l'oral en général (32%) et la confiance en sa capacité à utiliser le français (32%). Les domaines les moins cités sont la fluidité (29%), la grammaire et l'écrit (28%), la prise de parole (27%) et la culture (25%).

Discussion

Quelques constats peuvent être avancés d'ores et déjà quant à la présence des apprentissages du FLE en situation informelle et à la place du jeu dans ces derniers ainsi qu'à l'articulation formel/informel. En effet, les données recueillies semblent indiquer un engagement actif dans la poursuite de l'apprentissage de la langue de la part d'une majorité des répondants. Cette implication opère cependant selon des formes relativement traditionnelles (films, manuels, lectures), malgré le recours aux réseaux sociaux et aux sites d'apprentissage mutuel, qui pourrait se développer dans les années à venir. Le jeu sur dispositif mobile et la place croissante des échanges sur les réseaux numériques pourraient contribuer à changer le panorama.

Il n'est pas étonnant que les apprenants en contexte francophone bénéficient d'un environnement plus riche en matière de situations informelles d'apprentissage, d'où probablement une affordance plus importante et une possibilité forte d'engagement. Néanmoins, la possibilité de participer à des situations informelles favorisant l'apprentissage, voire de les faire émerger, est bel et bien à la portée des répondants en contexte non francophone.

Les motivations en lien avec le projet académique et professionnel prédominent en général chez les apprenants interrogés sur les motivations culturelles et la contrainte scolaire directe. On peut faire l'hypothèse que cela tient en grande partie au fait que nous avons interrogé un public universitaire en cours de formation. On peut aussi se demander dans quelle mesure cela est compatible avec une pratique du jeu pour apprendre, compte tenu des représentations liées au jeu.

Nous avons constaté que le jeu est bien présent dans les pratiques en langue maternelle et, dans une moindre mesure, en langue étrangère. Cela ne semble pas se traduire, cependant, par une « gamification »⁶ accrue en contexte formel, malgré la place importante que semblent prendre les jeux-exercices, axés pour la plupart sur le vocabulaire et la grammaire.

On notera par ailleurs que l'impression de progresser en langue étrangère grâce au jeu, que tous ne partagent pas, concerne des domaines très différents, qui apparaissent tous comme légitimes, malgré une légère priorité donnée au vocabulaire, probablement en lien avec des représentations sur l'apprentissage d'une langue aussi bien chez les enseignants que chez les apprenants. La confiance langagière est également importante, tandis que la production orale est le domaine le moins cité.

L'enseignant semble continuer à jouer un rôle prescripteur important, autant dans la pratique du jeu en classe que dans la pratique hors classe. De la sorte, la pratique ludique, même celle menée de façon indépendante, reste finalement cadrée en plus ou moins grande mesure par une logique formelle. De plus, même si cela reste à confirmer lors de l'enquête par entretien, les non-joueurs en langue maternelle semblent adhérer davantage aux jeux proposés en classe, ce qui suggère une déconnexion voire une inversion entre cultures ludiques, les plus joueurs semblant plus difficilement accepter un jeu à finalité didactique.

Il serait intéressant de comparer les résultats obtenus en FLE avec le cas de l'anglais, langue dont la place dans certains domaines de jeu peut conduire à rendre plus présentes des situations ludiques informelles d'apprentissage, tout comme à favoriser l'émergence de communautés d'affinités voire de pratiques. Il conviendrait par ailleurs d'observer un bilinguisme mais plurilingue, non plus exclusivement individuelle mais collective.

Dans le continuum allant de l'informel au formel en DLC, les pratiques de jeu semblent pouvoir être intégrées à des stratégies de proximité avec les activités hors du monde scolaire, pour diversifier mais aussi et surtout pour donner du sens et motiver, d'autant plus que la notion de document authentique va déjà depuis longtemps dans ce sens. Faut-il limiter ou assumer la formalisation ? Quelles conséquences de telle ou telle stratégie ?

Les données analysées montrent une place importante des apprentissages autodirigés, tout particulièrement en ce qui concerne l'usage du jeu. Celui-ci apparaît à la fois comme un pont entre les différentes situations d'apprentissage et comme un élément de différenciation selon les cultures ludiques des uns et des autres ou les conceptions et les pratiques du jeu. Pour voir dans les apprentissages en situation informelle non plus une concurrence mais plutôt un complément, il faut sans doute

commencer par les reconnaître en acceptant qu'ils diffèrent de ceux que l'on peut produire en classe, puis les repérer, les discuter, les articuler éventuellement avec le formel selon des modalités variables.

Nous envisageons un développement qualitatif de cette recherche pour étudier plus en profondeur ces différents volets.

Bibliographie

Brougère, G. 2016. « De l'apprentissage diffus ou informel à l'éducation diffuse ou informelle ». *Le Télémaque*, n° 49(1), p. 51-63.

Brougère, G. et Bézille, H. 2007. « Des usages de la notion d'informel dans le champ de l'éducation ». *Revue française de pédagogie*, n° 158, p. 117-160.

Brougère, G. et Ulmann, A.-L. (dir.) 2009. *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris : PUF.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Conseil de l'Europe/Didier.

Cuq, J.-P. (dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International / ASDIFLE.

Cuq, J.-P., Gruca, I. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

Mangenot, F. 2011. « Apprentissages formels et informels. Autonomie et guidage ». In : C. Dejean-Thircuir, F. Mangenot et T. Soubrié, *Actes du colloque EPAL 2011 (Université Grenoble 3, 24-26 juin 2011)*, p. 1-7. Grenoble : Université Stendhal Grenoble 3.

Schugurensky, D. 2007. « Vingt mille lieues sous les mers : les quatre défis de l'apprentissage informel ». *Revue française de pédagogie*, n° 160, p. 13-27.

Silva, H. 2013. « La "gamification" de la vie : sous couleur de jouer ? ». *Sciences du jeu*, n° 1, p. 1-10.

Sockett, G. 2015. « La prise en compte des apprentissages informels ». *Mélanges CRAPEL*, n° 36, p. 125-135.

Sockett, G. 2014. *The Online Informal Learning of English*. London : Palgrave Macmillan.

Sockett, G. 2012. « Le web social. La complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais ». *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, n° 15(2).

Stevens, A., Shield, L. 2009. *Étude sur l'impact des technologies de l'information et de la communication (TIC) et des nouveaux médias sur l'apprentissage des langues. EACEA 2007/09 Rapport final*. s.l. : Commission européenne.

Sykes, J., Reinhardt, J. 2013. *Language at Play: Digital Games in Second and Foreign Language Teaching and Learning*. New Jersey: Pearson.

Tudor, S. L. 2013. « Formal - Non-formal - Informal in Education ». *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, n° 76, p. 821-826.

Wihak, C. et Hall, G. 2011. *L'apprentissage informel lié au travail. Rapport du Centre du savoir sur l'apprentissage et le milieu de travail*. [Ottawa] : Centre pour les compétences en milieu de travail.

Notes

1. Avec le soutien du Centre de recherche interuniversitaire Expérience Ressources Culturelles Éducation (Experice), du Service des relations européennes et internationales de l'Université Paris 13 - Sorbonne Paris Cité, du Groupement d'intérêt Scientifique (GIS) « Jeu et sociétés » et de la *Dirección General de Asuntos del Personal Académico* (UNAM).

2. Nous utilisons ici de manière délibérée le terme d'apprentissage plutôt que celui d'acquisition, dans la mesure où ce dernier nous semble entrer en contradiction avec la notion d'apprentissage informel.

3. Nous rejoignons ici Cuq et Gruca qui, en s'intéressant au français langue seconde, écrivent: « Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres [LE] éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendique. » (2002 : 96)

4. Les contributions de Sockett sont parmi les plus approfondies et récentes dans le domaine de la DLC ; elles concernent essentiellement l'apprentissage de l'anglais. On consultera aussi avec profit les travaux de Sykes et Reinhardt (2013), Mangenot (2011) et Stevens et Shield (2009).

5. Le total dépasse 100% car il était possible de choisir plusieurs réponses.

6.« Né à la croisée des jeux vidéo et du marketing, ce néologisme désigne aujourd'hui l'élargissement du paradigme ludique à des domaines dont il est censé être habituellement exclu ». (Silva, 2013: 2)



ISSN 2007-4654

ISSN en ligne 2260-8109

Métaphores et dessins comme voies d'accès aux représentations des apprenants sur la compréhension orale

Silvia López del Hierro

Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique
silvia@unam.mx

María Teresa Mallén Estebaranz

Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique
mariateresa.mallen@cele.unam.mx

Reçu le 11-10-2016/ Évalué le 06-11-2016/ Accepté le 18-11-2016

Résumé

Dans cet article nous présentons une partie des résultats d'une recherche faite auprès d'étudiants et de professeurs de français et d'anglais du Centre d'enseignement de langues étrangères (CELE) de l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM) sur la compréhension orale et sa pratique en salle de classe. Nous examinons en particulier la phase où nous avons demandé aux étudiants d'exprimer par une métaphore écrite ou un dessin ce que représente cette compétence pour eux. Pour commencer, nous expliquons les raisons qui nous ont amenées à réaliser ce travail et nous décrivons le contexte de notre étude. Dans un deuxième temps, nous exposons la méthodologie que nous avons suivie et nous abordons l'importance de la métaphore. Pour terminer, nous commentons les métaphores et les dessins élaborés par les étudiants et nous concluons avec les commentaires de ce qu'ils apportent à l'étude de la compréhension orale.

Mots-clés : compréhension orale, représentations didactiques, métaphores, étudiants

Metáforas y dibujos como vías de acceso a las representaciones de los estudiantes acerca de la comprensión auditiva

Resumen

El siguiente artículo presenta parte de los resultados de una investigación realizada con profesores y estudiantes de inglés y de francés del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) sobre la comprensión auditiva y su práctica en el salón de clase. En particular, se presenta la fase donde se le pide a los estudiantes plasmen por medio de un dibujo o de una metáfora escrita lo que es para ellos la comprensión auditiva. Para empezar, explicamos las razones que nos llevaron a realizar esta investigación e introducimos el contexto de nuestro estudio. En un segundo momento, describimos la metodología llevada a cabo durante esta fase y abordamos la importancia de la metáfora. Para finalizar, mostramos las metáforas y dibujos de los estudiantes y concluimos con lo que revelan sobre la enseñanza aprendizaje de la comprensión auditiva en clase.

Palabras clave: comprensión oral, representaciones didácticas, metáforas, estudiantes

Metaphors and drawings as a way to access to students' listening comprehension representations

Abstract

This article presents some of the findings of a research project carried out at the Foreign Language Center (CELE) of the National Autonomous University of Mexico (UNAM) with English and French students and teachers on the practice of listening comprehension in class. More specifically, we report the first stage of this project where students were asked to use either a metaphor or a drawing to express what listening comprehension was for them.

First, we will describe the context of our research and the reasons for conducting it. We will then explain the importance of metaphors in our study and refer to the methodology used during this initial phase of the project. We will end by showing some metaphors and drawings made by students and by analyzing what they reveal about this complex process.

Keywords: listening comprehension, beliefs, metaphors, students

Introduction

Vandergrift (2007) dans un état de la question sur la compréhension orale affirme que cette habileté est la moins étudiée dans l'apprentissage d'une L2. Une des raisons évoquée par cet auteur tient à la nature implicite de la compréhension orale, à l'éphémérité de son input acoustique et à la difficulté d'accès à son processus.

Par ailleurs, il s'avère que pendant très longtemps les activités de réception orale ont été mises à l'écart en faveur de la réception écrite, car la preuve la plus fiable de l'acquisition d'une langue étrangère était de montrer qu'une personne était capable de s'exprimer oralement et par écrit. En outre, il existait la croyance que la compréhension orale pouvait être acquise seulement par l'exposition à la langue sans être apprise en classe (Nunan, 2002).

Certes, d'autres perceptions portant sur la difficulté de cette habileté et sur la possibilité de son apprentissage se sont répandues dans le domaine de la didactique des langues non sans porter atteinte d'une certaine manière à son enseignement en classe.

Il est notoire de voir les opinions d'auteurs très divers. Ainsi par exemple:

La compréhension orale est une aptitude oubliée, (Desmarais, 1998 ; Gremmo et Holec, 1990) la moins étudiée (Osada, 2004 ; Vandergrift, 2007), difficile et paradoxalement la plus nécessaire (Porcher, 1995 in Cuq et Gruca, 2002). Bref, c'est l'habileté « Cendrillon » (Nunan, 2003) dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Tout cela imprégné d'opinions peu optimistes sur les perceptions qu'elle suscite chez les étudiants de langues étrangères (Graham, 2003; Hasan 2000 ; Kim 2002 ; in Vandergrift, 2007) et sur son enseignement-apprentissage. (Berne, 2004 ; Carette, 2001 ; Mendelsohn, 2001) (López del Hierro, 2010 : 21).

Or, la compréhension orale en tant que recherche du sens à partir d'un message oral fait son apparition très tardivement dans l'histoire des langues étrangères. Cornaire *et al.* dans un tableau récapitulatif des grands courants de l'apprentissage de la compréhension orale situent son avènement lors de l'approche communicative ; ils écrivent « la langue devient un instrument d'interaction sociale ; les pratiques sont orientées vers les échanges réels et la négociation du sens. La compréhension devient importante » (1998, p.29). De plus, dans ce même tableau, ils soutiennent que l'approche naturelle et les approches centrées sur la compréhension ont abouti à ce que les habiletés réceptives prennent de l'avance sur la production et que les pratiques soient orientées vers la compréhension (*ibid.*, p.29).

Cependant, il a encore des zones de clair-obscur sur son enseignement, ainsi on constate qu'il surgit souvent des critiques chez les enseignants quant à la conception des activités et le choix du matériel sonore dans les différents manuels conçus pour l'apprentissage des langues. De même, sa pratique en classe n'est pas toujours comprise et elle est plutôt associée à l'évaluation, comme l'observent Osada (2004), Mendelsohn (2001), Vandergrift (2007).

Pourtant la compréhension orale est très nécessaire dans la vie quotidienne, c'est l'habileté la plus utilisée pour communiquer. À l'ère de la mondialisation, des voyages et des échanges, les étudiants de langues étrangères ont de plus en plus envie et besoin de comprendre les nombreux documents oraux qui sont à leur portée grâce aux réseaux sociaux, c'est donc le moment de saisir l'opportunité de la leur enseigner.

Ce qui nous montre qu'il est nécessaire de mener davantage de recherches dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de la compréhension orale pour parvenir à ce que ce processus donne de meilleurs résultats.

Étude

Les résultats obtenus lors de la recherche doctorale sur la relation entre la méthodologie de la compréhension orale et les représentations didactiques des professeurs de français (López del Hierro, 2010) nous ont convaincus de l'importance de cette problématique. Ainsi, en 2012, les auteurs de cet article ont décidé de poursuivre cette étude, en intégrant non seulement les professeurs mais aussi les étudiants des départements de français et d'anglais du CELE de l'UNAM. La perspective de ces derniers, en plus de celle des professeurs, nous paraissait fondamentale pour avoir une vue d'ensemble sur toutes les composantes qui font partie de l'enseignement-apprentissage de la compréhension orale en classe de langue.

Les objectifs de notre recherche ont été les suivants :

- Explorer les représentations didactiques des professeurs et des étudiants sur la compréhension orale.
- Connaître les pratiques des professeurs en classe par rapport à cette compétence.
- Formuler des propositions pédagogiques pour la formation et l'actualisation des professeurs dans le domaine de la compréhension orale qui aboutissent à une pratique plus réfléchie et efficace concernant cette habileté.
- Établir des lignes directrices pour la sélection des matériels et pour l'élaboration des activités.
- Proposer une progression dans les programmes des départements de français et anglais et suggérer différents types d'évaluation pour la compréhension orale.

Méthodologie

La méthodologie utilisée dans cette phase de la recherche a été de type qualitatif du fait que ce qui nous intéressait était de connaître de plus près la pensée et la pratique des professeurs et des étudiants en ce qui concerne la réalisation des activités de compréhension orale en classe. Nous avons eu des entretiens avec les étudiants pour connaître le travail qu'ils font en classe et en dehors de celle-ci par rapport à cette compétence. En outre, comme nous voulions savoir ce que représentait la compréhension orale pour eux, nous leur avons demandé d'élaborer un dessin ou s'ils préféraient d'écrire un texte sous forme de métaphore. Pour compléter l'étude, nous avons aussi appliqué un questionnaire aux étudiants (Vandergrift MALQ, 2012) pour connaître les stratégies cognitives et métacognitives qu'ils utilisent lors de la réalisation d'activités de compréhension orale. Pour ce qui est des professeurs, nous leur avons fourni un questionnaire (Vandergrift, 2012)

comportant quelques-unes des représentations didactiques les plus communes sur la problématique de l'enseignement de la compréhension orale¹. Nous les avons aussi interviewés et observés dans leurs cours pendant une séance de compréhension orale, ceci afin d'observer s'il y avait une concordance entre ce qu'ils disaient qu'ils faisaient en classe et ce qu'ils faisaient réellement par rapport à la pratique de cette compétence en classe.

