

Synergies Mexique

Revue du GERFLINT

**Recherche en contexte universitaire
sur la formation à l'écrit
et sur les pratiques socioculturelles**

Coordonné par Desirée Castillo Zaragoza



Synergies Mexique

Numéro 7 / Année 2017

Recherche en contexte universitaire
sur la formation à l'écrit
et sur les pratiques socioculturelles

Coordonné par Desirée Castillo Zaragoza



REVUE DU GERFLINT
2017

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Mexique est une revue francophone de recherche en sciences humaines, particulièrement ouverte à l'interdisciplinarité, au champ de la didactique de la langue-culture française, 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 de l'édition en ligne 2260-8109

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

Présidente

María del Carmen Contijoch Escontria, Directrice de l'École Nationale de Langues, Linguistique et Traduction, Universidad Nacional Autónoma de México

Rédactrice en chef

Silvia López del Hierro, Universidad Nacional Autónoma de México

Rédactrice en chef adjointe

Noëlle Groult Bois, Universidad Nacional Automoma de México

Secrétaire de publication

Víctor Martínez de Badereau, Universidad Nacional Autónoma de México

Titulaire et éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains-les-Moulins - France

www.gerflint.fr

gerflint.edition@gmail.com

Siège de la Rédaction au Mexique

Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Circuito interior s/n - Ciudad Universitaria

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

<http://enallt.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), 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

Desirée Castillo Zaragoza, Universidad de Sonora, Mexique

Révision des résumés en anglais

Joaquín Martínez Moreno, Universidad Nacional Autónoma de México

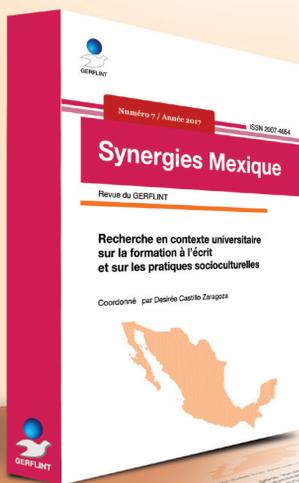
Patronages et partenariats

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT), Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris, Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel, France), EBSCO Publishing (USA), ProQuest (UK).

Numéro financé pour le GERFLINT (France) et l'UNAM (Mexique, format imprimé).

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Mexique n° 7 / 2017
<http://gerflint.fr/synergies-mexique>



Indexations et références

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

Synergies Mexique, comme toutes les *Revues 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 2017, No 7 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, Director de la publicación : Jacques Cortés, correo electrónico gerflint.edition@gmail.com, Redactora Jefe : Silvia López del Hierro, correo electrónico synergies.mexique@gmail.com, 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 2017, 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-les-Moullins - France

Dépôt légal Bibliothèque Nationale du Mexique 2017 (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
- Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité

© GERFLINT- 2017 - Pôle Éditorial International -
- Tous droits réservés -

Recherche en contexte universitaire sur la formation à l'écrit et sur les pratiques socioculturelles

Coordonné par Desirée Castillo Zaragoza

👤 Sommaire 👤

Desirée Castillo Zaragoza	7
Préambule	
Vers une formation à l'écrit : entre le processus et la forme	
Adelina Velázquez Herrera, Haydée Carrasco-Ortiz	15
Analyse linguistique de textes argumentatifs écrits en espagnol et en français par des étudiantes mexicaines	
Guadalupe Rubí Flores, Georgia M.K. Grondin	27
Un panorama général sur l'élaboration du résumé académique en français chez des étudiants de niveau avancé	
Noëlle Groult, Elsa López del Hierro	39
Enseigner/apprendre à écrire en français langue étrangère : un casse-tête chinois	
Exploration des pratiques socioculturelles et ludiques	
Haydée Silva, Gilles Brougère	51
Jouer pour apprendre une langue étrangère : concert à 16 voix	
Christelle Annick Ferraris, Mark Chang	63
Élaboration d'un quiz en Espagnol Langue Etrangère pour sensibiliser à des pratiques socioculturelles mexicaines	
Contribution aux <i>Translation studies</i>	
Céline Desmet Argain	77
Caminos de la traducción	
Notes de lecture	
Mónica Rizo Maréchal	91
Représentations et stéréotypes. <i>Etudes en Didactique des Langues</i> , No. 28	
Víctor Martínez de Badereau	93
François Mangenot. <i>Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former en langue avec le numérique.</i>	

Annexes

Profils des contributeurs	97
Consignes aux auteurs de la revue <i>Synergies Mexique</i>	101
Le GERFLINT et ses publications	105



GERFLINT

ISSN 2007-4654

ISSN en ligne : 2260-8109

Desirée Castillo Zaragoza
Universidad de Sonora, Mexique

Le français se taille de plus en plus une place honorable dans la recherche au Mexique. Dans la plupart des universités il y a maintenant des praticiens qui enseignent le français comme langue étrangère mais aussi du point de vue de la littérature ou dans les cours de formation de professeurs ; par ailleurs les mêmes praticiens se penchent sur des problèmes de didactique du français, de traduction ou de linguistique appliquée. Nous pouvons le constater en prenant comme preuve le parcours de *Synergies Mexique* tout au long de ces sept dernières années. La revue a publié des articles qui touchent des sujets très divers : la situation du français au Mexique, les pratiques de classe et leurs représentations, celles des enseignants sur leur propre travail, l'apprentissage d'une habileté en particulier, par exemple.

Dans ce nouveau numéro, le lecteur pourra apprécier la variété de thématiques abordées dans les recherches ainsi que l'éventail divers de méthodologies utilisées. La publication est organisée en trois axes et deux notes de lecture.

Le premier axe, « Vers une formation à l'écrit : entre le processus et la forme », tourne donc autour de la problématique de l'écriture. L'enseignement - ou l'apprentissage - de cette habileté représente apparemment un vrai défi pour les professeurs et les étudiants. C'est souvent celle qui intéresse le moins les élèves et celle qui leur provoque le plus de problèmes. Les enseignants sont d'accord pour reconnaître que la formation basique en langue maternelle est pauvre et donc les apprenants n'ont même pas la possibilité de transférer des stratégies ou des savoirs d'une langue à l'autre. Les professeurs n'ont pas, non plus, toujours la préparation nécessaire pour soutenir leurs étudiants.

Ainsi, dans notre premier article, « Analyse linguistique de textes argumentatifs écrits en espagnol et en français par des étudiants mexicains », **Adelina Velázquez Herrera** et **Haydée Carrasco-Ortíz** ont étudié les différences entre des textes argumentatifs en français et en espagnol d'étudiantes d'une licence de Lettres Modernes, option FLE. Elles ont cherché le degré de complexité syntaxique dans 100 écrits, dans les deux langues et ont conclu

que les différences sont minimales ; cela leur a permis de penser à de futures recherches dans ce domaine.

Georgia Grondin et **Guadalupe Rubí Flores** présentent dans leur contribution « Un panorama général sur l'élaboration du résumé en français chez des étudiants de niveau avancé » une autre facette de la situation de l'écrit en langue étrangère. Ce n'est plus l'argumentation qui est au centre du problème mais le résumé, qui est un exercice français par excellence. Elles se sont rendu compte à partir d'une analyse minutieuse des productions d'étudiants, de niveau avancé qui plus est, que dans ce domaine aussi il existe un manque de formation. Nous avons donc ici deux exemples d'activités qui demandent beaucoup de travail dans le futur, de la part des chercheurs et de la part des enseignants.

Par ailleurs, pour terminer cette section, **Noëlle Groult** et **Elsa López del Hierro** offrent des propositions pour promouvoir l'écriture en classe de FLE grâce à un matériel élaboré *ex-professo*. En effet, dans « Enseigner/apprendre à écrire en FLE : un casse-tête chinois », elles expliquent comment elles en sont arrivées à présenter à leurs collègues des « Kits » pour qu'écrire en classe ne soit plus aussi difficile et que tous les acteurs y prennent goût.

Notre deuxième axe, « Exploration des pratiques socioculturelles et ludiques », contient deux articles, l'un sur la place du jeu en classe et l'autre sur les pratiques socio-culturelles. Le jeu et la culture occupent maintenant une place importante en classe. On sait en effet que jouer peut servir pour apprendre, en plus de détendre les apprenants, briser la glace ou aider à la formation de groupes solides. La culture de son côté est de plus en plus présente grâce aux travaux sur l'interculturalité, et sa place en classe est favorisée par les possibilités de voyage et de contacts sur les réseaux sociaux.