Participants

40 étudiants d'anglais et 80 étudiants de français des niveaux A2, B1 et B2 du CECR (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues) ont répondu au questionnaire de Vandergrift et ont participé à la phase d'élaboration des métaphores écrites et des dessins. Postérieurement, 15 étudiants de chaque langue ont participé à l'entretien.

En ce qui concerne les professeurs, 3 professeurs de français et 3 professeurs d'anglais des niveaux mentionnés ont pris part à toutes les phases de l'étude, c'est-à-dire au remplissage du questionnaire, à l'entretien et à l'observation de classe.

Métaphore

Une phase importante de ce projet a été celle où nous avons demandé aux étudiants et aux professeurs d'élaborer une métaphore par écrit ou d'exprimer par un dessin ce que signifiait pour eux la compréhension orale. Nous développerons seulement dans cet article la partie concernant les étudiants.

D'après Lakoff (1992), les métaphores sont très utilisées dans la vie quotidienne du fait qu'elles sont des formes de pensée et de raisonnement qui permettent une meilleure expression et compréhension de la réalité. Suivant la définition de Lakoff (1992) nous partons du principe que la métaphore doit être comprise comme une sorte de mise en correspondance dans le sens mathématique, d'un concept source à un concept cible. Les métaphores sont donc des séries de correspondances conceptuelles.

Conformément à Ryan (1999), les métaphores sont particulièrement utiles pour définir des concepts complexes et abstraits et des émotions, grâce à l'utilisation d'associations et d'images. L'inclusion de cette activité dans notre recherche nous a paru particulièrement utile du fait que, comme l'affirment plusieurs auteurs, (Munby, 1986 ; Cortazzi & Jin, 1999 ; Mc Grath, 2006 ; cités par Erkemen, 2012) l'analyse des métaphores exprimées par les professeurs et dans notre cas également par les étudiants, permet de mieux cerner le processus d'enseignement-apprentissage car c'est un accès à leur manière de penser et à leurs croyances.

Claire Kramsch (2003) affirme dans son article *Metaphor and the Subjective Construction of Beliefs* que la métaphore est un processus linguistique et cognitif qui réunit deux concepts ou espaces mentaux en une phrase linguistique. Selon cet auteur, elles sont spécialement adaptées pour exprimer des attitudes et des croyances ambivalentes ou paradoxales du fait qu'elles peuvent identifier l'incompatibilité, le conflit ou la contradiction entre les deux concepts. La métaphore est non seulement, une ressource linguistique mais aussi une ressource cognitive qui permet de prendre conscience de ce à quoi on croit et de ce à quoi l'on pense. Kramsch a exploré les aspects suivants dans ce même article : « *Apprendre est comme.. ; Parler est comme.. ; Écrire est comme* ». Suivant cette idée, nous avons décidé d'explorer la représentation de l'objet de notre étude, à partir de l'énoncé *la compréhension orale est comme...* en donnant aux étudiants le choix entre la création d'une métaphore exprimée par des mots ou par un dessin.

Analyse des données

Une fois collectées les métaphores créées par les étudiants, nous avons entamé la phase d'identification et de relation du concept cible (la compréhension orale) et du concept source (ce à quoi les étudiants comparent la compréhension orale). Pour ce faire, nous avons suivi les étapes suivantes :

- Transcription des métaphores pour en faire une analyse de contenu.
- Lecture « flottante » des textes écrits afin de découvrir les différentes catégories à partir des mots les plus récurrents.
- Réflexion sur la manière de traiter les données.
- Élaboration d'une grille pour rassembler et organiser les données (codification, catégorisation des textes).

Métaphores écrites : *La compréhension orale est comme*

Une fois l'analyse achevée, nous avons décelé deux catégories de métaphores; la première qui rassemblait des métaphores *littérales* et la deuxième des métaphores plus *créatives*.

Dans la première catégorie, les participants ont visualisé la compréhension orale comme un *défi* (13), comme un *outil* (8), comme *une manière de* (5), comme *un complément, une partie de* (3), un *processus* (2), un *but*, un *désir* (2), une *base* (1). Nous analyserons seulement les deux premières analogies car ce sont les deux catégories les plus évoquées.

Il ressort donc que la compréhension orale est comparée avec l'idée de *défi* ; il est intéressant de remarquer que même si ce mot a souvent une connotation de *combat*, de *provocation*², les étudiants, eux, lui ont attribué non seulement des connotations de *complication*, *d'obstacle* (1) mais aussi de *développement* (2), de *nouveauté*, *d'étrangeté* (3), demandant certaines capacités (3) ayant un *objectif*, *but*, *bénéfice* (6). Ceci, à notre avis, montre que le concept cible (*la compréhension orale*) avec lequel les étudiants ont fait correspondre le concept source (*défi*) représente certes pour la majorité des participants quelque chose de complexe mais finalement avec une signification positive. Voici quelques exemples d'extraits des commentaires des étudiants :

« Défi difficile, c'est devenir un enfant, c'est étrange parce que tu ne comprends pas³ ».

« Défi et but en même temps parce que cela demande des capacités de compréhension et de concentration et d'interprétation c'est ajuster ta pensée à une structure complètement différente à celle que nous connaissons cependant à la fin nous avons une sensation de satisfaction ».

La compréhension orale est aussi comparée à un *outil* permettant d'accomplir différents objectifs comme communiquer avec des personnes d'une autre culture, améliorer certains aspects propres à la langue étudiée. Les étudiants reconnaissent cependant que pour arriver à ces fins il est nécessaire d'avoir une véritable pratique de cette compétence et de préférence à travers différents médias. Nous estimons que cette analogie d'*outil* comportant différents objectifs en soi viendrait confirmer la perspective de *bénéfice* que nous avons observée dans l'analogie de *défi*.

« C'est un outil qui doit se pratiquer à plusieurs reprises de manière naturelle en écoutant la radio, en regardant un film ou en écoutant une conversation ».

« C'est un outil très nécessaire pour habituer l'ouïe et pour penser directement dans la langue d'intérêt, elle aide à renforcer les connaissances, à acquérir du vocabulaire et à pratiquer les verbes ».

« C'est un outil indispensable pour la communication avec autrui contrairement à l'expression écrite où nous envoyons un e-mail et nous n'interagissons pas directement ».

« C'est un outil indispensable pour développer à fond les différentes habiletés de la langue ».

Pour ce qui est des métaphores plus créatives, nous avons trouvé que les participants ont comparé la compréhension orale à :

- un *sport* : « c'est comme une expérience de plongée où tu captes des sons à des fréquences différentes ».
- un *chemin* : « qui nous mène d'un endroit à un autre, il y a des nids-de-poule sur le chemin ».
- à une *piste* : « si tu ne fais pas attention tu peux sortir de la piste et tu perds de la concentration ».
- un *jeu* : « qui demande beaucoup de concentration et patience j'essaie de le rendre amusant autrement ça peut être très frustrant » ; « c'est comme des mots croisés il faut deviner et faire que tout s'assemble en fonction du contexte ».
- un *voyage* : « c'est comme un voyage à toute vitesse sur l'autoroute où tu vois passer des choses et tu essayes de capter l'idée générale ».
- une *préparation* : « c'est comme une recette de cuisine parce que tu dois faire attention à la préparation pour avoir un bon résultat ».
- une *expérience scientifique* : « tu essaies de soulever des doutes en partant de l'expérience et de l'observation pour percer tout ce qui est comme un mystère ».
- de *l'art* : « c'est comme si tu lisais un roman où tu ne connaissais rien à son sujet » ; « c'est comme un roman qui n'a pas été très bien écrit et que l'on comprend au fur à mesure qu'on avance » ; « c'est une peinture abstraite qui peut nous paraître incompréhensible mais qu'une fois qu'on fait attention on peut l'interpréter de différentes manières. » ; « musique qu'on appréhende au fur à mesure qu'on apprend la langue elle passe d'une poésie inconnue à une musique que l'on connaît ».

Les participants ont expliqué par écrit le sens de chacune des métaphores ce qui nous a permis de mieux visualiser les particularités évoquées indirectement par cette deuxième catégorie de **métaphores**. C'est ainsi qu'ils conçoivent la compréhension orale :

- *comporte une série de pas à suivre* pour réussir l'activité d'**écoute** : (comme une *énigme*) « parce qu'il faut que je l'écoute une première fois pour voir de quoi il s'agit puis une deuxième fois pour capter les mots clés et une dernière fois pour » ; (comme une *recette de cuisine*) « parce que tu dois faire attention à la préparation pour avoir un bon résultat ».
- *demande certaines capacités* : concentration, patience, attention ; (comme une *expérience scientifique*) « parce que tous les jours tu essaies de soulever des doutes en partant de l'expérience et de l'observation pour percer tout ce qui est comme un mystère » ; (comme de *l'art*) « c'est comme un roman qui n'a pas été très bien écrit et que l'on comprend au fur à mesure qu'on avance », etc. ».

- *est complexe* : (comme un *sport*) « c'est comme nager, la compréhension orale est difficile à cause des sons semblables et je suppose qu'il faut de la pratique » ; « expérience de plongée où tu captes des sons à des fréquences différentes » ; « il y a des nids de poule sur le chemin » ; « exposition d'un thème scientifique que tu ne domines pas ».

Dessins

Les étudiants ont représenté la compréhension orale comme une compétence qui se pratique la plupart du temps dans la salle de classe avec la présence du professeur, des étudiants et du magnétophone numérique. Sur ces dessins, on observe des étudiants parfois distraits, d'autres très attentifs surtout s'ils se trouvent près du magnétophone. L'activité d'écoute est visualisée comme une tâche qui les amène à interagir avec leur professeur et avec ce qu'ils écoutent. Au cours de cette interaction, ils expriment des attitudes différentes, de la surprise, de l'incompréhension. Plusieurs élèves se représentent le processus d'écoute en tant qu'activité intellectuelle individuelle et /ou en interaction avec un magnétophone qui émet des sons étranges et incompréhensibles. Il est intéressant de noter comment les étudiants mettent en relief dans leurs productions quelques-unes des caractéristiques de leur conception personnelle en relation à la compréhension orale telles qu'écouter sans traduire et les onomatopées qui représentent la chaîne sonore parfois incompréhensible pour eux. Il est également important de remarquer que nous avons trouvé à plusieurs reprises sur les dessins la représentation de la compréhension orale comme un jeu de puzzle, comme un chemin, tout comme ces images sont apparues dans les métaphores écrites créatives.

Conclusion

Il ressort de cette étude, où nous nous sommes posé comme objectif d'étudier comment les étudiants se représentent la compréhension orale par l'étude de métaphores et de dessins, que ceux-ci ont une représentation de la compréhension orale en tant qu'habileté difficile et complexe, mais en même temps bénéfique pour l'apprentissage d'une langue étrangère et de sa culture.

Il est important de souligner que l'utilisation des métaphores nous a permis de saisir la complexité de la pensée et les émotions des étudiants par rapport à notre objet d'étude. Nous avons pu distinguer à travers les métaphores écrites que les étudiants comparent cette compétence à un *défi* du fait qu'ils sont confrontés à une langue qu'ils ne connaissent pas et qui fait naître chez eux un sentiment d'étrangeté. En effet, cet aspect d'étrangeté est repris sur leurs dessins par

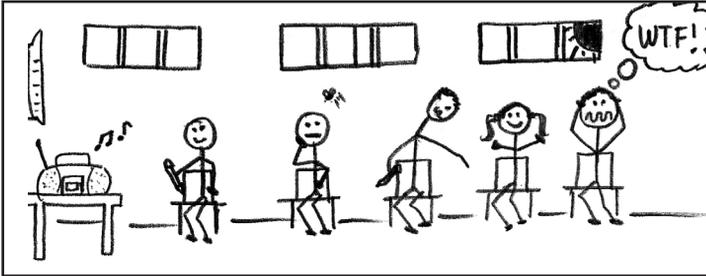
divers cryptogrammes et il est associé à l'incompréhension de la chaîne sonore de la langue qu'ils sont en train d'apprendre. Pourtant, ils sont d'avis, lorsqu'ils associent la compréhension orale à la notion d'*outil*, que cette compétence leur donne des atouts car elle facilite la communication avec autrui afin d'éviter des malentendus. Elle contribue également à l'amélioration des compétences communicatives langagières comme le vocabulaire, la prononciation et de plus elle concourt au développement d'autres compétences comme la production orale, la lecture, l'écriture. Il ne resterait, d'après eux, qu'à développer la patience, l'attention, la concentration, habiletés jugées très nécessaires pour comprendre oralement tout autant que la mise en marche d'un parcours à suivre pour les guider pendant l'écoute⁴.

Bibliographie

- Berne, J. E. 2004. "Listening comprehension strategies: A review of the literature". *Foreign Language Annals*, 37, pp. 521-533.
- Carette, E. 2001. Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère. In : *Oral : variabilité et apprentissages. Le Français dans le monde. Recherches et applications*. Paris : CLE International.
- Celce-Murcia, M. 1995. Discourse analysis and the teaching of listening. In: *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Cornaire, C., Germain, C. 1998. *La compréhension orale*. Paris : CLE International.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Desmarais, L. 1998. Les technologies et la compréhension auditive. In *Les technologies et l'analyse de langues*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Erkmen, B. 2012. "Ways to uncover teachers' beliefs". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 47, pp. 141-146.
- Gremmo, M.-J., Holec, H. 1990. La compréhension orale: un processus et un comportement. In *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: l'approche cognitive. Le Français dans le monde. Recherches et applications*. Paris : Hachette.
- Kramsch, C. 2003. Metaphor and the subjective construction of belief. In: *New Approaches to Research on Beliefs about SLA*. Amsterdam: Kluwer Academic Publishing.
- López del Hierro, S. 2010. *Relations entre la méthodologie de l'enseignement de la compréhension orale et les représentations didactiques des professeurs de français langue étrangère au Mexique*. Thèse de Doctorat. Université de Nancy, France.
- Lakoff, G. 1993. The contemporary theory of metaphor. In *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press [second edition]. <https://georgelakoff.files.wordpress.com/2011/04/the-contemporary-theory-of-metaphor-in-ortony-andrew-ed-metaphor-and-thought-lakoff-1992.pdf> [Consulté le 28 février 2016]
- Mendelsohn, D. 2001. "Listening comprehension: We've come a long way, but . ." *Contact* 27, pp.33-40.
- Nunan, D. 2002. Listening in Language Learning. In : *Methodology in language teaching. An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press
- Osada, N. 2004. "Listening comprehension research: a brief review of the past thirty years". *Dialogue* Vol. 3, pp. 53-66.
- Ryan, P. 1996. "Sociolinguistic Goals for Foreign Language Teaching and Teachers' Metaphorical Images of Culture". *Foreign Language Annals*, 29, No4. pp.571-586.
- Vandergrift, L. 2007. "Recent developments in second and foreign language listening comprehension research". *Language Teaching*, 40, pp.191-210.
- Vandergrift, L., Goh, C. 2012. *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. New York: Routledge.

Annexe : Dessins des étudiants représentant la compréhension orale

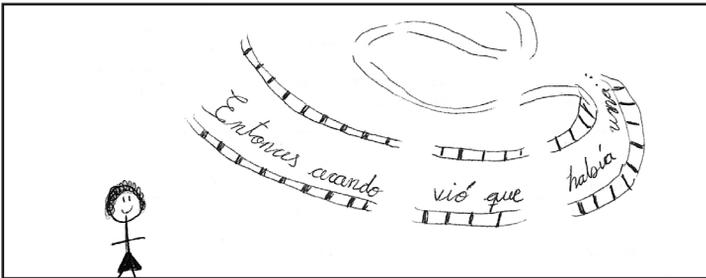
Attitudes des élèves pendant une activité d'écoute



Écoute en situation d'examen



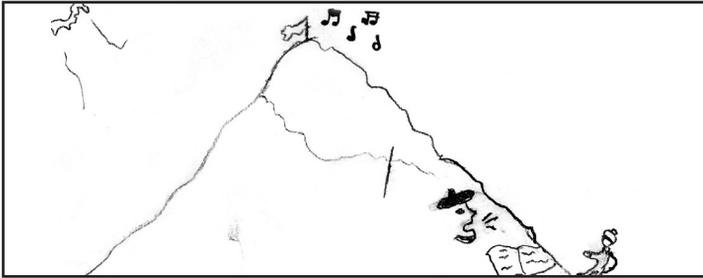
Idée d'un chemin



Processus d'écoute en évitant la traduction



Compréhension orale comme une réussite et un objectif



Notes

1. En comparaison avec les autres habiletés langagières, la compréhension orale est une activité passive. 2. Le but de l'enseignement de la compréhension orale est que l'apprenant obtienne la bonne réponse. 3. L'anxiété de l'apprenant est un obstacle majeur pour l'écoute en langue étrangère. (Notre traduction, énoncés tirés de Vandergrift, 2012)
2. n.m. Action de provoquer quelqu'un en combat singulier, à une compétition : Lancer un **défi** à quelqu'un. Action de défier quelqu'un, de le provoquer : Cette lettre est un **défi**. Refus de s'incliner devant l'autorité de quelqu'un, de quelque chose : Cette attitude est un **défi** à mon autorité. www.larousse.fr/dictionnaires/francais/défi/22657
3. Notre traduction.
4. Nous remercions les professeurs et les étudiants des départements d'anglais et de français du Centre d'enseignement de langues étrangères de leur participation à cette étude. Les dessins sont reproduits avec l'aimable autorisation de leurs auteurs.



ISSN 2007-4654

ISSN en ligne 2260-8109

La motivation d'apprenants de français dans une université mexicaine

E. Desirée Castillo Zaragoza

Universidad de Sonora, Mexique

edcastillo@yahoo.com

Adeline Pérez Barbier

Universidad de Sonora, Mexique

adeline_af@hotmail.com

Reçu le 15-06-2016/ Évalué le 05-08-2016/ Accepté le 12-10-2016

Résumé

Cet article présente les résultats d'un travail de recherche quantitative sur la motivation de 562 étudiants de français de l'Université du Sonora pour l'apprentissage du FLE. Pour analyser les données, nous utilisons des dimensions développées dans les travaux de Dörnyei, notamment celles déployées dans le système de la motivation du soi en L2 (L2 Motivational Self-System) (Dörnyei, 2009). Dans cet article, il sera surtout question des variables d'âge, de genre, de temps passé à l'étude du français et d'expérience dans des pays francophones. Dans une lecture générale du travail, on observe que l'*orientation envers le voyage* se révèle comme la dimension qui motive le plus les apprenants de FLE. Or, celle-ci peut changer selon la variable analysée.

Mots-clés : motivation, soi-idéal, apprentissage, FLE

Motivación de aprendientes de francés en una universidad mexicana

Resumen

Este artículo presenta los resultados de un proyecto de investigación cuantitativo sobre la motivación que 562 estudiantes de francés de la Universidad de Sonora tienen hacia el estudio del francés. Para analizar los datos, se utilizaron las dimensiones desarrolladas en los trabajos de Dörnyei, sobre todo los llevados a cabo en el L2 Motivational Self System (Dörnyei, 2009). En este artículo se analizarán sobre todo las variables de edad, género, tiempo de estudio dedicado al francés y estancia en países francófonos. De un modo general, se observa que la *orientación hacia el viaje* es la dimensión que motiva más a los aprendientes en el estudio del francés. Sin embargo, esta dimensión puede cambiar según la variable analizada.

Palabras clave: motivación, ser ideal, aprendizaje, FLE

Motivation of French learners at a Mexican university

Abstract

This article presents the results of a survey carried out among 562 learners of French at the University of Sonora. This quantitative research project looks into students' motivation for learning French. In order to analyze this information, some dimensions proposed in Dörnyei's work were used, especially the ones at the L2 Motivational Self System (Dörnyei, 2009). In this article these dimensions will be compared to the variables of age, gender, time spent learning French, and time spent in French speaking countries. In general terms, travelling is the main factor that motivates learners to learn French. However, this changes when other variables come into play.

Keywords: motivation, ideal self, learning, FFL

Ce travail de type quantitatif présente les résultats de 562 questionnaires qui ont été appliqués à des étudiants qui suivent des cours de Français Langue Étrangère (FLE) dans une institution universitaire au nord du Mexique. Le questionnaire est basé sur les travaux de Dörnyei (Dörnyei et Csizér, 2005 ; Dörnyei, 2009, 2014), et plus spécifiquement sur le système de la motivation du soi en L2 (L2 Motivational Self-System). Quatorze dimensions ont été mesurées et, dans cette contribution, elles ont été comparées aux variables d'âge, de genre, de temps passé à l'étude du français et d'expérience dans des pays francophones. Nous mettrons donc en relation les dimensions avec chacune de ces variables, et nous verrons comment certaines d'entre elles peuvent changer selon la variable analysée.

Cet article est composé, premièrement, d'une partie théorique où l'on précise en quoi consiste le système de la motivation du soi en L2. Elle est suivie d'une explication de l'objectif de recherche et postérieurement de la méthodologie utilisée. Viennent ensuite les résultats obtenus des quatorze dimensions qui ont été comparés aux variables mentionnées ci-dessus. Finalement, grâce à l'analyse de ces derniers, nous proposerons quelques suggestions de travail d'ordre pédagogique et nous donnerons des idées de projets de recherche.

1. Motivation pour l'apprentissage des langues

La motivation est une construction théorique, difficile à définir et qui engage plusieurs aspects. Pourtant, selon Dörnyei et Ushioda (2011), la plupart des chercheurs seraient d'accord pour dire que la motivation aide à voir la direction et la magnitude du comportement des apprenants envers l'objet de leurs études. De

ce fait, la motivation peut considérer trois aspects : a) pourquoi les gens décident de faire quelque chose, b) pour combien de temps ils sont prêts à maintenir une activité, et c) avec quelle intensité ils vont la poursuivre.

Afin d'approfondir un peu plus cette notion, il est important de signaler qu'on distingue trois grandes périodes dans l'analyse de la motivation en langues étrangères et secondes (Dörnyei & Ushioda, 2011), à savoir :

- 1) La période psycho-sociale, de 1959 à 1990, qui a été surtout développée dans les travaux de Gardner et de ses collègues au Canada.
- 2) La période cognitive et située (*cognitive-situated*), des années 1990, qui reprenait les théories cognitives de la psychologie éducative. Comme le signalent Raby et Narcy-Combes (2009), il s'agissait d'une cognition « froide » qui s'intéressait surtout aux connaissances, au savoir, à l'évaluation ;
- 3) La période orientée sur le processus, qui se caractérise par le changement motivationnel, et qui s'intéresse aux particularités des individus (Raby & Narcy-Combes, 2009 ; Dörnyei & Ushioda, 2011 ; Dörnyei, 2014). Raby et Narcy-Combes (2009) parlent du changement sur le plan de la cognition qui inclut maintenant les émotions et les affects.

Il faut préciser également que, comme le signalent Raby et Narcy-Combes (2009), la motivation en langues étrangères ou secondes est, depuis longtemps, un sujet de recherche dans les pays anglo-saxons, particulièrement dans les travaux de Gardner et Lambert, qui ont travaillé avec les immigrés au Canada. En revanche, dans la littérature francophone, la recherche sur la motivation en langues est beaucoup plus récente, notamment avec les travaux de Lantolf et Genung (2000), Raby (2007) et Prince (2008), pour ne citer qu'eux.

Dans ce travail, nous développerons le système de la motivation du soi en L2 (L2 Motivational Self-System) de Dörnyei¹ (2009), système qui se trouve dans l'approche cognitive de la troisième période. Dörnyei compose son système en trois parties² : le soi-idéal, le soi-obligé et l'expérience d'apprentissage en L2. Nous allons maintenant expliquer chacune d'elles.

Tout d'abord, le soi-idéal est très important, car il s'agit de l'image qu'une personne peut avoir d'elle-même dans le futur. Si cette image est celle de quelqu'un qui parle une langue étrangère, elle peut être un élément de grande motivation. De plus, étant donné que la motivation ne se restreint pas au seul désir, mais qu'elle est aussi un passage vers l'action (Raby, Narcy-Combes, 2009), une personne qui a un soi-réel (comme elle se trouve actuellement) et qui a également un soi-idéal (ce qu'elle voudrait devenir), peut agir en fonction de cela pour diminuer l'écart qui

existe entre ce soi-réel et ce soi-idéal. Le soi-obligé, peut fonctionner à peu près de la même façon, sauf que ce soi que la personne envisage est plutôt un soi qui est lié à ce que d'autres personnes de l'entourage veulent d'elle. Ceci fait que la personne ne voit pas précisément ce devenir comme un désir, mais plutôt comme une obligation, puisqu'elle pourrait être pénalisée, ou privée de quelque chose qu'elle voudrait. (Un exemple de soi-obligé peut être le cas de l'anglais dans la majorité des universités au Mexique où les étudiants doivent prouver qu'ils maîtrisent une langue étrangère, surtout l'anglais, afin d'avoir leur diplôme. Il arrive donc qu'ils étudient cette langue par contrainte et non pas parce qu'ils souhaitent l'apprendre). Quant à l'expérience d'apprentissage, elle fait référence plutôt au vécu que peut avoir un apprenant lorsqu'il entame son apprentissage en L2.

Même si ce sont surtout ces trois éléments qui composent son système, Dörnyei (2009, 2014) considère que l'imaginaire est un élément central dans cette théorie. Il met en avant comment le fait de se visualiser dans certaines situations peut faire que l'on sente que la situation s'est réellement passée. La vision est donc très importante et elle peut être liée à la motivation puisqu'elle représente une des forces les plus élevées (*highest order motivational forces*), qui peut aider à expliquer le fait de vouloir maîtriser une seconde langue à long terme (Dörnyei, 2014 : 11). Pour mieux s'expliquer, Dörnyei (2009) fait une analogie avec les athlètes qui visualisent leurs exploits. Il signale à cet effet, qu'il est bon de visualiser mais que la simple visualisation ne peut pas aboutir à un but, il faut pour cela du travail. C'est dans cette perspective qu'il invite les enseignants à travailler dans la salle de classe sur cette visualisation.

Nous ne pouvons développer ici plus amplement le système proposé par Dörnyei, mais il est important de signaler que les dimensions concernant celui-ci sont surtout liées au *soi-idéal*, au *soi-obligé*, à l'*utilité-promotion* et à l'*utilité-prévention*. Celles-ci s'ajoutent donc aux dimensions sur lesquelles Dörnyei et ses confrères ont déjà travaillé précédemment (par exemple Csizér & Dörnyei, 2005) telles qu'*orientation envers le voyage*, *milieu*, *influence familiale*, entre autres. Ces dimensions que nous avons considérées pour notre analyse sont expliquées dans le tableau ci-dessous.

Dimension d'analyse	Définition
1. Attitudes envers l'apprentissage de la L2	Les situations et les motivations en relation avec l'environnement et les expériences d'apprentissage.
2. Attitudes envers les communautés de la L2	Attitudes des apprenants envers les pays et les parlants de la langue cible.
3. Critères de mesure	L'estimation que les apprenants font de leurs efforts pour apprendre la L2.
4. Influence familiale ou encouragement de la famille	Le rôle parental actif et passif.
5. Intégration	L'attitude positive envers la L2, envers la culture et les natifs de cette langue.
6. Intérêts culturels	Les intérêts des apprenants envers les produits culturels de la L2 tels que la télévision, les magazines, la musique et les films.
7. Milieu	La perception générale de l'apprenant sur l'importance de la langue étrangère dans son environnement immédiat (par exemple, les amis du contexte scolaire).
8. Orientation envers l'engagement international	L'attitude de rapprochement et compréhension vis-à-vis des personnes parlant la langue cible.
9. Orientation envers le voyage	L'attitude envers l'idée de voyage, de l'utilité de la langue dans un contexte de mouvement international.
10. Utilité-prévention	La régulation des devoirs et des obligations d'étudier une langue étrangère afin de passer un examen.
11. Utilité-promotion	La régulation des objectifs personnels pour acquérir un plus haut niveau de langue afin d'obtenir un meilleur travail ou de gagner plus d'argent.
12. Vitalité de la communauté de la L2	La perception de l'importance et le bien-être des communautés de la L2.
13. Soi-idéal en L2	La vision idéale qu'on a de soi-même en ce qui concerne la maîtrise de la L2.
14. Soi-obligé en L2	Les qualités en L2 que la personne croit devoir posséder afin d'éviter d'éventuels résultats négatifs.

Tableau 1. Dimensions d'analyse de la motivation et leurs définitions

Dimensions reprises des travaux de Dörnyei & Csizer, 2005 ;

Dörnyei, 2010, entre autres.

2. Objectif de la recherche

Comme le champ de la recherche en Didactique du FLE est encore assez peu développé dans notre institution (Barbier, 2013), et que nous avons peu d'informations sur les apprenants qui sont pour la plupart des personnes de passage dans les cours généraux, non-spécialistes, il nous a paru important de nous intéresser à leur motivation. Bien que cet article se centre exclusivement sur les étudiants de français de l'Université du Sonora, cette étude fait partie d'un projet de recherche plus vaste visant à connaître la motivation des étudiants plurilingues envers les diverses langues qu'ils étudient³.

3. Méthodologie

Il s'agit d'une étude quantitative pour laquelle nous avons conçu comme instrument, un questionnaire basé sur les théories de Dörnyei (Dörnyei, Csizér, 2005). C'est avec l'autorisation et les encouragements de l'auteur que nous avons regroupé 14 dimensions qui reflètent la motivation de l'étudiant de FLE pour l'apprentissage du français. Nous avons choisi cet instrument pour sa pertinence en ce qui concerne le projet global car c'était le seul, à notre connaissance, à inclure d'autres langues que l'anglais. Les dimensions considérées dans notre étude sont les quatorze dimensions d'analyse définies dans l'encadré théorique ci-dessus. Pour mesurer chacune d'elles, le questionnaire incluait 49 items. Chacun d'eux emploie une échelle de Likert de 1 à 6 (*1 rien - 6 beaucoup ; ou 1 totalement en désaccord -6 totalement d'accord*).

Le questionnaire a été piloté et appliqué par les membres de notre groupe de recherche dans le Centre de Langues de l'Université du Sonora. Il a été répondu par 1022 étudiants, 562 étant des étudiants de français, les autres étudiaient d'autres langues étrangères. L'application du questionnaire a duré environ 30 minutes. Pour l'analyse des données nous avons utilisé le logiciel SPSS version 22 et pour cet article, nous avons analysé les variables d'âge, de genre, de temps passé à l'étude du français et d'expérience dans des pays francophones.

3.1 Qui sont les étudiants de français et comment est constituée notre population ?

Les 562 étudiants de français, soit la population totale qui étudiait le français au moment d'appliquer le questionnaire, forment un groupe d'âges, de professions et d'intérêts variables ; cependant, on peut établir le profil suivant.

Ces étudiants sont en majorité des femmes (61%), la moyenne d'âge est de 23 ans et une grande proportion débute dans ses études de FLE puisque plus de 54%

sont inscrits au niveau 1, équivalent au premier semestre d'études. La plupart des étudiants sont déjà familiarisés avec l'apprentissage des langues puisque l'anglais est la première langue étudiée pour 97% d'entre eux et 47% étudient une autre langue en plus du français ; de plus 88% étudient le français de leur propre chef. Ils suivent leurs études dans une des facultés de l'Université du Sonora⁴.

4. Résultats

Il existe en général une attitude positive vis-à-vis du français, car la plupart des dimensions obtiennent un résultat supérieur à quatre sur les échelles de Likert. Il est important de signaler que ce qui motive le plus les étudiants est l'idée de voyage (*orientation envers le voyage* : 5,5). Il semblerait également qu'ils se sentent à l'aise dans leurs cours de langue car la dimension de *l'attitude envers l'apprentissage de la L2* donne comme résultat une moyenne de 5,5. La communauté francophone paraîtrait avoir une bonne acceptation, car la dimension qui l'évalue atteint une moyenne de 5,3. En ce qui concerne le *soi-idéal*, celui-ci donne une valeur positive de 5, chiffre qui laisse entendre que les étudiants sont d'accord avec l'idée de se percevoir comme de possibles francophones ; à différence du *soi-obligé* qui donne une moyenne de 3,4, se trouvant ainsi parmi les dimensions les plus basses, tout comme *l'influence familiale* qui peut être considérée comme la dimension la moins importante (valeur à peine supérieure à 3). Une autre valeur plus proche de 3 est *l'utilité-prévention*. Ces trois dernières valeurs montrent que les participants sont *légèrement en désaccord* avec l'idée que leur motivation pour les cours de FLE est due à un impératif universitaire (certifier un niveau de langue), ou à des situations imposées par des facteurs extérieures.