Haydée Silva et **Gilles Brougère** présentent « Jouer pour apprendre une langue étrangère : concert à 16 voix » qui fait partie d'un projet de recherche qui vise à explorer les pratiques et les représentations liées au jeu dans l'apprentissage des langues étrangères et du FLE. Les lecteurs intéressés par ce sujet peuvent consulter la première partie de ce travail dans *Synergies Mexique* No. 6. Dans ce volet, les auteurs présentent les résultats d'entretiens avec les sujets participants à leur recherche et donnent des pistes pour mieux utiliser le jeu en classe.

En ce qui concerne la culture, **Christelle Ferraris** et **Mark Chang** expliquent la démarche qu'ils ont suivie pour l' « Élaboration d'un quiz en Espagnol Langue Etrangère pour sensibiliser à des pratiques socioculturelles mexicaines ». Leur intention est d'aider les étudiants étrangers, arrivés depuis peu au Mexique à

connaître, à comprendre et peut-être accepter des manières d’agir au quotidien qui peuvent leur paraître étranges et les mettre mal à l’aise.

Finalement, l’axe «Contribution aux *Translation studies*» aborde une ligne de recherche qui a acquis beaucoup d’importance ces dernières années dans ce domaine. En effet, les traducteurs ne s’inquiètent plus seulement de la fidélité linguistique, du terme le plus adéquat pour rendre l’idée de l’auteur à traduire, mais ils s’occupent de sujets comme les relations de pouvoir qu’impliquent la traduction, le colonialisme ou le post colonialisme. Ces lignes de réflexion qui ont débuté dans le monde anglo-saxon ont été, entre autres, le point de départ pour des auteurs du monde francophone comme Chamoiseau qui a défendu par exemple le droit au mélange du créole et du français dans ses ouvrages.

Céline Desmet suit cette ligne de pensée en quelque sorte. En effet, dans sa contribution «Camino de la traducción» elle présente deux essais qui ont à voir avec l’évolution du monde de la traduction. Le premier a trait au pouvoir et à l’idéologie dans leurs relations à la traduction. Dans le deuxième, c’est le rapport entre l’espace et la traduction qui sont en cause. Pour Desmet, il est important de penser au futur de la traduction dans une perspective transdisciplinaire.

Ce numéro de *Synergies Mexique* termine avec deux notes de lecture. La première, dont l’auteur est Mónica Rizo, aborde le numéro 28 d’*Études en Didactique des Langues* ; celui-ci est consacré à la problématique des stéréotypes et représentations dans la didactique des langues, aussi bien pour l’enseignement de la grammaire, la présence de l’interculturel en classe que pour la situation des enseignants au quotidien.

La deuxième, de Victor Martinez présente « Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former en langues avec le numérique », ouvrage de François Mangenot très utile pour les formateurs de formateurs ou les enseignants déjà en exercice. L’auteur réfléchit sur l’utilisation pertinente et critique des technologies dans le processus d’apprentissage en ligne.

Comme il a été dit au début, nous pouvons voir la richesse du français dans le monde de la recherche au Mexique. Je considère donc important de signaler l’aspect central que joue *Synergies Mexique* dans ce domaine. Espérons que cette revue de grande qualité continuera à diffuser les travaux des spécialistes du FLE au Mexique. Savourons donc ce numéro et préparons-nous, auteurs et lecteurs, pour le prochain !

Synergies Mexique

n° 7 / 2017

Vers une formation
à l'écrit :
entre le processus
et la forme





ISSN 2007-4654

ISSN en ligne : 2260-8109

Analyse linguistique de textes argumentatifs écrits en espagnol et en français par des étudiantes mexicaines

Adelina Velázquez Herrera

Universidad Autónoma de Querétaro, México
adelina.velazquez@uaq.edu.mx

Haydée Carrasco-Ortíz

Universidad Autónoma de Querétaro, México
haydee.carrasco@uaq.edu.mx

Reçu le 15-10-2017/ Évalué le 06-11-2017/ Accepté le 11-12-2017

Résumé

Cette contribution a pour objet de présenter les résultats d'une recherche empirique visant à analyser des différences et/ou des similitudes linguistiques entre des textes argumentatifs écrits en espagnol et en français. Notre étude cherchait à évaluer le degré de complexité syntaxique dans 100 textes argumentatifs écrits par 10 étudiantes, chacune ayant rédigé 10 textes (5 en espagnol et 5 en français). La subordination observée dans chacun des textes et dans chaque langue (nombre, pourcentage et type de propositions subordonnées principalement) constitue l'élément fondamental de cette analyse. Les résultats obtenus ont montré en général que la performance de ces participantes dans leur compétence écrite, en termes de complexité syntaxique, est assez similaire dans les deux langues.

Mots-clés : textes argumentatifs, français, espagnol, complexité syntaxique, subordination

Análisis lingüístico de textos argumentativos escritos en español y en francés por estudiantes mexicanas

Resumen

El propósito de este trabajo es presentar los resultados de una investigación empírica dirigida a analizar diferencias y / o similitudes lingüísticas entre textos argumentativos escritos en español y en francés. Nuestro estudio buscaba determinar el grado de complejidad sintáctica en 100 textos argumentativos escritos por 10 estudiantes (cada una redactó 5 textos en español y 5 en francés). La subordinación observada en cada uno de los textos y en cada idioma (número, porcentaje y tipo de cláusulas subordinadas principalmente) constituye el elemento fundamental del presente análisis. Los resultados obtenidos mostraron, en general, que el desempeño de estas participantes en su competencia escrita, en términos de complejidad sintáctica, es bastante similar en ambos idiomas.

Palabras clave: textos argumentativos, francés, español, complejidad sintáctica, subordinación

Linguistic analysis of argumentative texts written in Spanish and French by female Mexican students

Abstract

The purpose of this paper is to present the results of an empirical research aimed at analyzing differences and/ or linguistic similarities between argumentative texts written in Spanish and French. Our study sought to determine the degree of syntactic complexity in 100 argumentative texts written by 10 students (each one wrote 5 texts in Spanish and 5 in French). The subordination observed in each of the texts and each language (number, percentage, and type of subordinate clauses mainly) constitutes the fundamental element of this analysis. The results obtained showed, in general, that the performance of these participants in their written competence, regarding syntactic complexity, is quite similar in both languages.

Keywords: argumentative texts, French, Spanish, syntactic complexity, subordination

Introduction

L'écriture argumentative (en L1, L2 ou LE) à l'université constitue un sujet d'actualité abordé sous divers angles par différents auteurs dans le cadre de la didactique des langues et de la linguistique appliquée (Barré de Miniac, 2000 ; Cansigno *et al.*, 2010 ; Boyer *et al.*, 1995). Dans notre contexte, nous nous intéressons particulièrement au développement de l'écriture chez de futurs spécialistes du FLE. À partir de notre expérience comme formatrices d'enseignants de français, nous avons observé que, parmi les diverses connaissances et compétences à acquérir au long de leur formation professionnelle, la production écrite (autant en espagnol qu'en français) représente une des tâches les plus complexes pour les étudiants. Parmi les différentes activités pédagogiques, l'écriture argumentative constitue certainement celle qui exige le plus d'effort chez les apprenants de langues.

Dans cette contribution, nous présentons les résultats d'une étude réalisée à partir de textes argumentatifs écrits en espagnol (L1) et en français (LE) par des étudiantes en formation, dans leurs cours de rédaction. Étant donné que la compétence écrite en L1 a des implications importantes sur l'écriture en L2/LE (Cumming, 1989 ; Grabe et Kaplan, 1996 ; Hinkel, 2002 ; Silva, 1992), nous avons décidé de comparer la complexité syntaxique des textes argumentatifs dans la L1 et la LE de spécialisation de nos étudiantes afin de déterminer le degré de similitude entre leur compétence écrite en L1 et celle en LE. L'élément fondamental d'analyse de cette recherche est la subordination, indice déterminant le degré de complexité syntaxique à l'oral comme à l'écrit (Nippold, 2007).

Ce type d'étude peut nous offrir des pistes intéressantes en ce qui concerne l'aisance syntaxique des étudiantes dans leur L1 et leur LE. Les données recueillies peuvent permettre, dans un premier temps, de comprendre leurs besoins linguistiques en matière d'écriture, pour ensuite mettre en place des stratégies pédagogiques qui les guideront au cours de leurs travaux d'expression écrite réalisés dans les deux langues de travail (l'espagnol et le français).