4.1. Genre

Dans l'analyse de la variable de Genre, ce sont les dimensions *d'Orientation envers le voyage* et *attitudes envers l'apprentissage de la L2* qui ont les moyennes les plus élevées (chacune ayant 5,4 pour les hommes et 5,6 pour les femmes). Une des particularités de l'analyse est que toutes les dimensions ont une moyenne légèrement plus élevée pour les femmes que pour les hommes. On peut remarquer que la plus grande différence se voit dans la dimension *milieu* avec 0,4 points de différence (4,3 pour les hommes et 4,7 pour les femmes), ainsi que dans les dimensions *soi-idéal* (4,8 pour les hommes et 5,1 pour les femmes) et *intérêts culturels* avec 0,3 points de différence (4,4 pour les hommes et 4,7 pour les femmes) ; dans des analyses ultérieures, des épreuves ou des tests statistiques pourraient être utilisés afin de vérifier si ces petits écarts sont ou non confirmés.

4.2. Temps passé à l'étude du français

Nous avons considéré aussi la variable du temps passé à l'étude du français pour observer si la motivation des étudiants se modifiait en fonction de leur parcours apprentissage. De ce fait, on observe des moyennes élevées au niveau 5⁵, et ceci dans toutes les dimensions, mais il nous semble qu'il n'y aurait pas d'évolution progressive vraiment identifiable parce que les valeurs diminuent de nouveau au niveau 6. De plus, il y a des dimensions où les moyennes se maintiennent avec très peu de variations ; il semblerait donc que le niveau de français ne modifie pas la motivation des étudiants envers la L2.

4.3. Âge

En ce qui concerne la variable d'âge, nous avons séparé ceux qui se trouvent immergés dans la vie scolaire, de ceux qui usuellement ne s'y trouvent pas. De ce fait, pour le premier groupe nous les avons divisés entre lycéens (15-17ans) d'une part, et étudiants universitaires (18-23 ans) d'autre part. Quant au reste, et à partir de 24 ans, nous les avons regroupés par décennie.

Nous observons pour cette variable que chaque dimension se comporte différemment, il semblerait que le moment de la vie où l'on décide d'étudier une langue change la motivation que nous avons pour la L2. Une donnée qui attire l'attention est la moyenne des plus de 50 ans de la dimension d'*attitudes envers l'apprentissage de la L2*, qui atteint 5,9, arrivant ainsi pratiquement à la valeur maximale, avec 0,7 points de différence avec les plus jeunes. Ces adultes auraient peut-être un engagement plus fort que les jeunes, ayant terminé leurs études, ils y reprendraient goût. Nous observons également, qu'à partir de 24 ans, et ceci pour toutes les décennies qui suivent, c'est-à-dire quand les personnes sont surtout en dehors du système scolaire, cette dimension est celle qui a les valeurs les plus élevées.

En ce qui concerne l'*influence familiale*, celle-ci a une valeur supérieure à 3,5 chez les plus jeunes, encore lycéens, qui vivent chez leurs parents et qui sont encore soumis aux règles du monde adulte. Le même phénomène est identifiable avec la dimension d'*utilité-prévention*, une dimension qui implique le fait de devoir apprendre la langue pour prévenir des sanctions ou des désavantages. Chez les plus âgés, cette variable diminue fortement, arrivant même à une valeur de 2,3 ce qui indiquerait un « désaccord » de ces étudiants envers une motivation guidée par la prévention. Finalement, les *intérêts culturels* sont plus fréquents chez les plus âgés, peut-être plus curieux et avec plus de vécu que les jeunes.

4.4. Séjour à l'étranger

Une dernière variable à noter pour ce travail, est la variable de l'expérience dans les pays francophones. Nous voulions savoir si celle-ci modifiait la motivation des étudiants envers la langue (Castillo Zaragoza, 2014) et nous l'avons confirmé.

Les apprenants qui ont déjà visité des pays francophones ont des moyennes légèrement plus élevées dans plusieurs dimensions que ceux qui ne connaissent pas ces pays. Ces différences atteignent 0,5 de différence dans la dimension d'*intérêts culturels* (allant de 4,5 pour ceux qui n'ont jamais été dans un pays francophone à 5 pour ceux qui y sont allés). On pourrait inférer que la visite d'un pays où l'on parle la langue étudiée motive l'élève et fomenta sa curiosité envers les aspects culturels, auxquels il devient plus sensible.

Par ailleurs, le résultat le plus transcendant que nous avons identifié pour cette variable, est que le temps passé dans ces pays a une influence directe sur quelques-unes des dimensions. Quand l'étudiant a passé plus de 3 ou 4 mois à l'étranger, les valeurs de *l'attitude envers l'apprentissage de la langue* atteignent la valeur maximale de 6. On obtient un point de différence dans la dimension de *milieu* entre les étudiants qui ont passé moins d'une semaine (4,6) et ceux qui ont vécu au moins 4 mois dans un pays francophone (5,6), ces apprenants reconnaissant davantage la valeur de la langue dans leur environnement.

Les dimensions de *milieu* et de *soi-idéal* augmentent progressivement en fonction du temps passé dans les pays francophones (de 4,6 à 5,6 pour le *milieu*, et de 5,1 à 5,8 pour le *soi-idéal*). Un mois passé dans un pays francophone augmente la reconnaissance de l'importance de la langue (*milieu*) et la vision de soi-même (*soi-idéal*) envers le français.

Pour cette variable, il est pertinent de signaler que l'ordre d'importance des dimensions change en relation avec l'ordre de la moyenne de la population totale des étudiants. Pour les étudiants ayant visité des pays francophones, il semble plus important d'avoir une attitude positive envers l'apprentissage du français et envers la communauté francophone ; de même le *soi-idéal* acquiert aussi une grande valeur (5,7 après au moins un mois dans un pays francophone), ce qui laisse la dimension d'*orientation envers le voyage* en cinquième position après avoir passé un mois dans un pays francophone et en septième position après 4 mois ; un ordre très varié par rapport à l'ordre révélé dans la totalité de la population où *l'orientation envers le voyage* se trouve parmi les premiers facteurs de motivation. Il serait pertinent d'analyser pourquoi cette dimension perd de sa force, serait-il possible qu'une fois qu'ils visitent ces pays, d'autres dimensions se développent ?

Conclusions, apports pédagogiques et questionnements sur de futures recherches

Savoir qui est l'étudiant et comment son vécu ou son profil a des répercussions sur ses idées de la langue mais aussi sur lui-même, permet de guider le travail pédagogique en fonction des motivations de celui-ci.

Dörnyei (2009, 2014) signale qu'il est important de connaître le soi-idéal et il indique la nécessité de travailler avec l'imaginaire. Un soi-idéal n'est pas stable (Dörnyei, 2009, 2014 ; Henry, 2015), il varie avec le temps. Il est donc nécessaire de le connaître et de le stimuler. Être au fait de la motivation des étudiants pour l'apprentissage de la langue guide les enseignants dans le choix des contenus, des espaces et des thématiques qui sont en relation avec les dimensions que nous avons identifiées comme significatives. Si par exemple l'*orientation au voyage* est une dimension d'importance pour l'étudiant, comme cela s'est avéré dans cette étude, il sera souhaitable que les professeurs de FLE la reconnaissent et la prennent en compte (par exemple : travailler en classe avec des simulations ou des activités qui préparent au voyage, telles que des réservations d'hôtel, de train, de restaurant ; des planifications d'excursions ou de voyages, même s'ils restent virtuels, imaginés ou supposés). Si le *soi-idéal* est aussi une valeur que les étudiants reconnaissent comme importante, il faudra valoriser la vision d'un étudiant capable d'atteindre un bon niveau non seulement de langue mais aussi de connaissances culturelles du français. Il serait ainsi possible ainsi d'inciter les étudiants à poursuivre leurs études au-delà des premiers semestres.

Cette étude laisse apparaître de nombreux nouveaux questionnements et, à notre connaissance, ouvre un nouveau chemin de recherche jusqu'à présent négligé. Pourquoi les dimensions ont-elles le comportement décrit ? Les personnes ont-elles différents soi-idéaux selon les langues ? D'autres dimensions se développent-elles quand les personnes visitent des pays où l'on parle la langue cible ? Nous avons présenté quelques résultats, il conviendrait de poursuivre l'étude pour observer des différences ou des constantes au cours des années.

Bibliographie

- Arntzen, J.B.L.C. 2015. *La place du français comme langue étrangère dans le système éducatif norvégien*. Mémoire de master. Université d'Oslo.
- Barbier, C. 2013. *La francophonie dans l'enseignement du Français Langue Etrangère. Analyse des manuels de FLE « Latitudes » et des représentations des enseignants du Département de Langues Etrangères de l'Université de Sonora*. Thèse de Doctorat. Université de Sonora.
- Castillo Zaragoza, E.D. 2014. *Social class and autonomy: Four case studies in a Mexican SAC. In Social dimensions of learner autonomy*. Palgrave MacMillan.
- Csizér, K., Dörnyei, Z. 2005. « Language Learners' Motivational Profiles and their Motivated Learning Behavior ». *Language Learning*, n°55, vol. 4, p. 613-659.
- Dörnyei, Z. 2009. The L2 motivational self system. In *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.

- Dörnyei, Z. 2010. Researching motivation: from integrativeness to the ideal L2 self. In *Introducing applied linguistics: Concepts and skills*. London: Routledge.
- Dörnyei, Z. 2014. Future self-guides and vision. In *The impact of self-concept on language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., Ushioda, E. 2011. *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- Henry, A. 2015. The dynamics of possible selves. In *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Lantolf, J.P., Genung, P.B. 2000. « L'Acquisition Scolaire d'une Langue Etrangère vue dans la Perspective de la Théorie de l'Activité : Une Etude de Cas ». *AILE*, n° 12, p. 99-122.
- Prince, P. 2008. « La Motivation dans un Centre de Langue ou le Pari de l'Autonomie ». *Les Langues Modernes*, n°3, p. 37-43.
- Raby, F. 2007. « A Triangular Approach to Motivation in Computer Assisted Autonomous Language Learning (CAALL) ». *RECALL*, n°19, vol. 2, p. 181-201.
- Narcy-Combes, J.P., Narcy-Combes, M.F., Starkey-Perret, R. (2009). « Discours des Enseignants sur leur Formation et leur Métier : Quel Lien avec la Motivation des Elèves. Résultats d'une Enquête Préliminaire ». *LIDIL*, n°40, p. 139-157.
- Raby, F., Narcy-Combes, J.P. 2009. « Prolégomènes : où en est la Recherche sur la Motivation en LVE et en L2 ? » *LIDIL*, n° 40, p. 5-16.
- Rocher-Hahlin, C. 2014. *Motivation pour apprendre une langue étrangère - une question de visualisation ? Les effets de trois activités en cours de français sur la motivation d'élèves suédois*. Mémoire de licence. Lund University.

Notes

1. Ces travaux sont récents, nous avons donc cherché les traductions en français qui ont été faites concernant la théorie de Dörnyei. Nous avons trouvé dans la littérature francophone trois travaux qui traduisent ce système. Arntzen (2015) le traduit comme système d'auto motivation en L2. Rocher-Hahlin, 2014 le traduit comme le système motivationnel des sois. Quant à Narcy-Combes et al. (2009), ils gardent le terme en anglais. Etant donné qu'aucune des traductions ne satisfait notre point de vue, nous avons fait notre propre traduction.
2. Dans les trois travaux que nous avons trouvés qui utilisent la terminologie proposée par Dörnyei, les concepts de son système sont traduits comme suit : Arntzen (2015) les traduit comme le *je idéal*, le *je devrais* et *l'expérience de l'apprentissage d'une L2*. Rocher-Hahlin (2014) les traduit comme le *soi idéal concernant la L2*, le *soi obligé concernant la L2* et le contexte d'apprentissage de la langue étrangère. Narcy-Combes et al. (2009) les traduit comme un *moi L2 idéal*, un *surmoi* et *l'expérience d'apprentissage de la L2*.
3. Dans ce projet de recherche participent également nos collègues Nora Pamplón Irigoyen, Elizabeth Rios Acosta et Dania Villalobos Rodríguez.
4. L'Université du Sonora propose des cours d'allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol pour étrangers, français, italien, japonais, portugais et russe. Les cours de toutes les langues autres que l'anglais sont facultatifs. Nous n'avons donc que des étudiants qui étudient la langue par décision propre ce qui donne un caractère spécial à notre population. Nos étudiants peuvent être des membres de l'institution même ou de la société de la ville intéressés par la langue (étudiants de lycée, étudiants d'autres universités, femmes au foyer ou personnes qui travaillent).
5. La variable de temps passé à l'étude du français tient compte des semestres dédiés à l'apprentissage de la langue cible. Dans le système scolaire de notre université les étudiants sont classés par "niveau", chaque niveau correspondant à un semestre. Nous sommes conscientes que les étudiants classés dans un « niveau » n'ont pas des compétences linguistiques homogènes, cependant pour cette partie nous garderons le terme "niveau" pour faire référence aux semestres d'études dans lequel se trouvent les étudiants.



ISSN 2007-4654

ISSN en ligne 2260-8109

Acquisition des pronoms relatifs « que » et « qui » chez des étudiants hispanophones

Aspen Carrillo

Universidad del Valle de México, Mexique

aspencrl@gmail.com

Adelina Velázquez Herrera

Universidad Autónoma de Querétaro, Mexique

adelina.velazquez@uaq.edu.mx

Reçu le 01-10-2016/ Évalué le 12-10-2016/ Accepté le 17-11-2016

Résumé

Cette contribution présente les résultats obtenus dans une recherche dont l'objectif principal était d'explorer le niveau d'acquisition des pronoms relatifs simples « que » et « qui » chez des étudiants universitaires mexicains, futurs spécialistes de FLE. À cet effet, une épreuve a été appliquée à 37 participants, lesquels devaient utiliser un de ces deux pronoms pour compléter convenablement les exercices du test proposé. Les données obtenues dans cette recherche ont confirmé qu'effectivement l'emploi des pronoms « que » et « qui » constitue une problématique importante pour les apprenants interrogés. Les principales causes d'ordre grammatical et syntaxique se trouvant à l'origine des erreurs commises par les participants à notre étude sont également expliquées dans cet article. De même, quelques pistes didactiques en vue de favoriser l'acquisition de ces pronoms relatifs sont enfin proposées dans la présente contribution.

Mots-clés : pronoms relatifs « que » et « qui », acquisition, hispanophones

Adquisición de los pronombres relativos « que » y « qui » por estudiantes hispanohablantes

Resumen

Esta contribución presenta los resultados obtenidos en una investigación cuyo objetivo fundamental era explorar el nivel de adquisición de los pronombres relativos simples « que » y « qui » en estudiantes universitarios mexicanos, futuros especialistas de FLE. Para tal efecto, se aplicó una prueba a 37 participantes, quienes debían utilizar uno de estos dos pronombres para completar convenientemente los ejercicios de la tarea asignada. Los datos obtenidos en esta investigación confirmaron que efectivamente la utilización de los pronombres « que » y « qui » constituye una problemática importante para los alumnos interrogados. Las principales razones de orden gramatical y sintáctico que originaron los errores cometidos por los participantes en nuestro estudio también se explican en este artículo. Asimismo, algunas pistas didácticas con vistas a favorecer la adquisición de estos pronombres se exponen finalmente en este trabajo.

Palabras clave: pronombres relativos « que » y « qui », adquisición, hispanohablantes

Acquisition of the Relative Pronouns « que » and « qui » by Spanish-speaking students

Abstract

This contribution presents the results of a research study whose main objective was to investigate the acquisition level of the relative pronouns « que » and « qui » in French by Mexican university students, who will be future FSL specialists. To that effect, 37 participants were asked to complete a test where they had to choose between any of the aforementioned pronouns. Indeed, the results confirmed that the acquisition of the pronouns « que » and « qui » presents a major problem for the participating students. The main reasons for these grammatical and syntactical errors made by the students are also explained in this article. Along with this, some didactical clues are given in order to improve the acquisition of those relative pronouns.

Keywords: acquisition, Relative Pronouns « que » and « qui », Spanish-speaking students

La recherche présentée ici a son origine dans un travail réalisé dans le cadre d'un séminaire de linguistique suivi durant le premier semestre de 2016, au sein de la Licence de Langues Modernes, Option FLE, à l'Université Autonome de Querétaro. L'objectif principal de ce travail de recherche était d'observer le niveau d'acquisition des pronoms relatifs simples « que » et « qui » du français chez des étudiants mexicains, futurs spécialistes de FLE (dans les domaines de l'enseignement ou de la traduction). À l'instar d'autres travaux (Álvarez Manilla, M. L., 2014 ; Castellani, C. et Stabarin, I., 2012 ; Monville-Burston, 2012) ayant étudié l'utilisation de ces pronoms dans différents contextes et avec des apprenants de langues et cultures diverses (hispanophones, italophones, chypriotes hellénophones), nous avons constaté que l'emploi des pronoms en question constitue une difficulté quotidienne pour les apprenants interrogés.

Dans cet article, nous présentons tout d'abord une brève description grammaticale et syntaxique des pronoms cités ; nous exposons ensuite la méthodologie suivie dans notre recherche ; et nous fournissons ultérieurement les résultats les plus significatifs obtenus dans cette étude. Quelques pistes didactiques favorisant l'acquisition des pronoms « que » et « qui » sont finalement proposées.

1. Les pronoms relatifs « que » et « qui » : quelques repères syntaxiques

Pour une question de normes éditoriales, une description approfondie du fonctionnement de ces deux pronoms ne peut pas être développée ici. Nous ne présentons donc que leurs fonctions fondamentales et des exemples de structures syntaxiques diverses dans lesquelles les pronoms « que » et « qui » peuvent apparaître.

De manière générale, les auteurs (Grevisse et Goosse, 1995 ; Grevisse et Goosse, 1986 ; Le Goffic, 1994 ; Riegel et al., 1994) définissent les pronoms relatifs comme des éléments qui remplacent un nom ou un groupe nominal se trouvant dans la proposition principale. Ce nom ou groupe nominal qui est remplacé par le pronom relatif est nommé antécédent et il peut se référer à une personne, à un animal, à un objet ou à une idée. La fonction syntaxique générale de ces pronoms est celle de relier la proposition subordonnée relative (dans laquelle se trouve le pronom relatif) à la proposition principale (dont dépend la proposition subordonnée relative).

Concernant spécifiquement les pronoms relatifs « que » et « qui », il est fondamental de connaître leurs fonctions grammaticales dans les structures syntaxiques où ils apparaissent : celles de complément d'objet direct, de sujet, d'attribut ou de complément prépositionnel¹. Il est également important de savoir que la place occupée par ces pronoms dans une phrase peut être variable ; autrement dit, le choix entre le pronom relatif « que » et le pronom relatif « qui » ne dépend pas de la place qu'ils occupent dans la phrase mais de leur fonction grammaticale dans le contexte où ils apparaissent. Nous tenons à signaler au passage que la méconnaissance des fonctions de ces pronoms se trouve en partie à l'origine des difficultés constatées chez les étudiants hispanophones vis-à-vis de leur emploi. Leur place dans la phrase constitue également une autre complication pour les apprenants qui ne reproduisent que le modèle d'ordre syntaxique le plus canonique auquel ils ont été sensibilisés par les tableaux grammaticaux et les exercices proposés dans les manuels de FLE. En effet, ces supports pédagogiques ne présentent que les cas les plus usuels ou communs ; les diverses possibilités de structures syntaxiques où ces pronoms peuvent apparaître n'y sont généralement pas mentionnées².

Afin de mieux comprendre l'origine des erreurs faites dans l'épreuve appliquée aux participants de cette recherche, nous avons tout d'abord analysé et classé - à partir de leur degré de difficulté - différents cas de figure dans lesquels les pronoms « que » et « qui » peuvent se trouver³. Voici ci-dessous un tableau illustrant quelques exemples de phrases à partir desquels on peut observer leurs deux fonctions grammaticales principales (Sujet et COD) et les différentes places qu'ils peuvent occuper à l'intérieur d'une phrase.

	Exemples :	Structures syntaxiques :
1	Le livre « que » je lis en ce moment est très intéressant.	[Ant + Que + Suj + V]
2	Nous avons regardé des photos « que » nous aimons beaucoup.	[Ant + Que + Suj + V]
3	Nous voudrions connaître la famille « qu' » Aurélie invitera samedi prochain.	[Ant + Qu' (Que) + Suj + V]
4	La violence au cinéma, c'est ce « que » nous détestons le plus.	[Ant (Ce) + Que + Suj + V]
5	L'étudiante « que » convoqueront les professeurs a présenté un projet intéressant dans la classe de biologie.	[Ant + Que + V + Suj]
6	Jean et Valérie sont des amis « qui » aiment beaucoup les fêtes.	[Ant + Qui + V]
7	Marc lui a offert des fleurs « qui » sont vraiment belles.	[Ant + Qui + V]
8	Voilà un événement « qui » nous a surpris.	[Ant + Qui + Pr-COD + V]
9	Elle a offert à ses amis des souvenirs « qui » leur ont plu.	[Ant + Qui + Pr-COI + V]
10	Edmond a épousé sa nièce, ce « qui » a choqué tout le monde.	[Ant (Ce) + Qui + V]
	Ant : antécédent Suj : sujet V : verbe	Pr-COD : pronom complément d'objet direct COI : pronom complément d'objet indirect

Tableau 1. Les pronoms relatifs « que » et « qui » dans différentes structures syntaxiques⁴

On peut observer que le niveau de complexité des structures syntaxiques dans lesquelles apparaissent les pronoms « que » et « qui » est variable. Les phrases 1, 2, 6 et 7 illustrent les structures les plus communes, les plus connues des apprenants, celles qui apparaissent généralement dans les manuels de FLE. Cependant, ces structures canoniques ne sont pas les seules où ces pronoms peuvent apparaître.

L'exemple 3 est juste un peu plus complexe que les exemples précédents, en raison de l'apostrophe qui peut poser problème aux apprenants hispanophones car dans leur langue maternelle les pronoms élidés n'existent pas.

Si nous observons maintenant les phrases 4 et 10, dans lesquelles apparaît le pronom « ce » comme antécédent, nous pouvons considérer que le fait d'avoir

ici un autre pronom avant le pronom « que » ou le pronom « qui » représente une difficulté majeure pour les étudiants (phénomène confirmé dans notre recherche).

Par rapport au pronom « que », une autre complication importante pour les hispanophones est exposée dans l'exemple 5. Si l'on analyse bien la distribution des éléments de cette phrase, on peut observer que l'ordre ici n'est pas le plus usuel : le verbe de la proposition subordonnée (« que convoqueront les professeurs ») est situé avant le sujet de cette subordonnée et non pas après le sujet (« les professeurs »). Autrement dit, l'ordre dans lequel sont placés les éléments de la proposition subordonnée diffère de l'ordre canonique (celui exposé dans les manuels), voilà pourquoi les apprenants produisent des erreurs récursives dans ce type de phrases : ils ne connaissent pas ces autres possibilités syntaxiques ou ils n'y sont pas attentifs.

Quant au pronom relatif « qui », deux cas assez complexes pour les apprenants hispanophones sont aussi montrés dans le tableau précédent : les phrases 8 et 9. Les étudiants se trompent souvent dans ce type de structure : ils ont tendance à utiliser le pronom « que » au lieu du pronom « qui » dans des phrases comme celles-ci. Cette difficulté peut s'expliquer tout d'abord par le fait qu'ils ont mal assimilé la règle d'utilisation de ces pronoms ; plusieurs d'entre eux pensent que le pronom « que » sert à remplacer des objets uniquement. En conséquence, dès qu'ils trouvent des noms se référant à des objets dans leurs exercices, dans le contexte de leurs cours, ils utilisent systématiquement le pronom « que ». Au niveau syntaxique, une deuxième difficulté vis-à-vis de ces mêmes structures (exemples 8 et 9) est provoquée par la présence d'un autre pronom qui apparaît juste après le pronom « qui » et avant le verbe de la proposition subordonnée : dans la phrase 8 il y a un pronom COD (« nous ») et dans la phrase 9 un pronom COI (« leur »). À notre avis, ces deux types de structures représentent une des difficultés principales lors de l'acquisition des pronoms « que » et « qui ».

Après ce bref parcours descriptif, il est temps de présenter la méthodologie de notre recherche ainsi que les résultats les plus significatifs obtenus.

2. Méthodologie de la recherche

2.1 Contexte et participants

Cette étude a été réalisée à la Faculté de Langues et Lettres (FLL) de l'Université Autonome de Querétaro (UAQ), durant le premier semestre de 2016. 37 étudiants mexicains y ont participé. Appartenant à des groupes différents (2^e, 4^e, 6^e et 8^e semestres), ils étaient tous inscrits dans la Licence de Langues Modernes, Option

FLE, quand l'étude a été mise en œuvre. La recherche s'est déroulée dans le cadre de leurs cours, avec l'autorisation préalable de leurs professeurs. Tous les étudiants présents dans les salles de classe au moment de l'expérimentation ont participé à cette étude, laquelle a eu une durée de 20 à 30 minutes. Les exercices de l'épreuve et le questionnaire proposés devaient être résolus individuellement et sans consultation de documents.

2.2 Outils du recueil de données

Deux outils pour recueillir les données ont été utilisés : une épreuve écrite divisée en quatre blocs d'exercices et un questionnaire constitué de 14 questions fermées.

Concernant l'épreuve, les deux premières parties proposaient aux participants des phrases isolées, dans lesquelles avaient été effacés les pronoms « que » ou « qui ». Les deux autres parties leur proposaient deux textes courts, dans lesquels avaient été effacés également ces pronoms relatifs. Dans tous les exercices de cette épreuve, il fallait juste compléter des blancs avec l'un de ces deux pronoms. Les exemples utilisés pour ce test, classés en fonction de leur degré de complexité syntaxique (du moins complexe au plus complexe), ont été tirés de différents livres ou manuels de grammaire française (Boulet et al., 2003 ; Grégoire et Thievenaz, 2003 ; Grégoire, 1997 ; Poisson-Quinton et al., 2002). Au total, ce test était constitué de 38 réponses.

En outre, il a été également demandé aux participants de remplir un bref questionnaire afin de connaître de plus près leur profil sociolinguistique et leur cursus universitaire et scolaire.

3. Résultats de la recherche

3.1 Profil sociolinguistique et cursus des participants

Le questionnaire proposé aux participants de cette étude nous a renseignées sur quelques-unes de leurs caractéristiques : des données sociologiques, des informations sur leurs études de français, leur maîtrise d'autres langues étrangères, leurs représentations par rapport à la grammaire française en général et à l'acquisition des pronoms relatifs « que » et « qui » en particulier. Voici quelques données relatives au profil de ces apprenants⁵.

Presque trois quarts des participants de cette étude (72,3 %) sont des femmes ; l'autre quart des enquêtés (27,6 %) sont des hommes. L'âge de la plupart d'entre eux (75 %) se situe entre 20 et 29 ans ; 12,1 % a moins de 20 ans et 8,3% a entre 30 et 40 ans. Seulement 5,5 % de la population enquêtée a affirmé avoir plus de 40 ans.

Le temps d'étude de la langue française chez ces apprenants est assez variable : 38,8% d'entre eux a déclaré avoir étudié le français durant plus de 4 ans ; 22,2 % a affirmé l'avoir étudié depuis moins d'un an ; 19,4 % a indiqué l'avoir étudié pendant

un à deux ans ; et un autre 19,4 % a signalé avoir étudié cette langue deux à quatre ans. Cette variable a été considérée utile pour observer si la durée de l'apprentissage du français pouvait avoir des implications possibles dans l'acquisition des pronoms en question. Cependant, nous avons observé que même certains étudiants ayant étudié le français durant plus de quatre ans et se trouvant à la fin de leur licence ont commis plusieurs erreurs dans l'épreuve appliquée.

Par rapport aux représentations que ces apprenants ont vis-à-vis de la grammaire française, il est intéressant d'observer que plus de la moitié de cette population (58,3 %) la considère « plus ou moins difficile ». Ces données n'étaient pas au départ les plus attendues. En effet, étant donné le profil professionnel de ces étudiants (futurs spécialistes du FLE), on augurait que la plupart d'entre eux affirmeraient que la grammaire de la langue étudiée constitue un objet plutôt facile à acquérir. Nonobstant, plusieurs réponses à cette question n'ont pas confirmé cette hypothèse. Pour 16,6 % d'entre eux uniquement, la grammaire de la langue française est « plus ou moins facile » et pour 13,8 %, elle est « facile ».

En ce qui concerne le degré de difficulté par rapport à l'acquisition des pronoms relatifs « que » et « qui », le ressenti de cette population est assez variable : 30,5 % d'entre eux a déclaré que leur utilisation est « facile » ; 27,7 % a affirmé que leur utilisation est « plus ou moins difficile » ; 25 % considère que ces pronoms sont « plus ou moins faciles » à utiliser. Peu d'apprenants ont signalé que leur utilisation est « très difficile » (5,5 %), « difficile » (5,5 %) ou « très facile ».

3.2 Analyse des données fournies par l'épreuve appliquée : les pronoms relatifs « que » et « qui »

L'analyse principale qui a été réalisée à partir de notre épreuve a consisté tout d'abord à évaluer le nombre de réponses correctes et incorrectes dans les quatre exercices proposés aux participants. L'étude des phrases spécifiques où il y a eu le plus d'erreurs a constitué l'autre point important de notre analyse.

Nous tenons à souligner que l'examen des données obtenues a confirmé deux de nos hypothèses principales : a) presque tous les étudiants hispanophones font des erreurs au moment d'utiliser les pronoms relatifs « que » et « qui » ; b) les structures syntaxiques non canoniques se trouvent en grande partie à l'origine des difficultés d'emploi de ces pronoms chez les apprenants hispanophones.

Les données générales de notre recherche sont résumées dans le tableau 2 ci-dessous. Nous avons en effet constaté qu'un pourcentage assez réduit des participants (14,2 % pour le groupe de 4^e semestre, 11,1 % pour celui de 8^e semestre) a obtenu un résultat « excellent » tandis qu'un nombre plus élevé d'apprenants (30,7 %) a échoué à cette épreuve. Précisions par contre que les étudiants ayant échoué à cette épreuve se trouvaient tous en 2^e semestre au moment de la réalisation de notre recherche ; ils ne possédaient évidemment pas le même niveau ni

la même expérience linguistique que ceux des semestres supérieurs. Ensuite, il est à remarquer que le résultat de tous les étudiants appartenant au groupe de 6^e semestre a été : « bien ». Autrement dit, les pronoms en question ne sont pas encore très bien acquis chez ces apprenants. Quant au groupe de 4^e semestre, les résultats, se partageant principalement entre les niveaux d'acquisition « bien » (42,8 %) et « très bien » (42,8 %), sont plus élevés que ceux du groupe de 6^e semestre, contrairement aux résultats attendus : ayant reçu plus de formation et acquis plus d'expérience, les étudiants de 6^e semestre auraient dû obtenir de meilleurs résultats que ceux de 4^e semestre. Les données observées n'ont pas cependant confirmé cette hypothèse. Pour ce qui est du groupe de 8^e semestre, même si un pourcentage important (66,6 %) de ces élèves a obtenu « très bien » comme résultat, s'agissant d'étudiants en fin de cursus, nous nous attendions à un pourcentage plus élevé dans la catégorie « excellent ».

	a) Échoué	b) Bien	c) Très bien	d) Excellent
2 ^e me semestre	30,7 %	61,5 %	7,6 %	0 %
4 ^e me semestre	0 %	42,8 %	42,8 %	14,2 %
6 ^e me semestre	0 %	100 %	0 %	0 %
8 ^e me semestre	0 %	22,2 %	66,6 %	11,1 %

Échelle des valeurs pour l'évaluation des niveaux d'acquisition des pronoms « que » et « qui »⁶ :

a) 0 à 59 % : Test échoué b) 60 à 79 % : Bien c) 80 à 94 % : Très bien
d) 95 à 100 % : Excellent

Tableau 2. Niveaux d'acquisition des pronoms relatifs « que » et « qui » dans les 4 groupes interrogés

Les résultats obtenus par chaque participant sont détaillés dans le tableau 3 ci-dessous. Uniquement deux étudiants ont répondu correctement aux 38 questions de l'épreuve et seulement quatre apprenants ont obtenu entre 86 % et 92 % des réponses correctes. Le nombre d'élèves ayant obtenu moins de 70 % des réponses correctes est d'ailleurs assez significatif : 14 personnes sur 37 (37,8 %). Si nous observons d'ailleurs les résultats à l'intérieur de chaque groupe de participants, il est intéressant de constater que les différences entre les réponses correctes des apprenants sont significatives. Dans le cas des participants appartenant au groupe de 8^eme semestre, par exemple, nous avons repéré autant de pourcentages peu élevés (participants 7, 8 et 9) que de pourcentages plus ou moins élevés (participants 4, 5 et 6) ou assez élevés (participants 2 et 3). Cette tendance dans les résultats a été également observée dans les groupes de 2^eme et de 4^eme semestres. Ce n'est que le groupe de 6^eme semestre qui a présenté des pourcentages relativement proches les uns des autres : 63,1 % de réponses correctes pour le participant 8 (pourcentage le moins élevé) et 78,9 % de bonnes réponses pour le participant 1 (pourcentage le plus élevé).