Dans notre article, nous exposons premièrement les objectifs de notre recherche et synthétisons les fondements conceptuels et méthodologiques sous-jacents à notre étude. Nous décrivons ultérieurement la méthodologie suivie et fournissons les principaux résultats obtenus.

1. Objectifs de la recherche

L'objectif principal de notre étude a été l'analyse comparative du degré de complexité syntaxique de textes argumentatifs en espagnol (L1) et en français (LE) écrits par des étudiantes mexicaines, futures spécialistes de français.

Afin d'atteindre cet objectif principal, nous nous sommes fixé les objectifs spécifiques suivants :

- Analyser la subordination dans les textes en L1 et en LE, à partir de trois éléments fondamentaux : a) nombre total de propositions, b) nombre et pourcentage de propositions subordonnées et c) typologie des propositions subordonnées.
- Comparer les données observées dans chacun des textes et chacune des langues.
- Observer les différences et/ou similitudes quant au degré de subordination dans les deux langues.
- Observer les différences et/ou similitudes par rapport au type de propositions subordonnées dans chacune des langues.
- Considérer les thèmes des rédactions qui ont élicité plus de propositions subordonnées.

2. Fondements conceptuels et méthodologiques

Notre étude comporte deux axes essentiels : l'un linguistique et l'autre pédagogique. En ce qui concerne le premier, il s'agit de la définition de quelques notions présentes dans notre analyse : les concepts de complexité syntaxique et de subordination. Par rapport au deuxième axe, il se réfère aux orientations socioconstructivistes de l'apprentissage et à l'approche actionnelle dans la planification et la mise en œuvre des différentes activités pédagogiques qui se sont déroulées avant, durant et après la rédaction des textes argumentatifs analysés.

2.1. Repères conceptuels : complexité syntaxique et subordination

La notion de complexité syntaxique est ici considérée comme le développement de la syntaxe orale ou écrite chez les individus (Nippold, 2007). Des processus cognitifs complexes tels que la réflexion abstraite sur le langage participent à ce développement syntaxique. Le degré de complexité peut être observé dans les énoncés construits par chaque individu à partir de différents indicateurs : la longueur des énoncés, l'articulation des phrases par le biais de la coordination et la subordination, le niveau de subordination à l'intérieur des phrases, le type de connecteurs utilisés dans les relations entre les phrases et à l'intérieur des phrases.

En ce qui concerne la subordination (indice fondamental de complexité syntaxique), rappelons que ce concept se réfère à la relation syntaxique entre deux unités de statut différent où l'une dépend de l'autre : l'unité principale est celle qui a le statut supérieur et l'unité subordonnée est celle qui a le statut inférieur (Di Tullio, 1997 ; Riegel *et al.*, 2001). Pour notre étude, nous avons considéré l'analyse des trois types fondamentaux de propositions subordonnées : les complétives, les relatives et les circonstancielles.

2.2. Repères méthodologiques : socioconstructivisme et perspective actionnelle

La démarche didactique qui a été mise en place dans le contexte de formation des participantes à notre recherche s'est appuyée sur les lignes directrices concernant le socioconstructivisme (Boyer *et al.*, 1995 ; Cornaire et Raymond, 1999). Sans entrer dans les détails, rappelons que, d'après cette approche, la construction de la connaissance constitue un processus dynamique dans lequel interviennent diverses stratégies contribuant à l'apprentissage : la réflexion constante, l'interaction, l'échange d'idées, la collaboration, la discussion et la négociation dans la réalisation des tâches. De tels postulats ont été reliés au travail réalisé au cours des séances dans lesquelles ont eu lieu les rédactions argumentatives : les étudiantes ont accompli diverses tâches dont l'objectif fondamental a été celui de se préparer à l'écriture de leurs textes.

Par ailleurs, le travail proposé aux apprenantes au long de leurs cours de rédaction a pris en considération les conditions essentielles de la tâche pédagogique, notion centrale dans la perspective actionnelle (Lions-Olivieri et Liria, 2010 ; Rosen, 2009). En effet, les activités mises en place ont favorisé la réflexion constante des étudiantes et ont permis la communication. Afin que ces activités deviennent intéressantes et motivantes pour les participantes, elles ont elles-mêmes choisi les sujets de rédaction, s'appuyant sur un répertoire exhaustif fourni par l'enseignant,

élaboré à partir des thèmes observés dans divers modèles d'examens et dans des manuels de préparation au DELF B2. Les textes argumentatifs produits au cours de cette expérience ont constitué le produit final de la démarche pédagogique.

3. Méthodologie

3.1. Contexte et participantes

Cette recherche a été réalisée dans le cadre d'un cours de rédaction qui s'est déroulé durant le second semestre de 2015. Dix étudiantes de troisième année y ont participé (5^{ème} semestre de la Licence de Langues Modernes, Option FLE, de l'Université Autonome de Querétaro). Ces participantes, âgées de 23 à 35 ans, possédaient un niveau B1+ / B2.

3.2. Recueil des données

Parmi l'ensemble des textes élaborés par les étudiantes tout au long du semestre, 100 rédactions argumentatives ont été sélectionnées pour être analysées (50 en espagnol et 50 en français). Chaque apprenante a rédigé 10 textes, 5 en espagnol et 5 en français. Les étudiantes rédigeaient un texte tous les quinze jours, alternant l'espagnol et le français. Avant et après le travail de rédaction argumentative, diverses tâches pédagogiques ont été réalisées de façon articulée afin de procéder à une véritable maîtrise de la composition d'un écrit argumentatif.

3.3. Procédure d'analyse

Pour l'analyse linguistique des textes recueillis, ceux-ci ont été tout d'abord saisis à l'ordinateur et divisés en propositions, selon la méthode de Berman et Slobin (1994). En suivant ces auteurs, afin de déterminer le degré de complexité syntaxique des textes en question, trois éléments ont été analysés : le nombre total de propositions (indépendantes, principales et subordonnées comprises), le nombre et le pourcentage des propositions subordonnées et la typologie de ces dernières (complétives, relatives et circonstancielles).

Dans le tableau 1, nous pouvons observer un exemple du découpage des propositions et leur classification. Les 6 propositions présentées ci-dessous ont été tirées du texte argumentatif 2 (en français), rédigé par la participante 1. Dans la troisième colonne, les propositions indépendantes, principales et subordonnées sont signalées. Cette procédure a été utilisée pour analyser les 100 textes argumentatifs.

	Exemples de propositions	Typologies des propositions
1	Depuis un grand nombre de massacres cette année, le gouvernement a mis en question, une autre fois, le débat sur le contrôle des armes à feu.	P. Indépendante
2	Historiquement, on voit	P. Principale
3	Que le port d'arme (sic), a été, d'abord, réglementé au niveau fédéral, puis par chaque état.	P. Subordonnée Complétive
4	La raison était trop simple,	P. Indépendante
5	le gouvernement à ce moment-là pensait	P. Principale
6	que la société serait mieux protégée	P. Subordonnée Complétive

Tableau 1. Exemple d'analyse des propositions

Après avoir divisé et comptabilisé le total de propositions de tous les textes, nous avons procédé à l'étude de la subordination, élément central de notre recherche. Nous avons analysé le nombre et le pourcentage des propositions subordonnées par texte et par participante. Nous nous sommes ensuite concentrées sur les pourcentages correspondant aux trois catégories des propositions subordonnées. Ce type d'analyse est illustré dans le tableau 2, lequel correspond, à titre d'exemple, aux données du texte 1 dans la L1 (espagnol), rédigé par chacune des participantes.