Nbre. participants	2 ^{ème} Semestre		4 ^{ème} semestre	
	Total réponses correctes	% réponses correctes	Total réponses correctes	% réponses correctes
P1	31/38	81,5 %	38/38	100 %
P2	30/38	78,9 %	35/38	92,1 %
P3	29/38	76,3 %	33/38	86,8 %
P4	28/38	73,6 %	31/38	81,5 %
P5	26/38	68,4 %	28/38	73,6 %
P6	26/38	68,4 %	28/38	73,6 %
P7	25/38	65,7 %	23/38	61 %
P8	25/38	65,7 %		
P9	25/38	65,7 %		
P10	22/38	57,8 %		
P11	21/38	55,2 %		
P12	20/38	52,6 %		
P13	19/38	50 %		
Nbre. participants	6 ^{ème} semestre		8 ^{ème} semestre	
	Total réponses correctes	% réponses correctes	Total réponses correctes	% réponses correctes
P1	30/38	78,9 %	38/38	100 %
P2	30/38	78,9 %	34/38	89 %
P3	30/38	78,9 %	34/38	89 %
P4	30/38	78,9 %	33/38	86,8 %
P5	29/38	76,3 %	32/38	84,2 %
P6	28/38	73,6 %	32/38	84,2 %
P7	26/38	68,4 %	27/38	71 %
P8	24/38	63,1 %	26/38	68,4 %
P9			25/38	65,7 %
P10				
P11				
P12				
P13				

Tableau 3. Résultats relatifs aux réponses correctes par participant

3.3 Analyse des erreurs récurrentes

En ce qui concerne notre deuxième hypothèse, nous avons constaté que les erreurs les plus fréquentes se sont présentées effectivement dans des structures dont la distribution syntaxique des éléments n'est pas la plus commune ou récurrente. De plus, les éléments qui encadrent les pronoms relatifs « que » et « qui » constituent un autre obstacle important pour leur acquisition.

Les erreurs que nous allons à présent commenter ont été sélectionnées en fonction de leur fréquence. Autrement dit, il s'agit des erreurs les plus communes dans tous les groupes ayant participé à cette étude. Les phrases qui ont présenté les pourcentages les plus élevés sont exposées dans le tableau 4 ci-dessous.

	Phrases présentant les pourcentages d'erreurs les plus élevées	Pourcentages des étudiants ayant répondu incorrectement
1	* C'est un problème « que » nous passionne.	78,9 %
2	* J'ai rendu à tes enfants les jouets « que » leur appartiennent.	73,6 %
3	* Le bébé « qui » cherchait la police a été retrouvé.	55,2 %
4	* Ce sont des gens très sympathiques « qui » aime tout le monde.	50 %
5	* Elle a l'habitude de faire ce « que » lui plaît.	50 %
6	* J'adore les pays « qu' » ont de beaux paysages.	47,3 %
7	* Elle rencontre des difficultés « que » l'empêchent de peindre comme elle voudrait.	44,7 %
8	* Philippe a un diplôme « que » ne lui permet pas de trouver facilement du travail.	44.7 %

Tableau 4. Fréquence des erreurs les plus récurrentes dans l'épreuve appliquée

Les deux premiers cas (phrases 1 et 2) constituent les structures où une partie très importante de la population interrogée (trois quarts des apprenants) a utilisé incorrectement le pronom « que » au lieu du pronom « qui ». Une des raisons pouvant expliquer l'erreur commise dans ces deux phrases est certainement la fausse association faite par plusieurs élèves entre le pronom « que » et les noms

d'objets se trouvant avant celui-ci dans la phrase (réflexion formulée dans la première partie de cet article). En d'autres termes, les élèves hispanophones ont souvent tendance à considérer que le pronom « que » ne reprend que des choses inanimées. De même, pour ce qui est du pronom « qui », ils l'utilisent erronément pour se référer exclusivement à des sujets animés (personnes ou animaux). L'origine des erreurs commises dans ces deux phrases peut également se comprendre si l'on observe bien le contexte dans lequel apparaît le pronom relatif : autant dans l'exemple 1 que dans l'exemple 2, un autre pronom accompagne ce pronom relatif. Pour la première phrase, il y a un pronom personnel clitique (complément d'objet direct) : « nous ». Pour la deuxième phrase, un pronom personnel clitique (complément d'objet indirect), « leur », se trouve aussi juste après le pronom relatif. Concrètement, pour savoir lequel des deux pronoms utiliser, il est fondamental d'observer la fonction grammaticale (sujet ou COD) des pronoms « que » et « qui » dans la proposition subordonnée, ce que, d'après nous, la plupart des apprenants ne font pas.

L'origine des erreurs observées dans les exemples 6, 7 et 8 (utilisation de « que » au lieu de « qui ») peut également s'expliquer, en partie, pour les mêmes raisons ci-dessus énoncées par rapport aux exemples 1 et 2 (utilisation fautive du pronom « que » pour se référer à des noms d'objets ; méconnaissance des fonctions grammaticales des pronoms « que », COD, et « qui », Sujet). En ce qui concerne la phrase 6, l'erreur peut être expliquée à partir d'une autre raison : certains étudiants savaient probablement que la réponse correcte était « qui » mais ils ont apostrophé - incorrectement - ce pronom, à cause de la voyelle initiale du verbe de la proposition subordonnée (« ont »). Dans ce cas, il s'agirait de la surgénéralisation d'une règle connue. Concernant les exemples 7 et 8, une autre complication s'ajoute aux précédentes : on peut y observer que d'autres éléments de la phrase se trouvent situés juste à côté du pronom relatif. Dans la phrase 7, il y a un pronom personnel clitique (COD) tout de suite après le pronom relatif (« qui l'empêchent...»). Et dans la phrase 8, il y a non seulement un pronom personnel clitique (COI) après le pronom relatif, mais en plus un adverbe de négation : « qui ne lui permet pas ... ».

Par rapport aux exemples 3 et 4, dans lesquels la moitié des étudiants interrogés s'est trompée, l'ordre de distribution des éléments de la proposition subordonnée (« que cherchait la police ») constitue selon nous la cause principale pour laquelle ces élèves ont utilisé le pronom relatif incorrect (ils ont complété la phrase 3 avec « qui » et la phrase 4 avec « que »). Dans les deux cas, il y a le verbe de la proposition subordonnée juste après le pronom relatif au lieu du sujet de cette subordonnée. C'est certainement à cause de cette structure syntaxique, moins commune, que les apprenants hispanophones ont souvent tendance à se tromper sur le choix du pronom relatif.

Pour ce qui est de la phrase 5, où la moitié des participants s'est aussi trompée, il est important de rappeler que le contexte dans lequel apparaît le pronom relatif constitue un obstacle assez difficile à surmonter. Trois pronoms apparaissent ensemble dans cet exemple : le pronom « ce » avant le pronom relatif puis le pronom « lui » juste après le pronom relatif. Le verbe « plaire » est d'ailleurs assez complexe pour les apprenants hispanophones, surtout quand il apparaît dans une proposition subordonnée.

4. En guise de conclusion : quelques orientations didactiques en vue de favoriser l'acquisition des pronoms relatifs « que » et « qui »

L'analyse que nous avons réalisée nous a permis non seulement de confirmer les difficultés rencontrées par les étudiants hispanophones concernant l'utilisation des pronoms étudiés dans ce travail, mais elle nous a aussi conduites vers une réflexion plus approfondie concernant les phénomènes se trouvant à l'origine de ce problème d'acquisition. De même, cette étude nous a menées à envisager des voies méthodologiques à suivre dans le but de mieux guider les apprenants vers la compréhension du fonctionnement de ces pronoms et leur utilisation adéquate.

Sans entrer dans le détail, nous souhaitons finalement partager ici quelques pistes didactiques à considérer de façon à développer une meilleure acquisition des pronoms « que » et « qui ».

Tout d'abord, les professeurs devraient évidemment être conscients des différences entre ces pronoms dans les deux langues, dans la L1 (l'espagnol pour les apprenants qui nous concernent) et dans la L2 (le français), ce afin de bien comprendre l'origine des difficultés des étudiants au moment d'utiliser ces pronoms relatifs.

Les enseignants devraient également savoir que tous les contextes syntaxiques possibles où ces pronoms peuvent apparaître ne sont pas présentés dans les manuels de FLE. Ceux-ci n'exposent que les structures les plus communes ou les plus simples. C'est aux professeurs donc de préciser à leurs étudiants que les exemples illustrés dans les manuels montrent les cas de figure les plus récurrents et que d'autres structures syntaxiques existent.

L'élaboration de supports pédagogiques est évidemment recommandée afin d'enrichir les descriptions grammaticales des manuels. Un répertoire exhaustif et organisé d'exemples de divers contextes syntaxiques dans lesquels apparaissent les pronoms « que » et « qui » serait très utile pour les apprenants. Les cas de figure devraient se présenter de façon ordonnée, en fonction du degré de complexité grammaticale et syntaxique de chaque phrase (les structures les plus simples et

connues des élèves apparaîtraient dans un premier temps ; les structures les plus complexes et moins récurrentes apparaîtraient ultérieurement)⁷.

D'après nous, l'analyse contrastive entre ces deux pronoms et le pronom « que » de l'espagnol constitue certainement une tâche intéressante qui peut faciliter l'acquisition des pronoms français. L'enseignant peut utiliser des phrases en L1 où le pronom relatif « que » de l'espagnol apparaît en tant que sujet et en tant que COD dans les propositions relatives subordonnées. Des exercices de traduction de ces exemples de la L1 (espagnol) vers la L2 (français) peuvent sûrement aider les apprenants à mieux réfléchir au fonctionnement des pronoms « que » et « qui ».

L'analyse de phrases en contexte - se trouvant dans des textes lus et commentés au sein de la classe - dans lesquelles apparaissent les pronoms en question peut également constituer une stratégie pédagogique favorable à leur acquisition.

Les propositions didactiques ci-dessus ébauchées ne constituent enfin que quelques pistes dont l'objet fondamental est d'encourager autant les enseignants que les apprenants de français appartenant à des contextes hispanophones à approfondir la réflexion autour de la problématique présentée dans cette contribution et à enrichir leurs pratiques pédagogiques sur ce point.

Bibliographie

Álvarez Manilla, M. L. 2014. *Construcciones relativas con los pronombres que y qui del francés : una propuesta en el proceso de enseñanza-aprendizaje del francés LE/L2 basada en el Análisis de Errores*. Querétaro: UAQ (Tesis de Licenciatura). <http://ri.uaq.mx/bitstream/123456789/1514/1/RI000714.pdf> [consulté le 10 juin 2016].

Boulet, R. et al. 2003. *Grammaire expliquée du français (Exercices, débutant)*. Paris : CLE-International.

Castellani, C., Stabarin, I., 2012. Acquisition de la subordonnée relative par des apprenants italiens. In: *La complexité en langue et son acquisition*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL & KUL.

Grégoire, M., Thievenaz, O. 2003. *Grammaire Progressive du Français. Niveau intermédiaire (avec 600 exercices)*. Paris : CLE International.

Grégoire, M. 1997. *Grammaire Progressive du Français. Niveau débutant (avec 400 exercices)*. Paris : CLE International.

Grevisse, M., Goosse, A. 1986. *Le Bon Usage. Grammaire Française*. Bruxelles : Duculot.

Grevisse, M., Goosse, A. 1995. *Nouvelle grammaire française*. Bruxelles : De Boeck / Duculot.

Le Goffic, P. 1994. *Grammaire de la Phrase Française*. Paris : Hachette Supérieur.

Monville- Burston, M. 2012. Complexité linguistique et complexité cognitive - Difficultés d'appropriation de la relativisation en FLE en milieu diglossique. In: *La complexité en langue et son acquisition*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL & KUL.

Poisson-Quinton, S. et al. 2002. *Grammaire Expliquée du Français. Niveau intermédiaire*. Paris : CLE International.

Riegel, M. et al. 1994. *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.

Notes

1. Nous ne faisons ici que mentionner les fonctions fondamentales de ces pronoms. Pour une étude détaillée et approfondie, voir Grevisse et Goosse (1986 et 1995) ; Riegel et al. (1994) ; Le Goffic (1994).
2. À cet effet, voir Álvarez Manilla (2014). Dans son travail, elle analyse la façon dont sont présentés et travaillés les pronoms relatifs en question dans trois manuels de FLE, en soulignant que les explications grammaticales et les exercices d'application proposés par ces supports didactiques restent peu approfondis et insuffisants.
3. Notre démarche s'inspire en partie du travail d'Álvarez Manilla (2014) qui, appuyée sur l'analyse d'erreurs, propose un schéma hiérarchique de différentes constructions relatives en fonction de leur degré de difficulté pour les apprenants hispanophones de FLE. À différence de sa typologie (6 cas de figure), les structures syntaxiques présentées dans cet article (tableau 1) sont hiérarchisées différemment : les constructions relatives avec le pronom « que » précèdent celles où apparaît le pronom « qui » ; et les constructions où apparaît le pronom « ce » précédant les pronoms « que » et « qui » (structures parmi les plus complexes) sont considérées dans notre travail.
4. Dans ce tableau, juste quelques cas de figure sont présentés afin d'illustrer différentes structures syntaxiques dans lesquelles peuvent apparaître les pronoms en question. D'autres possibilités de distribution syntaxique peuvent certainement exister (Voir Grevisse et Goosse, 1986 et 1995 ; Riegel et al., 1994 ; Le Goffic, 1994).
5. Pour des raisons d'espace, nous ne présentons pas ici tous les résultats obtenus.
6. Les valeurs proposées dans cette échelle s'appuient en général sur la façon d'évaluer la plus répandue dans les épreuves mexicaines (10 : valeur maximale de réussite; 6: valeur minimale de réussite; 5: échec).
7. Álvarez Manilla (2014) propose également cette stratégie pédagogique dans son travail.

Synergies Mexique n° 6 / 2016



Réflexions
sur l'usage de la langue





Parole versus obésité communicative : une manifestation de la crise du langage

Ociel Flores Flores

Universidad Autónoma Metropolitana - Azcapotzalco, Mexique

ociel_f@yahoo.com

Reçu le 13-11-2016 / Évalué le 21-11-2016 / Accepté le 29-11-2016

Résumé

L'utilisation des nouveaux moyens d'émission de messages, instantanés, sans fil, a donné lieu à un *boom* communicatif. Les *internauts* et les usagers de téléphones portables échangent de l'information à tout moment, partout, sous n'importe quel prétexte, même le plus banal. Ce penchant à « rester en contact », loin d'être une pratique inoffensive, cache un malaise profond : on parle pour combler une carence ou pour dissimuler son vrai *je* ; certains penseurs voient même dans cette attitude une manifestation de « l'insignifiance du vécu » ou « l'incapacité de dire l'être ».

Mots-clés : internaute, digital, multimédia, incommunication

Parole versus obesidad comunicativa: una manifestación de la crisis del lenguaje

Resumen

La adopción de los nuevos medios de emisión de mensajes, instantáneos, inalámbricos, ha propiciado un *boom* comunicativo. Los *internautas* y los usuarios de teléfonos celulares intercambian información en todo momento, en todo lugar, por cualquier razón, incluso la más fútil. Esta propensión a “mantenerse en contacto”, lejos de ser una práctica inocua, oculta un malestar profundo: se habla para colmar una carencia o para ocultar el verdadero yo; algunos pensadores ven incluso en esta actitud una manifestación de “la insignificancia de lo vivido” o “la incapacidad para decir el ser”.

Palabras clave: internauta, digital, multimedia, incommunicación

Parole versus communicational obesity: a manifestation of the language's crisis

Abstract

The wireless sending of instant messages has caused a communicative boom. Internet and cell-phone users exchange information anytime, anywhere, for any

reason, even the most trivial one. This desire to “keep in touch”, far from constituting a harmless behavior, reveals a deep malaise: people chat to fill a void, or to conceal their real selves; some philosophers and artists see in this attitude an expression of what might be called “the meaninglessness of the experience”, or « the inability to express the *being* ».

Keywords: internet, digital, mass media, lack of communication

Les langues manifestent à un moment donné une inadéquation entre ce qu'elles disent et ce qu'elles devraient exprimer. Cette inadéquation n'est qu'un symptôme de l'une des fréquentes crises que les sociétés subissent. Quand le sens dont les langues sont porteuses se pervertit, c'est que les relations entre leurs parlants le sont aussi dans une grande mesure. La dévalorisation et le maintien de l'intégrité des langues et des mots qui les composent sont des préoccupations constantes chez de nombreux penseurs. Et la récupération du sens des mots devient pour eux une urgence car, si les discours sont équivoques, le sens des actions des hommes est incertain.

De nos jours, dû surtout à la prolifération de produits technologiques qui diffusent des messages « virtuels », qui instaurent des façons inouïes de parler et d'écouter, des modes qui vont souvent au-delà des anciennes limitations de temps et d'espace, les discours -en particulier l'oral- font l'objet d'une multiplication effrénée, qui entraîne l'épuisement des facultés expressives des mots. Comme conséquence de leur utilisation déformante, les mots tombent soit dans l'excès soit dans l'insuffisance ; c'est-à-dire, ils souffrent de surabondance ou de carence communicative. Les facilités offertes par le téléphone portable et ses succédanés pour mettre en contact des interlocuteurs souvent éloignés, ont donné comme résultat une *surconsommation de communication* (Breton et Le Breton, 2009 : 14)¹. Dans les nouvelles modalités d'échange, les énoncés sont dépouillés de leur significativité, de telle sorte qu'on finit par parler sans rien dire, signale David Le Breton. Avec une interprétation proche, Octavio Paz affirme : « Nous nous noyons non pas dans une mer, mais dans un marais de mots formés aussi bien par des discours politiques que par des sermons » (Paz, 1979 : 108)².

Au moment d'analyser l'incontinence verbale qui distingue l'émission et la consommation de messages par *internet* et d'autres moyens virtuels, Philippe Breton expose que ces nouvelles formes de communication se distinguent par un individualisme qui débouche sur un contact « indirect, abstrait, sans véritable rencontre avec l'autre » (Breton, 1997 : 160). Et il se pose cette question : « Ne serions-nous pas devenus des obèses de la communication ? » Sa réponse suggère que cette

attitude, omniprésente de nos jours, est la conséquence d'un vide généralisé : nous ne communiquons en fait rien et avec cette attitude nous nous éloignons de l'autre (Breton et Le Breton, 2009 : 28)³.

La langue espagnole et la langue française abondent en termes qui désignent un échange verbal sans frein : el *cotorreo* [le papotage], la *vacilada* [la hâblerie], el *cotilleo* [le bavardage], el *rollo* [la verbosité] font allusion à un échange superficiel qui ne favorise nullement une approche authentique entre les interlocuteurs. Toutefois, l'apparente innocuité de l'utilisation abondante de mots et de phrases dépouillés de sens cache un danger, signale David Le Breton : « Le *bavard* tue la langue à sa source en la rendant autiste » (Breton et Le Breton, 2009 : 29). Au lieu de rapprocher les interlocuteurs, le bavardage les isole : « Trop de parole, si cela est possible, emmène l'individu loin du monde, dans des solitudes finalement glacées » (Breton et Le Breton, 2009 : 27), avertit Philippe Breton.

David Le Breton, pour sa part, signale que, dans les espaces publics - *shopping centres*, boulevards fréquentés, boîtes de mode - peu propices à la réflexion, on privilégie l'omniprésence d'un discours anonyme. La musique et le bruit qui inondent le milieu urbain s'associent au bavardage et, tous les trois, forment une barrière protectrice face au silence. Le silence, qui « risque » à chaque instant d'interrompre le bruit de fond du monde contemporain, est interprété comme une anomalie. George Steiner, quant à lui, commente à ce propos : « Tout au long d'une vie trop loquace, j'ai collectionné des silences. Ils sont de plus en plus difficiles à trouver. Le bruit - industriel, technologique, électronique, amplifié à hauteur de folie (*rave*) - est la peste bubonique du populisme capitaliste » (Steiner, 2000 : 234). Jean-Claude Petit ajoute, dans ce même sens, que « le bruit est tellement devenu la mesure de ce qui compte à nos yeux, que le 'profond silence' est devenu pour nous, comme nous le disons si spontanément, 'un silence mort' [...] nous sommes devenus incapables de reconnaître dans le silence une posture humaine essentielle » (Puccinelli Orlandi, 1996 : 33)⁴.

Les discours anonymes et le bruit forment, alors, un mur qui empêche l'instauration d'un entourage silencieux, qui puisse provoquer l'introspection ou quelque forme de rencontre avec son « je intérieur ». Le Breton signale aussi que l'ingestion sans mesure de sons et de mots, qui débouchent sur une forme d'*obésité communicative*, cache un malaise plus profond : « l'insignifiance du vécu », et suggère que la raison pour laquelle on écoute et on parle désespérément est un désir « d'oublier la mort » (Breton et Le Breton, 2009 : 28).

À l'extrême opposé du bavardage, se place l'énoncé significatif par lequel se manifeste la personne. Philippe Breton et David Le Breton désignent ce type de

réalisation communicative comme *parole*. Contrairement à ces rencontres « sans chair » « où tout se dit et rien ne s'échange », la *parole*, « moment privilégié dans le fil de l'existence » (Breton et Le Breton, 2009), rend possible une rencontre réelle avec son prochain et avec soi-même. Philippe Breton dit à ce propos : « Les mots servent à parler et la *parole* à sortir de soi », du fait que la vraie parole « ouvre la voie à plus d'humanité ». La *parole* n'est pas un simple moyen de communication, « c'est l'ensemble de ce que nous avons à dire au monde, à nous dire à nous-mêmes » (Breton et Le Breton, 2009 : 18 et ss.). En même temps, expose David Le Breton, « la parole est le dépôt de la mémoire, le gisement où une communauté sait pouvoir la chercher » (Breton et Le Breton, 2009 : 105). Ainsi, il existe une distinction fondamentale entre l'échange anodin et la *parole*, puisque celle-ci est « le lieu de notre humanité singulière » (Breton et Le Breton, 2009 : 24). Dans ce contexte, Octavio Paz, le poète, exprime une inquiétude semblable avec ces vers : « Contre le silence et le vacarme, j'invente la Parole, liberté qui s'invente elle-même et m'invente, chaque jour. » (Paz, 1990 : 14)⁵.

La crise du langage

Les crises du langage sont des phénomènes inhérents à la vie en commun dans toute société ; elles se manifestent non seulement dans le quotidien, mais aussi dans ces domaines où la parole sert à éveiller des interrogations fondamentales et à dire « l'essentiel ». Deux fondateurs de la pensée et de l'esthétique modernes suggèrent que les mots peuvent faiblir. Lorsque Friedrich Nietzsche met en question les concepts sur lesquels repose la métaphysique, il met aussi en évidence que « toute critique philosophique commence par une critique du langage » (Paz, 1990 : 9 et ss.)⁶. Proche de lui, Arthur Rimbaud dénonce que la poésie de son temps ne correspond plus à l'image convenue du poétique : « Un soir, j'ai assis la Beauté sur mes genoux. - Et je l'ai trouvée amère... » (cité par Paz, 1990 : 30).

Pour Octavio Paz, des vocables porteurs d'un sens vital sont aujourd'hui des « mots creux », du fait que la réalité qu'ils réfèrent est devenue « trop évidente ». Jadis, on hésitait avant d'utiliser des termes tels qu'*absolu*, *éternité*, *relativité*, *infinitude*... ; « des mots que je ne peux pas prononcer sans avoir le vertige » (Paz, 1992 : 74)⁷, signale Paz. Et il suggère qu'avec la diminution de leur charge significative, se dissolvent des notions centrales de la pensée occidentale. Le théâtre grec traitait sur les effets de « l'*hybris*, c'est-à-dire, sur les causes et les effets du sacrilège par excellence : la démesure, la rupture de la mesure cosmique et divine » (Paz, 1971 : 120)⁸, sacrilège qui ne semble faire plus de sens. George Steiner se prononce d'accord sur ce point, quand il dit ressentir un « subtil malaise émanant de telles infinités ». Et il ajoute que « la sensibilité grecque classique reculait devant les nombres irrationnels et l'incommensurable » (Steiner, 2000 : 17).

Cette préoccupation, qui distingue le discours humaniste de notre temps, apparaît dans l'œuvre de nombreux penseurs du XX^e siècle (Cf. Xirau, 1989 : 151 et ss.)⁹. Un bon nombre d'intellectuels adoptent une attitude de méfiance face aux capacités d'expression des langues et signalent l'urgence de récupérer le « dire authentique ». Parmi les philosophes qui traitent de la dévalorisation du langage et qui entreprennent la recherche des moyens pour « dire le monde », Jean-Paul Sartre insiste sur l'urgence de porter remède à cette utilisation pervertie de la langue, qui devient « une sécrétion de la bête humaine, une bave comparable à celle de l'escargot » (Sartre, 1947 : 301). André Breton, pour sa part, prévient contre l'utilisation perverse dont peut être objet le langage et insiste sur la mission que doit assumer l'écrivain comme défenseur des facultés propres aux mots (Cf. Paz, 1972 : 65). Les idées de Breton à ce sujet soulignent le caractère irrévocable de la langue comme unique moyen capable de contrecarrer ses propres effets fallacieux. Breton renoncera même à la pureté expressive de la musique pour garder la valeur équivoque de la langue, équivoque car profondément humaine. Emmanuel Levinas ne s'éloigne pas trop de cet esprit quand il souligne le risque de dégradation des liens moraux quand on dévalorise la langue. Et il défend le « dire » comme une action éminemment éthique qui exige une attitude responsable du *je* envers l'*autre* (Levinas, 2002 : 74). Le poète Francis Ponge ressent, quant à lui, la défaillance du langage comme « un abîme profond », et il associe « 'sa maladie' à l'absurde du monde, à l'abîme des problèmes métaphysiques », ajoute Jean Voellmy (Voellmy, 1952 : 72).

Martin Heidegger, l'auteur d'*Acheminement vers la parole*, signale de même que « le langage est usé et dilapidé ; qu'il est moyen pour s'entendre, mais sans direction, et par conséquent utilisable de manière arbitraire », Heidegger prévient également sur un danger capital : le langage peut perdre sa faculté de donner compte de l'existence. L'affaiblissement de mots fondamentaux comme le verbe « être » est signe de que « la raison profonde de la parole humaine a subi une régression au niveau d'une banalité grammaticale » (Steiner, 1988 : 66). Celui qui parle porte atteinte à sa condition d'homme lorsqu'il corrompt les facultés expressives qui rendent possible l'énonciation de « l'être authentique ». Cette transgression, signale Heidegger, place l'homme dans une situation d'*indigence*, qui aggrave sa condition d'aliénée en relation avec son propre être : « L'époque est indigente non seulement parce que Dieu est mort, mais aussi parce que les mortels connaissent à peine leur être mortel, et sont à peine capables de le faire » (Heidegger, 1980 : 328). Dans cet ordre d'idées, Ramón Xirau précise que pour Heidegger « notre époque ne nous fournit plus d'aliments vitaux parce qu'elle exige que nous exercions la *volonté de pouvoir* [...] parce que, en faisant croître le désert, on a poussé le nihilisme à ses dernières conséquences » (Xirau, 1989 : 91)¹⁰.

La crise du langage rend pressante la conception d'un *mot nouveau*¹¹. Octavio Paz fait mention de Sigmund Freud comme exemple d'un penseur qui répond aux maux spirituels de son temps en donnant un nom à des réalités jusqu'alors non énoncées. De nouveaux vocables viennent ainsi fournir une représentation aux malaises ressentis par sa société. Ces malaises ne sont pas guéris, mais Freud « leur a donné un vocabulaire et une syntaxe » et il a permis par ce moyen qu'ils soient nommés. Un projet semblable définit la mission de l'écrivain contemporain conscient de que « pour dire le monde, il faut inventer encore une fois tout le langage -tout le monde qui est un langage. » (Paz, 1999 : 14)¹². Claude Vigée signale finalement, dans le domaine de la poésie, une intention équivalente : « La poésie authentique -écriture paradoxale, impossible à produire en apparence, car issue en son principe de la lettre muette Aleph- [...] se voue à susciter avec les mots usés de tous les jours un sens nouveau, à créer des paroles inouïes à partir de l'incréé qui se déploie en elle » (Vigée, 1992 : 19).

C'est ainsi que, comme conséquence d'une utilisation déformante, nos énoncés, nos mots risquent de tomber dans la surabondance ou la carence communicative. Il peut arriver aussi que nos phrases deviennent incohérentes, qu'elles ne disent plus ce qu'elles disaient auparavant. La verbosité du bavard qui « ne pèse pas ses mots » peut également servir à de fins obscures, puisque la langue est susceptible d'acquérir un signe négatif et devenir non pas le moyen privilégié de la manifestation de « mon je authentique », mais un instrument d'aliénation de plus.

Bibliographie

- Breton, Ph. 1997. *L'utopie de la communication*. Paris : La Découverte/Poche (Essais 29).
- Breton, Ph., Le Breton, D. 2009. *Le silence et la parole. Contre les excès de la communication*. Strasbourg-Toulouse : Éditions Arcanes-Èrès (Collection Hypothèses).
- Gadamer, H.-G. 2001. *Estética y hermenéutica*. Madrid: Tecnos.
- Heidegger, M. 1980. *Chemins qui ne mènent nulle part*. Paris : Gallimard.
- Levinas, E. 2002. *Ética e infinito*. Madrid: A. Machado Libros (La balsa de la medusa, 41).
- Paz, O. 1992. *Al paso*. Barcelona: Seix Barral.
- Paz, O. 1990. *El arco y la lira*. México: FCE.
- Paz, O. 1979. *In/Mediaciones*. Barcelona: Seix Barral.
- Paz, O. 1971. *Las peras del olmo*. Barcelona: Seix Barral.
- Paz, O. 1990. *Liberté sur parole*. Paris : Gallimard.
- Paz, O. 1999. *Memorias y palabras, Cartas a Pere Gimferrer (1966-1977)*. Barcelona: Seix Barral.
- Paz, O. 1972. *Solo a dos voces*. Barcelona: Seix Barral.
- Puccinelli Orlandi, E. 1996. *Les formes du silence, dans le mouvement du sens*, France : Éditions des Cendres (Archives du commentaire).

- Sartre, J.-P. 1947. *Critiques littéraires. Situations I*. Paris : Gallimard (Collection Idées).
- Shärer-Nussberger, M. 1989. *Octavio Paz. Trayectorias y visiones*. México: FCE.
- Steiner, G. 1988. *Martin Heidegger*. Paris : Flammarion.
- Steiner, G. 2000. *Errata*. Paris : Gallimard-Folio.
- Steiner, G. 2008. *Nostalgia del absoluto*. Madrid: Siruela (Biblioteca de ensayo 12).
- Vigée, C. 1992. *Dans le silence de l'Aleph. Écriture et révélation*. Paris : A. Michel (Collection Spiritualités vivantes).
- Voellmy, J. 1952. *Aspects du silence dans la poésie moderne, une étude sur Verlaine, Mallarmé, Valéry, Rimbaud, Claudel, René Char et Francis Ponge*. Zürich: O. Altorfer.
- Xirau, Ramón. 1989. *Antología*. México: Editorial Diana.