Participant	Texte 1 – Langue 1 (espagnol)								
	Nombre total de propositions par participante	Nombre Propositions Subordonnées	(%) Propositions Subordonnées	Nombre Propositions Subordonnées Complétives	(%) Propositions Subordonnées Complétives	Nombre Propositions Subordonnées Relatives	(%) Propositions Subordonnées Relatives	Nombre Propositions Subordonnées Circonstancielles	(%) Propositions Subordonnées Circonstancielles
P1	30	16	53,3	6	37,5	4	25	6	37,5
P2	30	19	63,3	7	36,8	7	36,8	5	26,3
P3	32	21	65,6	8	38,09	4	19,04	9	42,8
P4	24	18	75	9	50	4	22,2	5	27,7
P5	26	15	57,6	5	33,3	3	20	7	46,6
P6	25	14	56	5	35,7	4	28,5	5	35,7

Participant	Texte 1 – Langue 1 (espagnol)								
	Nombre total de propositions par participante	Nombre Propositions Subordonnées	Propositions Subordonnées (%)	Nombre Propositions Subordonnées Complétives	Propositions Subordonnées Complétives (%)	Nombre Propositions Subordonnées Relatives	Propositions Subordonnées Relatives (%)	Nombre Propositions Subordonnées Circonstancielles	Propositions Subordonnées Circonstancielles (%)
P7	35	23	65,7	8	34,7	4	17,3	11	47,8
P8	28	12	42,8	4	33,3	4	33,3	4	33,3
P9	25	12	48	4	33,3	0	0	8	66,6
P10	15	7	46,6	2	28,5	2	28,5	3	42,8
Total global	270	157	58,1 %	58	36,1 %	36	23 %	63	40,7%

Tableau 2. Illustration de la procédure suivie pour l'analyse du total des propositions, du nombre et du pourcentage des subordonnées et de leurs catégories

4. Résultats

Les résultats de cette recherche sont présentés dans l'ordre suivant : les données globales des textes argumentatifs en espagnol tout d'abord, suivies par les données globales des textes argumentatifs en français. Pour les deux groupes de textes (en L1 et en LE), notre attention a porté, comme annoncé préalablement, sur la subordination. Les résultats relatifs aux types de propositions subordonnées (dans les rédactions en espagnol premièrement et dans celles en français deuxièmement) sont par la suite exposés. Une analyse comparative des données concernant la subordination dans les deux langues est finalement fournie.

4.1. Données des textes en espagnol

Concernant les résultats globaux se référant à l'analyse des textes en espagnol (L1), nous tenons à préciser que chaque texte de chaque participante a été examiné pour chacun des sujets argumentatifs (5 textes). Le total des propositions de l'ensemble des textes écrits en espagnol est 2,135. Le sujet argumentatif 3 est celui qui a élicité le plus de propositions en général (566) ; et le sujet 1 est celui qui a suscité le moindre nombre de propositions (270).

Si nous nous centrons ensuite sur les propositions subordonnées spécifiquement, nous avons observé que les participantes ont produit dans leurs textes une moyenne de 60,28 %. L'écrit qui a présenté le pourcentage le plus élevé de subordonnées est

le numéro 2 tandis que celui qui a présenté le pourcentage le moins élevé de subordonnées est le numéro 5. Mais les pourcentages correspondant à la subordination dans chacun des textes ne diffèrent pas beaucoup.

4.2. Données des textes en français

En ce qui concerne les données relatives à la subordination examinée dans les argumentations en français (LE), 1932 propositions ont été observées en total (toutes les propositions des 5 textes en français des 10 participantes ont été considérées). En se concentrant uniquement sur les propositions subordonnées, un total de 1064 subordonnées ont été repérées, c'est-à-dire 54,8% du nombre global des propositions. Le texte ayant élicité le moindre nombre de propositions en général est le numéro 1 : 304 propositions ; et celui ayant produit le plus grand nombre de propositions en général est le numéro 2 : 419 propositions. Par rapport à la subordination spécifiquement, nous avons observé que le texte 2 a présenté aussi le pourcentage le plus élevé de propositions subordonnées (58,4 %). Quant au pourcentage le plus bas de subordonnées, c'est le texte 5 qui l'a emporté : 49,2 %.

4.3. Type de propositions subordonnées dans les textes en espagnol

Si nous considérons l'ensemble des propositions subordonnées relevées dans toutes les argumentations en espagnol (L1), les pourcentages des trois types de subordonnées sont assez proches les uns des autres : 35,2 % pour les circonstancielles (catégorie la plus élevée), 35 % pour les complétives et 30 % pour les relatives. Ces données nous amènent à considérer qu'en général les participantes utiliseraient sans problème les trois types de propositions subordonnées dans leurs textes écrits en L1 et sans privilégier de façon notoire aucun type de subordonnée.

D'autre part, si nous examinons les données à partir de chaque texte, nous pouvons constater que le texte 4 a obtenu le pourcentage le plus élevé de subordonnées complétives (39,3%) tandis que le texte 3 a présenté le pourcentage le moins élevé concernant les complétives (29,2 %). Par rapport aux subordonnées relatives, c'est le texte 3 qui a présenté le pourcentage le plus élevé (39,2 %) et c'est le texte 1 qui a fourni le pourcentage le plus bas (23 %). Pour ce qui est des propositions subordonnées circonstancielles, le pourcentage le plus élevé a été repéré dans le texte 1 (40,7 %) et le plus bas dans le texte 2 (31,5 %).

4.4. Type de propositions subordonnées dans les textes en français

En ce qui concerne les textes argumentatifs rédigés en français (LE), les résultats indiquent des différences plus importantes que celles observées dans l'analyse précédente relative aux textes en espagnol (L1). Nous avons constaté en effet que

les propositions subordonnées complétives ont présenté le pourcentage le plus élevé (41,5 %). Ce sont les subordonnées circonstancielles qui sont en deuxième place avec un 32,5 %. Les subordonnées relatives ont présenté le pourcentage le plus bas (26,24 %) parmi les 3 catégories de subordonnées. Ces résultats pourraient révéler que la structure syntaxique des complétives est probablement mieux acquise par les participantes que celle des deux autres subordonnées, fait dû très possiblement à la similitude de construction syntaxique entre les deux langues. On pourrait également confirmer que le discours argumentatif favorise l'utilisation des subordonnées complétives en français, dans la mesure où celles-ci servent à l'expression de l'opinion, par exemple.

4.5. Résultats comparatifs

Considérons à présent les résultats comparatifs de cette recherche (voir tableau 3), en examinant de plus près les données obtenues dans les deux groupes de textes. Nous avons constaté que les textes rédigés dans la langue maternelle des participantes ont présenté un pourcentage de subordination plus élevé (60,28 % contre 54,8 %). Cependant, cette différence, peu importante, nous confirme que le niveau de complexité syntaxique dans leurs textes argumentatifs en espagnol n'est que légèrement supérieur au niveau de complexité syntaxique observé dans leurs argumentations en français. Ce résultat nous conduit ainsi à nous poser cette question : le niveau de compétence syntaxique dans la L1 de ces apprenantes est-il assez basique ou possèdent-elles plutôt une bonne compétence syntaxique autant dans leur LE que dans leur L1 ? Pour répondre à cette interrogation, une étude complémentaire considérant l'analyse de la subordination dans des textes argumentatifs rédigés par des francophones serait utile : la confrontation entre des textes écrits par des francophones et ceux écrits par nos 10 participantes pourrait nous aider à mieux évaluer le degré de subordination de leurs textes.

% P. Subordonnées L1-Espagnol	% P. Subordonnées LE-Français	% P. S. Complétives Espagnol-L1	% P. S. Complétives Français-LE	% P. S. Relatives Espagnol-L1	% P. S. Relatives Français-LE	% P. S. Circonstan-cielles Espagnol- L1	% P. S. Circonstan-cielles Français-LE
60,28	54,8	35	41,5	30	26,2	35,2	32,5

Tableau 3. Résultats globaux : analyse comparative de la subordination dans les textes argumentatifs en espagnol et en français

Les résultats relatifs aux catégories de propositions subordonnées montrent que

le pourcentage des subordonnées complétives analysées dans les textes en français est plus élevé (41,5%) que celui des complétives des textes en espagnol (35 %). Ces données nous amènent à réfléchir sur les causes probables de l'utilisation la plus récurrente des complétives dans les textes en français : le discours argumentatif favorise certainement leur utilisation ; ou la structure syntaxique des complétives en français est probablement mieux maîtrisée par les étudiantes, fait qui pourrait révéler, par ailleurs, une prise de risque minimale de la part des apprenantes qui éviteraient peut-être l'utilisation de structures qu'elles n'ont pas encore complètement acquises (comme les structures des subordonnées circonstancielles, par exemple).

En ce qui concerne les subordonnées relatives, nous pouvons noter que leur pourcentage est juste un peu supérieur dans les textes en L1 (30 %) par rapport aux textes en LE (26,2 %). Le fait que ces subordonnées soient les moins abondantes dans les deux langues laisse supposer que cette structure syntaxique est moins maîtrisée par les étudiantes autant dans leur langue maternelle que dans leur langue étrangère de spécialisation, constatation probablement attribuable à la complexité syntaxique de ce type de subordonnée. De même, on pourrait supposer que le discours argumentatif favoriserait moins l'utilisation des subordonnées relatives.

Pour ce qui est des subordonnées circonstancielles, l'écart entre le pourcentage en langue maternelle (35,2 %) et celui en langue étrangère (32,5 %) n'est pas non plus significatif. Ceci pourrait nous faire inférer que le niveau de maîtrise de ce type de subordonnée serait presque équivalent dans les deux langues de travail des étudiantes. Nous pourrions présumer, par ailleurs, que le discours argumentatif peut favoriser la production des subordonnées circonstancielles.

Conclusion

À partir de l'étude qui vient d'être présentée, nous sommes en mesure de dresser le bilan suivant :

En général, les résultats de notre recherche ont montré que le niveau de subordination des textes analysés diffère peu entre la L1 et la LE des participantes.

Selon les données de notre analyse, la subordination observée dans les textes argumentatifs rédigés dans la langue maternelle des participantes est supérieure à la subordination repérée dans les compositions en français. Mais l'écart entre les pourcentages obtenus n'est que de 5,48 %, ce qui suggère que les participantes présenteraient une maîtrise de la subordination en LE assez proche de leur maîtrise de la subordination en L1. Cette constatation nous amène à présumer qu'il existerait

un transfert de la performance de ces étudiantes dans leur compétence écrite en L1, en termes de complexité syntaxique, vers leur LE.

En outre, les 3 catégories de propositions subordonnées offrent des pourcentages qui ne diffèrent que très peu d'une langue à l'autre, fait qui nous amène à renforcer la conjecture précédente quant à la proximité entre la maîtrise de la subordination en L1 et en LE. Nous tenons à rappeler ensuite une troisième donnée intéressante concernant les subordonnées relatives, qui, rappelons-le, sont celles qui ont présenté les pourcentages les moins élevés dans les deux langues. Ainsi, il nous semble, d'une part, que le discours argumentatif favoriserait davantage la production des deux autres types de subordonnées (les complétives et les circonstancielles) et, d'autre part, que les participantes auraient utilisé moins de relatives à cause de la complexité de leur structure syntaxique, en espagnol comme en français.

Il faudrait enfin reprendre la question relative aux sujets des argumentations : le fait que les thèmes des textes aient été choisis par les étudiantes pourrait avoir des effets favorables sur la complexité des structures subordonnées. Ajoutons encore l'élément relatif à la préparation des séquences d'écriture : les tâches diverses mises en place avant, pendant et après la rédaction des textes ont joué très probablement un rôle important sur la complexité syntaxique des textes analysés.

Nous tenons à dire, en revanche, que l'analyse faite ici pourrait encore être approfondie. Cela revient à dire que l'examen d'autres indices de complexité syntaxique (nombre de mots par proposition subordonnée, nombre de subordonnées par phrase, type de connecteurs introducteurs des subordonnées, par exemple) serait nécessaire pour obtenir des données complémentaires.

Il est important de remarquer également que l'évaluation vis-à-vis de l'exactitude de la construction syntaxique des propositions subordonnées constituerait une autre analyse à réaliser. Autrement dit, il faudrait examiner si les subordonnées sont correctement construites ou non, au niveau syntaxique, par exemple.

Par ailleurs, il serait aussi utile de réaliser des recherches comparatives qui aborderaient la problématique de la complexité syntaxique entre des textes argumentatifs élaborés par des francophones et par des hispanophones. Une voie intéressante à suivre serait en effet l'analyse des propositions subordonnées observées dans des écrits argumentatifs chez des étudiants universitaires dont la L1 soit le français et la LE l'espagnol afin de contraster ensuite ces données avec celles des écrits argumentatifs des étudiants ayant l'espagnol comme L1 et le français comme LE.

Soulignons finalement que l'étude faite peut indiquer des pistes précieuses pour le champ de l'enseignement-apprentissage de l'écriture en L1 et en LE. Avoir examiné le degré de subordination dans les textes argumentatifs en question, parallèlement en L1 et en LE, nous a fourni des informations partielles concernant leur compétence écrite au niveau syntaxique, ce qui nous permet enfin de prévoir des stratégies et des activités pédagogiques plus efficaces pour appuyer le développement de leur production écrite dans leurs deux langues de travail.

Bibliographie

- Barré de Miniac, Ch. 2000. *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Berman, R. A., Slobin, D. I. (Eds.) 1994. *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Boyer, J. Y., Dionne, J. P. et Raymond, P. (Eds.) 1995. *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Montréal, Canada : Les Éditions Logiques.
- Cansigno, Y., Dezutter, O., Silva H. et Bleys, F. (Dir.) 2010. *Défis d'écriture. Développer la compétence scripturale en français langue seconde ou étrangère à l'université*. Vol. 1. Mexico: Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco / Universidad de Sherbrook / CONACYT.
- Cornaire, C., Raymond, P. M. 1999. *La production écrite*. Paris : CLE-International.
- Cumming, A. 1989. « Writing expertise and second language proficiency ». *Language Learning*, 39, (1), p.81-141.
- Di Tullio, A. 1997. *Manual de Gramática del Español*. Buenos Aires: Editorial Universidad.
- Grabe, W. et Kaplan, R. 1996. *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. Harlow, UK: Longman.
- Hinkel, E. 2002. *Second language writers text: Linguistic and rhetorical features*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lions-Olivieri, M. L., Liria, P. (Coord.) 2010. *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Paris : Maison des langues.
- Nippold, M. 2007. *Later Language Development: School-Age Children, Adolescents, and Young Adults*. Austin TX: Pro-Ed.
- Riegel, M., Pellat, J. C., Rioul, R. 2001. *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF - Quadrigé.
- Rosen, É. (Dir.) 2009. *Perspective actionnelle et approches par les tâches en classe de langue. Le Français dans le monde. Recherches et applications*. 45. Paris : CLE-International/FIPF.
- Silva, T. 1992. « L1 vs L2 writing: ESL graduate students perceptions ». *TESL Canada Journal*, 10, (1), p.27-48.

Notes

1. Dans cette contribution, nous avons préféré distinguer ces trois appellations : L1 (langue première ou maternelle), L2 (langue seconde) et LE (langue étrangère), termes plus appropriés pour notre contexte spécifique.
2. Ces 3 typologies coïncident avec les propositions subordonnées de l'espagnol : les « sustantivas », les « adjetivas » et les « adverbiales ».

3. Parmi les diverses activités réalisées, mentionnons les suivantes: recherche, lecture et analyse d'articles de presse divers concernant les différents sujets de rédaction, échange d'idées par rapport aux thématiques choisies pour les rédactions argumentatives, analyse de la structure de l'argumentation à partir de modèles de textes argumentatifs formels, repérage d'éléments linguistiques et de processus discursifs propres à l'argumentation (structuration du texte argumentatif, défense et illustration des idées, compréhension et utilisation des connecteurs, etc.), pratique de la réécriture, à travers l'auto-révision et l'auto-correction, et intégration de la co-révision et la co-correction des textes.

4. Les sujets de rédaction en espagnol sont ceux-ci : « 1. Les universités devraient investir davantage dans les équipements informatiques que dans les livres. Quelle est votre opinion ? ; 2. Les lycées devraient permettre aux élèves de suivre les cours qu'ils souhaiteraient prendre. Qu'en pensez-vous ? ; 3. Pour certaines personnes il vaut mieux avoir un travail agréable (même s'il n'est pas bien payé) qu'un travail bien payé. Quel est votre avis ? ; 4. Certaines personnes considèrent que si la vente de la malbouffe était totalement interdite dans les écoles mexicaines, l'obésité et le surpoids chez les enfants diminueraient significativement dans notre pays. Qu'en pensez-vous ? ; 5. Pour certaines personnes, la femme ne sera jamais l'égale de l'homme. Êtes-vous d'accord ou non avec cette affirmation ? Pourquoi ? » (Ces sujets ont été traduits de l'espagnol). Et les thèmes de rédaction en français sont les suivants : « 1. Les réseaux sociaux sont en train de remplacer l'interaction et les relations interpersonnelles. Qu'en pensez-vous ? ; 2. Donnez réponse à la question suivante : « Fusillades en masse aux États-Unis : Faut-il interdire le port d'armes ? » ; 3. D'après vous, faut-il interdire ou non l'adoption par les couples du même sexe ? Justifiez ; 4. D'après vous, les sports extrêmes sont-ils vraiment négatifs ou non ? Pourquoi ? Justifiez ; 5. Dans notre pays, le vélo devrait être le seul moyen de transport utilisé dans le centre-ville. Êtes-vous d'accord ou non avec cette affirmation ? Pourquoi ? Justifiez ».