Notes

1. Expression proposée par Philippe Breton.
2. “Nos ahogamos no en un mar sino en un pantano de palabras. Del discurso político al sermón.”
3. David Le Breton reconnaît, malgré tout, une qualité au *bavardage*, lorsqu’il le décrit comme une « poétique de l’énonciation » qui ne compromet l’ordre du monde, mais qui « ajoute du sel » à la « célébration de la vie quotidienne ». Il critique toutefois le « bavard », qui « met en œuvre une rhétorique inlassable de l’insignifiant ».
4. Eni Puccinelli Orlandi signale, dans ce même sens, que « dans notre contexte historico-social, l’homme en silence est un homme *sans sens*. Pour fuir ce risque, il se remplit de mots...».
5. “Contra el silencio y el bullicio, invento la Palabra, libertad que se inventa y me inventa cada día.”
6. “toda crítica filosófica se inicia con un análisis del lenguaje.”
7. “palabras que no puedo decir sin sentir vértigo.”
8. “la *hybris*, esto es, sobre las causas y los efectos del sacrilegio por excelencia: la desmesura, la ruptura de la medida cósmica y divina.”
9. Ramón Xirau signale la recherche du *mot perdu* comme l’action prédominante de la poésie moderne.
10. “nuestra época no nos proporciona víveres vitales porque exige que ejerzamos la *voluntad de poder* que se revela bajo la forma de la eficacia, la técnica provocadora [...], porque, al hacer crecer el desierto, ha llevado el nihilismo a sus últimas consecuencias.”
11. Maya Shärer-Nussberger rappelle dans ce contexte qu’un sujet central dans la poétique pazienne est celui du « mot/semence » comme possibilité de régénération du mot originel (Shärer-Nussberger, 1989 : 145).
12. Freud “les dio un vocabulario y una sintaxis”. “...para decir el mundo hay que inventar otra vez todo el lenguaje -todo el mundo que es un lenguaje.” Avec un sens proche, Paz cite Robert Frost : « Quand j’ai commencé à écrire, je me suis aperçu que les mots des anciens ne m’étaient pas utiles ; il a fallu que je crée moi-même mon propre langage... » (Paz, 1999 : 164). Dans ce contexte, George Steiner souligne que ce n’est pas un produit du hasard le fait que Freud se soit servi « des mythes et du matériel imaginaire et poétique de la littérature pour fournir des preuves décisives de ses théories. » (Steiner, 2008 : 41).

Synergies Mexique n° 6 / 2016



Notes de lecture





Clotilde Barbier Muller
Universidad de Sonora, Mexique

Béatrice Blin, Víctor Martínez de Badereau, Rodrigo Olmedo Yúdico Becerril
Conjugar para actuar 1. Las conjugaciones del francés para un nivel A1.
2016. México, UNAM-CELE. 269 pages. ISBN: 978-607-02-8591-2

Conjugar para actuar 1 a été pensé en fonction du profil de l'étudiant mexicain et de ses connaissances linguistiques préalablement acquises. Ainsi, le bi-plurilinguisme de plus en plus promu en didactique des langues-cultures devient, dans ce livre, une réalité claire, compréhensible, pratique et non plus une fiction intellectuelle, sacralisée dans de belles thèses rarement accessibles à l'enseignant de terrain.

Très souvent, l'enseignant « natif » de la langue, surtout s'il débute, ignore le chemin linguistique emprunté par ses étudiants pour acquérir la langue cible. L'enseignant « non natif », lui, se voit confronté à un système grammatical qu'il a dû découvrir au travers de longues pratiques souvent ardues où son propre répertoire linguistique n'était jamais considéré, encore moins mis en valeur. Au moment d'enseigner la langue étrangère, il reproduit les mêmes schémas traditionnels peu adaptés à son contexte, où le capital linguistique des apprenants ne trouve malheureusement pas sa place.

Conjugar para actuar 1 rompt avec ce modèle et offre des descriptions grammaticales où sont considérées et exploitées les richesses des différents systèmes linguistiques qui composent le répertoire langagier des étudiants mexicains permettant ainsi à l'apprenant de comparer pour différencier, systématiser, s'approprier et surtout de comprendre avant de reproduire.

Dans aucun ouvrage de grammaire, la phonétique ne trouve une place aussi importante et aussi pertinente que dans celui-ci. Elle est utilisée de manière révolutionnaire dans la mesure où elle n'est pas réduite, comme c'est souvent le cas, à un simple problème de sons à reproduire, isolée dans des capsules souvent incompréhensibles pour l'apprenant et pour l'enseignant, mais ici, bien au contraire, elle aide l'apprenant tant à sa production orale qu'à sa production écrite.

Conjugar para actuar 1 est aussi un livre pour l'apprenant qui souhaite construire son apprentissage en autonomie. Les indications des auteurs sont claires : il réfléchit, il s'entraîne, il récapitule et il a même le choix de se divertir avec ses acquis. Il choisit son parcours et suit des explications simples, où son propre bagage linguistique est l'outil essentiel de communication. Qui étudierait les mathématiques dans une langue qu'il ne connaît pas ? Quel apprentissage pourrait-il en résulter ?

Il y a de nombreux autres aspects sur lesquels s'arrêter, telles que la mise en page, les illustrations, amènes, originales, ludiques, telle que la proposition de travailler au niveau A1 pour apporter à l'apprenant de merveilleux outils dès le début de son apprentissage et le protéger ainsi des éternelles erreurs de conjugaison transmises dans un apprentissage conventionnel de la grammaire.

Conjugar para actuar 1 est un livre intelligent, conçu dans la connivence et la connaissance de la didactique des langues et des cultures, nous souhaitons belle et longue vie à cet ouvrage remarquable.



Béatrice Blin

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique

Hervé Adami et Virginie André (éds)

De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue : regards pluridisciplinaires.

2015. Berne, Peter Lang. 299 pages. ISBN : 978-3-0343-1384-1

Non, il ne s'agit pas d'un ouvrage de plus sur le plurilinguisme, l'objectif des auteurs est tout autre. Ils entendent : « bousculer la nouvelle doxa plurilingue et enrayer le cycle de reproduction sans fin des discours convenus sur le plurilinguisme », nous les en remercions.

En effet, nous notons que de nombreux concepts apparus ces dernières années dans le champ de la didactique des langues ont rapidement fait consensus sans qu'ait toujours lieu un travail d'analyse et de réflexion sur les représentations symboliques et sociales qui les accompagnent et en ignorant le contexte socio-économique où ils sont nés. On constate, par exemple, que le mot interaction tend à remplacer production, action : communication, éclectisme : réflexion méthodologique et plurilinguisme : bilinguisme. Importés « clés en main », ces termes perdent de leur saveur originelle et sont dépossédés de la force de progrès qu'ils pourraient apporter. C'est, à notre sens, ce qui arrive au vocable « plurilinguisme » au Mexique.

C'est pourquoi nous conseillons fortement cet ouvrage aux lecteurs de *Synergies Mexique* : professionnels de l'enseignement des langues, étudiants en formation et chercheurs en didactique des langues. Chacune des contributions qui compose les huit chapitres interroge le terme plurilingue et pose un regard critique sur les politiques linguistiques qui s'en réclament. Hervé Adami présente « les conditions d'émergence et la nature idéologique » du terme, Virginie André traite de *L'hégémonie de l'anglais en situation de travail*, Walter Benn Michaels expose le danger de la surexploitation de l'idée d'*identité culturelle*, Bruno Maurer, quant à lui, réalise une lecture critique des documents qui constituent l'*Autobiographie des Rencontres Interculturelles*.

Ce ne sont que quelques-unes des préoccupations exprimées par les auteurs, mais elles laissent apparaître la richesse des questionnements. Cet ouvrage, sans aucun doute, apportera de multiples pistes de réflexion à celui ou celle qui ressent un certain malaise face à la doxa régnante en didactique des langues et des cultures, car comme le signale fort justement Hervé Adami, il ne s'agit pas « d'être pour ou contre le plurilinguisme » mais d'interroger son champ conceptuel.

Synergies Mexique n° 6 / 2016



Annexes



Profils des auteurs



Gilles Brougère est professeur en Sciences de l'éducation à l'Université Paris 13 - Sorbonne Paris Cité, directeur de l'école doctorale ERASME et responsable de la spécialité en Sciences du jeu du Master en sciences de l'éducation. Il appartient au centre de recherche interuniversitaire Expérience, Ressources Culturelles, Education (EXPERICE) au sein duquel il développe des recherches sur le jouet, la culture enfantine de masse, les relations entre jeu et éducation, l'éducation préscolaire comparée et les apprentissages en situation informelle.

Aspen Carrillo est professeur de français et d'anglais à l'Universidad del Valle de México (Campus Querétaro). Elle enseigne le FLE à des lycéens et à des étudiants universitaires de diverses licences. Elle est titulaire d'un diplôme de licence en Langues Modernes (Option FLE) délivré par l'Université Autonome de Querétaro. Ses domaines de spécialisation sont la linguistique et la traduction.

E. Desirée Castillo Zaragoza a un Doctorat en Sciences du Langages (Université Nancy 2). Elle est actuellement enseignant-chercheur à l'Université de Sonora, Mexique. Depuis 2008 elle appartient au Système National de Chercheurs, (SNI, CONACYT), niveau 1. Ses sujets de recherche et de publication concernent l'autonomie, les centres de ressources en langues, le plurilinguisme et plus récemment la motivation.

Ociel Flores Flores est titulaire d'une Habilitation à Diriger des Recherches ès Sciences Sociales (Université de Strasbourg), d'un doctorat et d'un Diplôme d'Études Approfondies ès Littérature Générale et Comparée (Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III). Il est professeur-chercheur à l'UAM-Azcapotzalco et chef du Groupe de Recherche en Littérature Comparée, Linguistique Appliquée et TICE. Il a publié de nombreux articles sur le domaine de la littérature et de la linguistique. Il a aussi publié une nouvelle : *Los sacramentos olvidados*.

Silvia López del Hierro est titulaire d'un doctorat en Sciences du Langage à l'Université de Nancy 2. Elle est professeur à plein temps au Département de Français et au Département de Linguistique Appliquée du Centre d'Enseignement de Langues Étrangères (UNAM). Elle a réalisé des travaux de recherche en formation de professeurs particulièrement dans le domaine de l'apprentissage autodirigé et en compréhension orale.

María Teresa Mallén Estebaranz est titulaire d'une licence en littérature latino-américaine et d'un master en Linguistique Appliquée. Elle est professeur d'anglais depuis 1987 au Centre d'Enseignement de Langues Étrangères (UNAM) et professeur à plein temps au Département de Linguistique Appliquée du même centre où elle réalise des travaux de recherche sur la langue et la culture, l'évaluation et les nouvelles technologies.

Victor Martínez de Badereau est titulaire d'une licence en Enseignement du FLE (UNAM) et d'un Master 2 Didactique du FLE (Université des Antilles). Il est chef du Département de français, catalan et roumain du Centre d'Enseignement de Langues Étrangères (UNAM). Il participe à la ligne de recherche « Aportes teóricos y reflexiones sobre la didáctica de las lenguas » au sein du Département de Linguistique Appliquée du CELE-UNAM. Il s'intéresse à la contextualisation des descriptions grammaticales ainsi qu'au développement curriculaire.

María Eugenia Olivos Pérez est professeur-chercheur à l'Université de Puebla. Elle est titulaire d'une Maîtrise en Sciences du Langage (Université de Caen, Basse-Normandie) et d'un Master II en Sciences du Langage mention Didactique du Français (Université Lyon II). Elle a mené des recherches sur les interactions en classe de langue étrangère et sur des aspects d'interculturalité en classe d'espagnol comme langue étrangère. Elle fait partie du groupe de recherche *Interactions dans la classe* et est inscrite au *Padrón de Investigadores* de l'Université Autonome de Puebla.

Adeline Pérez Barbier a une licence en Sciences de l'Éducation (Université Kino) un Master 2 en Didactique du FLE (Université Blaise Pascal) et une Maîtrise en Innovation Educative (Université de Sonora). Elle est professeur de FLE à l'Université de Sonora. Ses sujets de recherche et de publication concernent l'éducation publique et privée, les études de master et de doctorat, et la production écrite et orale en FLE.

José Alberto Santana Bautista a un diplôme en Langue et Littérature Hispaniques (UNAM) et un master en Linguistique Appliquée (UNAM). Il est professeur d'Espagnol Langue Étrangère au CELCUM (Mexique). Ses lignes de recherche se centrent sur les interactions dans la salle de classe et l'humour verbal.

Haydée Silva est rattachée au Collège de Lettres Modernes de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université Nationale Autonome du Mexique. Elle y enseigne la didactique des langues et des cultures. Titulaire d'un doctorat en Littérature et civilisation françaises ainsi que de divers diplômes en didactique, traduction, interprétariat et sciences du Jeu, elle est membre du Système national de chercheurs mexicains. Elle a notamment publié *Le Jeu en classe de langue* (CLE International, 2008).

Adelina Velázquez Herrera est professeur-chercheur à la Faculté de Langues et Lettres de l'Université Autonome de Querétaro (Mexique). Elle a une licence en Langue et Littérature françaises (UNAM), un DEA et un doctorat en Sciences du Langage (Université de Grenoble 3). Elle participe à l'axe de recherche « acquisition/enseignement de langues (L1 ou L2) » au sein du groupe de recherche de linguistique de l'UAQ. Ses recherches portent sur la didactique des langues-cultures, et sur les implications des TICE et du travail collaboratif dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit et de la grammaire en FLE.

Stéphanie Voisin est professeur-chercheur à la Faculté de Langues de l'Université Autonome de Puebla. Elle est titulaire d'une Licence de Lettres Modernes et d'une Maîtrise en Didactique du FLE (Université Lumière Lyon II) ainsi que d'un Master en Didactique du Français (Université de Veracruz). Ses recherches portent sur la compétence interculturelle et la formation de l'enseignant de FLE. Elle fait partie du groupe de recherche *Interactions dans la classe* et est inscrite au *Padrón de Investigadores* de l'Université Autonome de Puebla.

Consignes aux auteurs

- 1 L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.mexique@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2 L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3 Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4 Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5 Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6 La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. L'auteur possédant un identifiant ORCID ID (*identifiant ouvert pour chercheur et contributeur*) inscrira ce code en dessous de son adresse. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en espagnol puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.

9 La police de caractère unique est Times New Roman, toujours taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page.

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit : (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La bibliographie en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 **Pour un ouvrage**

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18 **Pour un ouvrage collectif**

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p. 49-60.

19 **Pour un article de périodique**

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

20 Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie française. En cas de recours à l'Alphabet Phonétique International, l'auteur pourra utiliser gratuitement les symboles phonétiques sur le site : <http://www.sil.org/computing/fonts/encore-ipa.html>

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part au format PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le *copyright* sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.

NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code français de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Une fois numérisé, tout article pourra être déposé (archivage institutionnel exclusivement) à condition que le Directeur de publication (assisté du Pôle éditorial) en donne l'autorisation. Les demandes sont à envoyer à l'adresse suivante : gerflint.edition@gmail.com. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article spécifié dans la politique éditoriale de la revue. Le Gerflint (Siège en France) ne peut honorer des commandes de numéros imprimés.



Synergies Mexique, n° 6/2016
Revue du GERFLINT
Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale

En partenariat avec
la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur: Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents: Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

PUBLICATIONS DU GERFLINT

ISNI : 0000 0001 1956 5800

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest	Synergies Monde
Synergies Afrique des Grands Lacs	Synergies Monde Arabe
Synergies Algérie	Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Argentine	Synergies Pays Germanophones
Synergies Amérique du Nord	Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Brésil	Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies Chili	Synergies Pays Scandinaves
Synergies Chine	Synergies Pologne
Synergies Corée	Synergies Portugal
Synergies Espagne	Synergies Roumanie
Synergies Europe	Synergies Royaume-Uni et Irlande
Synergies France	Synergies Sud-Est européen
Synergies Inde	Synergies Tunisie
Synergies Italie	Synergies Turquie
Synergies Mexique	Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle éditorial : Sophie Aubin

Webmestre : Thierry Lebeau-pin

Site: <http://www.gerflint.fr>

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Synergies Mexique, n° 6/2016

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT – Sylvains-lès-Moulins – France – Copyright n° 24XM1F2

Dépôt légal : Bibliothèque Nationale de France / Bibliothèque Nationale du Mexique (format imprimé)

Achévé d'imprimer en décembre 2016

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Le sixième numéro de *Synergie Mexique* s'articule autour de deux grandes thématiques : les stratégies d'enseignement et les procédures d'appropriation. Ainsi, qu'il s'agisse de contributions portant sur la motivation, sur l'acquisition de formes linguistiques, sur les représentations des étudiants ou, plus amplement, sur l'usage de la langue, ces réflexions constituent un aperçu significatif de la recherche récente en didactique du français menée au Mexique.