5. Pour déterminer le niveau de compétence écrite en français des étudiantes qui n'avaient pas encore présenté le DELF B2, un examen leur a été appliqué. Quant à celles l'ayant préalablement présenté, on leur a demandé une copie de leur diplôme de B2 pour relever leurs résultats dans l'épreuve de production écrite.

6. Les thèmes correspondants aux textes sollicités aux participantes sont indiqués dans la note 4.

7. Ces activités sont mentionnées dans la note 3.

8. Il nous a semblé intéressant, depuis une perspective pédagogique, d'observer les thèmes qui ont favorisé une majeure complexité syntaxique.

9. Voir la note 3.



ISSN 2007-4654

ISSN en ligne : 2260-8109

Un panorama général sur l'élaboration du résumé académique en français chez des étudiants de niveau avancé

Guadalupe Rubí Flores

Université Autonome de l'État de Mexico, Mexique
gperubi@yahoo.fr

Georgia M. K. Grondin

Université Autonome de l'État de Mexico, Mexique
ggeorgiamk@gmail.com

Reçu le 02-10-2017/ Évalué le 03-11-2017/ Accepté le 04-12-2017

Résumé

Le résumé académique est un genre discursif d'usage courant au niveau universitaire, qui attire trop peu l'attention sur les besoins d'une formation spécifique pour produire cet écrit en L2. Pourtant, les résumés produits par les étudiants sont souvent de faible qualité. Nous avons utilisé la Linguistique Systémique Fonctionnelle (LSF), pour caractériser le *registre* des résumés académiques d'étudiants de niveau avancé en langue française dans chacune de ses variations contextuelles-situationnelles (*champ*, *teneur* et *mode*). Ainsi nous avons mis en valeur les aspects qui appauvrissent les résumés académiques élaborés par les apprenants de français de niveau avancé ; les résultats constituent autant de points de départ pour un entraînement spécifique à la rédaction de résumés académiques à l'avenir.

Mots-clés : résumé académique, LSF, registre, champ, teneur, mode

Un panorama general sobre la elaboración del resumen académico en francés en estudiantes de nivel avanzado

Resumen

El resumen académico es un género discursivo de uso común en el nivel superior de enseñanza, que llama muy poco la atención sobre las necesidades de una formación específica para producir este escrito en L2. Sin embargo a menudo, los resúmenes que los estudiantes realizan carecen de calidad. Usamos la Lingüística Sistemática Funcional (LSF), para caracterizar el *registro* de resúmenes académicos de estudiantes de nivel avanzado en lengua francesa, en cada una de sus variaciones contextual-situacional (*campo*, *tenor* y *modo*). Así, pudimos poner de relieve los aspectos que empobrecen los resúmenes académicos elaborados por aprendientes de francés de nivel avanzado. Los resultados constituyen puntos de partida para un entrenamiento específico relativo a la redacción de resúmenes académicos en el futuro.

Palabras clave: resumen académico, LSF, registro, campo, tenor, modo

A general overview of the development of the French academic summary for advanced students

Abstract

The summary is a discursive genre commonly used at the higher level of studies, without one dwelling too much on the needs of specific training to produce this academic writing in L2. However, student academic summaries are often of low quality. Using Systemic Functional Linguistics (SFL), we have characterized the *register* of academic summaries of advanced French-language students in each of its contextual-situational variations (*field*, *tenor*, and *mode*). Thus, we have been able to highlight the aspects that deplete the academic summaries developed by advanced learners of French; the results provide a starting point for specific training in the drafting of academic summaries in the future.

Keywords: academic summaries, SFL, register, field, tenor, mode

Introduction

Il y a un écrit qui se présente à l'élève ou au professeur de façon constante : le résumé. D'après le Ministère Français de l'Éducation Nationale, à partir de 2008, et le Plan et les programmes d'Études 2011 de l'Éducation Primaire au Mexique, les étudiants doivent, à partir du CE2 français ou de la troisième année mexicaine de l'école primaire, commencer à créer des résumés, d'abord à l'oral puis à l'écrit.

Et de fait, à partir de l'école primaire et jusqu'à la fin de nos études, le résumé est un texte académique souvent sollicité par les professeurs. Certains d'entre eux expliquent clairement ce qu'ils entendent par résumé et respectent scrupuleusement les techniques et le format que sous-entend ce genre textuel, mais d'autres en demandent sans préciser la structure espérée ; or, la façon de rédiger ledit écrit change complètement entre le début de notre parcours scolaire et la fin des études universitaires.

Au niveau universitaire, notre contexte ici, résumer exige une connaissance précise de la raison de l'exercice et des caractéristiques de la situation de communication (Chartrand, 2011). L'étudiant de français doit affronter l'exercice de style qu'est le résumé dans les niveaux avancés (à partir du B2 notamment), il s'agit là de reproduire un genre académique où la neutralité et la fidélité au texte de départ sont importantes ; l'étudiant doit manipuler des registres de langue, du vocabulaire et des structures élaborées avec aisance. Dans le contexte universitaire mexicain, on demande couramment à l'étudiant un résumé, ou même une synthèse, dans des matières théoriques pour démontrer l'apprentissage et/ou la compréhension de divers éléments obtenus à partir de différents documents. Dans ces dernières

circonstances, en plus des techniques usuelles du résumé (respect des idées principales, articulation logique du texte et réduction du texte de base), l'étudiant mexicain doit faire preuve d'esprit critique, surtout s'il décide de se consacrer à la recherche (Silva Hernández, 2010, Ferraris, Uribe Hernández, 2015). Il doit par conséquent transférer des techniques autant que des stratégies linguistiques, en supposant qu'il domine déjà les techniques du résumé dans sa langue maternelle. Ceci représente un enjeu de taille puisque de ses habiletés à résumer peuvent dépendre l'obtention d'une certification ou l'accès à des offres de formation continue sur le plan académique. Par essence même, le résumé académique exige de l'étudiant une prise de position en plus de la réduction et de la reformulation du texte de départ (Canagarajah, 2013).

L'objectif du résumé étant de montrer que l'on a compris un texte (Chartrand, 2011), on peut se demander si un universitaire se spécialisant en français est effectivement capable de faire des résumés de qualité dans la langue cible, sans préparation adaptée, surtout si le produit attendu prétend mettre en valeur une prise de position de celui qui écrit. Vu que notre travail consiste à former de futurs formateurs et professionnels de la langue française, nous avons voulu étudier leur rendement quand les universitaires sont confrontés à ce type d'écrit. D'où une série de questions : Quelles sont les caractéristiques des résumés académiques produits par les apprenants d'une université publique de niveau avancé en français ? Ces étudiants sont-ils capables de repérer les idées principales et les séparer des idées secondaires d'un texte donné ? Quelles stratégies linguistiques les apprenants utilisent-ils pour marquer et respecter, dans leurs résumés, les idées appartenant à l'auteur original ? Existe-t-il une grande quantité de progressions thématiques dans les résumés de ces étudiants qui permettraient de vérifier qu'il y a une cohérence et une cohésion au sein du résumé académique produit ? Enfin, le registre utilisé dans les résumés académiques des apprenants est-il de bonne qualité ?

Nous avons donc analysé des résumés d'un article scientifique d'apprenants de niveau B2 en langue française et avons pu caractériser les écrits grâce aux démarches suivies. Notre but ici est d'expliquer brièvement ces démarches, pour que des collègues et/ou des apprenants en tiennent compte par la suite.

Cadre théorique

La Linguistique Systémique Fonctionnelle (LSF) de Halliday (Hernández, 2010, Ignatieva, 2010) a offert aux spécialistes un cadre de référence complet pour étudier des discours spécialisés (résumés, essais et projets de recherche), c'est-à-dire dans une habileté de production qui revêt un caractère essentiel dans le

domaine académique (Filice, 2010). De ce point de vue, construire et utiliser une langue, c'est choisir parmi des éléments lexicaux et grammaticaux essentiels disponibles. La LSF considère ces éléments sous un aspect fonctionnel pour savoir comment fonctionne une langue et sous un aspect systémique, qui considère une langue comme un ensemble d'éléments organisés en réseau (Banks, 2005).

Métafonctions sémantiques et registre

Dans la LSF, il y a trois types de métafonctions sémantiques : *métafonction idéationnelle*, *métafonction textuelle* et *métafonction interpersonnelle* (Halliday, 1994, Banks, 2005). Remplir la métafonction idéationnelle, c'est se concentrer sur le contenu et l'utiliser pour expliquer quelque chose. La métafonction textuelle met en valeur l'aspect créatif de la langue, par exemple un écrit, en s'aidant de la langue-même et de la situation alors que dans la métafonction interpersonnelle, la langue-même provoque une réaction (Halliday 1994). Au-delà de ces fonctions, on trouvera également un niveau sémiotique, le contexte de situation ou « registre », qui est une « variation par rapport à l'usage » (Halliday et Hasan 1989 cité dans Ignatieva, 2010).

Le *registre* est très spécifiquement, ce qui permet de se rendre compte de comment le contexte social influence les individus pour qu'ils choisissent les éléments (lexicogrammaticaux) du système linguistique lors des interactions, afin d'accomplir une tâche sociale (texte) à travers la langue et/ou le langage (Christie et Derewianka 2008 dans Hernández, 2010). Le *registre* résulte des trois variations contextuelles-situationnelles ensemble : le champ, la teneur et le mode. Ces concepts sont reliés aux métafonctions sémantiques qui à leur tour vont de pair avec trois systèmes de discours : Idéation, Évaluation ou *Appraisal* et Périodicité.

Le champ

Pour Banks (2005), Ignatieva (2010) et Hernández (2010), le *champ* n'est que ce dont le texte parle et s'attache d'une part, à la *métafonction idéationnelle* ; d'autre part, il recouvre les variables liées à la nature de l'action (activité) sociale en cours de développement et le type de monde qui se construit en même temps. Par ailleurs, cette métafonction et sa variation sont pareillement associées à un système de discours ; celui de l'*idéation*. D'après Rose et Martin (2007), l'idéation montre comment notre expérience se construit dans le discours, cela renferme des gens, des choses, des lieux et des qualités sous des relations lexico-sémantiques. En d'autres termes, tout ce que l'on connaît (somme des expériences vécues au quotidien) va infiltrer ce que l'on écrit ou on dit.

Considérons également que les discours présentent des relations taxonomiques, des relations nucléaires et des séquences d'activités. Notre analyse retient le dernier type. Rose et Martin (2007 : 101) disent qu'un champ expérientiel est formé par des séquences d'activités ou d'évènements, c'est-à-dire par les relations d'un processus à l'autre impliquant une série d'étapes, par exemple : connaissance, relation sentimentale / amoureuse, mariage. Ces séquences se créent à partir de phases de descriptions qui dépendront du type de genre traité et ont lieu à travers des propositions arrivant à un texte développé, un champ construit.

La teneur

La teneur est attachée à la *métafonction interpersonnelle*. Cette variation est la relation existante entre tous les participants (Halliday, 1994). Dans notre article, il existe par exemple une interaction entre les auteurs et les lecteurs. Comme le champ, la teneur est liée à un système de discours appelé « Théorie de l'Appraisal ». Il s'agit d'un système interpersonnel au niveau du discours sémantique (Martin et White, 2005) auquel on a recours pour négocier les relations sociales (Rose, Martin, 2007).

Martin et White (2005) signalent la division de cette Théorie de l'Appraisal par rapport à trois domaines d'interaction : *attitude, gradation et engagement*. L'attitude fait référence à nos sentiments, à nos réactions émotionnelles, au jugement de comportement et à l'évaluation des choses alors que la gradation exprime le degré des sentiments ressentis envers quelqu'un ou quelque chose (Rose et Martin 2007). Les adverbes de manière y sont courants. Enfin, l'engagement, l'aspect qui nous intéresse et sur lequel nous allons approfondir, porte sur les attitudes fournies et le rôle que jouent les voix dans le discours, c'est-à-dire si on prend position à l'oral ou à l'écrit sur un sujet donné.

Ce domaine d'interaction indique s'il existe une relation entre le locuteur et l'auditeur ou l'écrivain et le lecteur. Il s'exprime par le biais de deux types de discours : le *monogloss*, où il n'y a que l'écrivain/le locuteur qui parle (ce sont majoritairement des affirmations, l'auteur est l'écrivain-même, il n'y a pas le besoin de citer quelqu'un d'autre), ou l'*hétérogloss* qui reconnaît la parole des autres (citation textuelle ou discours rapporté).

Le mode

Le mode est le rôle que joue le langage et correspond à la *métafonction textuelle*. Banks (2005) le présente comme la voie de communication écrite ou orale. Le terme *textuel* fait référence à l'ensemble des propositions d'un texte qui s'articulent

habituellement selon qu'elles sont thématiques ou informationnelles. Notre intérêt porte surtout sur la structure thématique qui comprend le *thème* et le *rhème*.

Halliday (1994 : 37-38) définit le thème comme le point de départ du message, c'est l'élément qui se place en première position d'une proposition, le début du message. Le rhème est le reste du message et le plus souvent commence à partir du verbe conjugué. En séparant les propositions en thème et rhème, on observe trois progressions thématiques possibles. Une progression constante où le thème topical (le sujet dont on parle) d'une proposition se répète dans la proposition suivante et ainsi de suite s'il le faut : la progression la plus fréquente dans les textes narratifs et descriptifs. La progression linéaire ou en zigzag où le rhème de la proposition précédente devient le thème de la proposition qui suit, ce qui est la structure commune aux textes argumentatifs. Et enfin, la progression à thème dérivé où le thème principal exploite un champ lexical qui se charge de relayer des informations plus détaillées du premier thème. Cette dernière progression est souvent l'apanage des textes à caractère descriptif ou explicatif (Carmignani, 2008).

Ainsi, si l'une de ces trois progressions existe au sein d'un texte, ou si un texte alterne ces trois types de progression, on est en lieu de penser que l'écrit obéit à de hauts standards de rédaction (Rossette 2009). Les thèmes forment un ensemble cohérent et cohésif qui aide à la construction de la texture du texte, comme un tout. Grâce à la structure thématique, on crée un tissu sémantique, base de la structure textuelle, sans laquelle il n'y aurait que des propositions isolées, sans lien réel entre elles (Banks, 2005).

Nous allons maintenant expliquer la manière dont nous avons articulé tous ces aspects pour analyser comment les apprenants du niveau universitaire élaborent un résumé académique.

Cadre méthodologique

Pour caractériser les résumés faits par des étudiants de niveau B2 en français, nous avons fait une recherche synchronique descriptive-explicative. Cette caractérisation du sens textuel, interpersonnel et idéationnel du résumé avait pour but d'observer si les résumés traités dans cette recherche restituaient les informations les plus importantes d'un article scientifique et si les élèves démontraient une réflexion personnelle lors de l'élaboration du résumé (le champ). En outre, nous avons voulu identifier si, dans les résumés, il existait une relation entre l'auteur de l'article de départ, les apprenants qui l'ont lu et la personne qui allait lire leurs résumés (la teneur). Finalement, nous avons l'intention de repérer si les apprenants étaient capables de rédiger un résumé cohérent, cohésif dans son ensemble

(le mode). Le but ultime était de déterminer à partir d'arguments précis, si les résumés répondaient au critère de bonne qualité en respectant le *registre* attendu.

Notre échantillon est constitué de dix apprenants préparant un niveau B2, dans une université publique du centre du Mexique, donc censés apprendre comment faire un résumé ; trois d'entre eux en début de niveau de préparation, un en milieu de préparation et six enfin en fin de préparation au niveau B2, soit neuf filles et un garçon.

Le texte de base est un article de recherche (Bengoua, 2011), à caractère scientifique, en relation avec l'étude des langues. Nous avons proposé aux étudiants la consigne suivante :

Faites un résumé de 250 à 300 mots à partir de l'article de recherche ci-joint. Vous utiliserez vos propres mots pour reformuler le texte mais vous éviterez de faire des tableaux et/ou des graphiques. Vous mentionnerez de quoi traite le texte dans les premières lignes, ensuite vous décrierez son contenu et pour conclure vous donnerez votre avis par rapport à la lecture dans les deux dernières lignes.

Les participants devaient rendre l'écrit sous un délai de 20 jours maximum, et durant ce délai, nous avons également élaboré un résumé « modèle » qui nous a servi de référence par rapport aux écrits des étudiants.

Pour mener à bien l'analyse des résumés depuis la perspective du *champ*, nous avons repéré sept idées principales que nous présentons ci-après :

- Le texte de départ est un article de recherche qui présente une investigation diachronique,
- Il a été développé en Algérie, dans deux zones périurbaines,
- L'objectif du texte est d'analyser et de comparer l'usage du français standard dans des comptines depuis les aspects linguistique et sociolinguistique,
- Un groupe de filles entre 11 et 13 ans et un autre de femmes cinquantenaires ont participé à la recherche,
- Les idées principales contemplent l'histoire de l'arrivée de la langue française et son statut actuel en Algérie, d'une part, et l'existence d'un enseignement-apprentissage générationnel des comptines, d'autre part,
- L'article de base fait état des résultats obtenus quand le français standard est mélangé avec l'arabe lors de la reproduction des comptines,
- Les résultats sont organisés en variations lexicales, phonétiques et morpho-syntaxiques chez les filles alors qu'il n'y a pas d'altérations chez les femmes, sauf de petits changements d'ordre culturel.

Puis nous avons observé comment la variation de la *teneur*, en particulier l'aspect de l'engagement avait été développé par nos apprenants. Pour ce faire, nous avons repéré les structures qui indiqueraient qu'il existe un discours *monogloss* ou *hétérogloss*. Suivant toute logique, il n'y aurait pas de discours *monogloss* étant donné le genre traité.

Ensuite, nous avons procédé au découpage des propositions de chacun des résumés en fonction des deux éléments qui forment la structure thématique, c'est-à-dire le thème et le rhème, ce qui nous a menés à observer la variation du *mode*. L'exemple ci-dessous illustre à travers un extrait tiré de l'un des résumés le numéro de thème (T1) immédiatement suivi de la partie du message qui correspond au thème ; la troisième colonne présente le numéro de rhème (R1) et finalement, la partie du message correspondant au rhème.

T1	Les enfants	R1	ne prononcent pas certains phonèmes par manque d'habitude.
----	-------------	----	--

Résultats

La méthodologie développée montre que le *registre* des résumés de nos apprenants a reflété des faiblesses en ce qui concerne le *champ*. Parmi les habiletés défaillantes pour résumer le texte d'origine, on peut identifier la difficulté à séparer et hiérarchiser les idées principales des secondaires et les difficultés que les étudiants ont rencontrées pour manier l'information du contenu en évitant de reprendre textuellement des phrases du texte original. Quelques résumés étaient incomplets voire incohérents parce que les informations tirées de l'article de base n'étaient pas toujours pertinentes et souvent mal organisées.

Quant à la *teneur*, les étudiants n'ont pas contredit l'auteur de l'article, ni pris position par rapport à ce qui avait été dit, ni fait part de leur position personnelle. Ils ont par contre rapporté les paroles de l'auteur, en introduisant le pronom « on » au détriment des pronoms « nous » ou « je » qui auraient été attendus pour respecter et restituer la voix de l'article de départ. De fait, le genre académique n'a pas permis aux apprenants d'avoir une interaction avec l'auteur qu'ils résumaient, ni permis non plus, une interaction avec nous, lecteurs.

En ce qui concerne le *mode*, les élèves n'ont pas construit un texte cohérent ni cohésif. Les résumés ne se présentaient pas comme un système où tous les éléments sont liés pour élaborer un tissu sémantique coordonné, une progression logique de toutes les propositions. Au lieu de ne former qu'un seul texte dans sa totalité, les résumés paraissaient des textes construits à partir d'une accumulation de petits extraits, de phrases et de propositions n'ayant pas de liens entre eux. Dans cette partie, nous avons enfin également remarqué le faible niveau de langue d'apprenants pourtant en fin de cursus, à travers des reformulations inadéquates au niveau grammatical, lexical et discursif. En guise de technique de résumé, il semblerait

que les apprenants aient pris des phrases isolées, les aient grossièrement ordonnées et les aient écrites en respectant un format de texte qu'ils auraient déterminé comme étant le format adéquat pour un résumé. Une participante a même construit son résumé seulement à partir des titres et intertitres de l'article de base.

Le tableau suivant résume les aspects étudiés dans la recherche et synthétise l'analyse des productions des participants. On peut y voir la caractérisation du *champ*, de la *teneur* et du *mode* qui ensemble caractérisent le *registre*. Ce tableau montre par ailleurs qui de nos participants a respecté le mieux un *registre*. Nous avons pris en considération la quantité d'idées principales trouvées dans les résumés des élèves et noté s'ils avaient suivi un ordre dans leur présentation. Nous avons également pris en compte la proportion des reprises textuelles d'informations, le respect de la longueur du texte, l'utilisation des hétérogloss et finalement la quantité totale de progressions enchaînées.

	CHAMP				TENEUR		MODE
	Idées principales	Ordre Désordre Presque ordre	Reprise ou pas ou peu	Total de mots / 250-300	Mono-gloss	Hétéro-gloss	Total Progressions Générales
Sylvie	5 / 7	Pres. ordre	NON rep.	289		√	12
Claire	5 / 7	Pres. ordre	NON rep.	303		√	8
Marianne	4 / 7	Ordre	Reprise	278		√	5
Anne	4 / 7	Désordre	Reprise	342	√	√ la plupart	8
Joséphine	3 / 7	Désordre	Peu rep.	277		√	12
Pauline	3 / 7	Pres. ordre	Peu rep.	293			7
Marie	2 / 7	Désordre	NON rep.	284		√	12
Viviane	2 / 7	Désordre	Peu rep.	309	√ un verbe	√ un verbe	15
Gabrielle	2 / 7	Désordre	Peu rep.	223	√ la plupart	√	5
Alexandre	1 / 7	Désordre	NON rep.	250		√	7

Tableau 1. Caractérisation du registre

En ce qui concerne l'accomplissement de la tâche demandée, on remarque que Sylvie a repéré cinq idées principales sur sept. Sa rédaction suit un ordre relatif mais fait important, elle n'a pas fait de reprises textuelles. En outre, elle a respecté la quantité de mots indiquée dans la consigne. Restant impartiale, elle utilise un discours hétérogloss en respectant l'auteur de l'article. Par ailleurs son résumé contient 12 progressions d'une trentaine de structures thématiques qui se lient entre elles ; même s'il est vrai que ces progressions sont au-dessous du total des structures, il y a plus de facteurs positifs qui nous permettent de considérer que son résumé est le meilleur comparé au résumé modèle. A l'opposé, le résumé le moins réussi quant au registre, est celui de Gabrielle. En effet, elle n'a repéré que deux idées principales par rapport aux sept détaillées plus haut. Parmi les informations qu'elle retient et qui sont présentées dans un ordre hasardeux, trois ne sont pas complètes. De plus, son résumé ne compte que 223 mots, bien en dessous de la quantité minimum demandée. Il ne présente au total que 21 structures thématiques et cinq progressions, ce qui est insuffisant pour élaborer un tissu sémantique dans l'ensemble de son résumé.

Conclusion

Pour conclure, la recherche établit une relation certaine entre les éléments clés de la théorie de la LSF et l'organisation des écrits académiques en L2. Mais force est de constater que partir du principe que les apprenants de niveau B2 en langue française sont préparés par les cursus antérieurs à l'élaboration de résumés est un leurre. Il semblerait d'ores et déjà que la production du résumé en L2 ne peut s'appuyer essentiellement sur des bases acquises dans l'enseignement de la langue maternelle au niveau primaire et secondaire en termes de stratégies de planification des écrits académiques. La nécessité d'établir une formation spécifique, principalement axée sur la maîtrise de la langue et le développement des stratégies servant à la production de discours académiques, paraît évidente, surtout en ce qui concerne la production de résumés. Il s'agirait de développer, de renforcer voire d'amener le public visé à maîtriser spécifiquement la notion de *registre*.

Plusieurs doutes subsistent et diverses pistes de réflexion restent à étudier. Si nous avions sollicité le résumé en espagnol, ou si le résumé avait été demandé à partir d'un texte de base écrit en espagnol, aurions-nous obtenu des résultats différents ? Par ailleurs, la recherche n'avait pas pour but d'explorer le rôle joué par le niveau relativement faible de langue des participants dans la production du résumé. Il n'en reste pas moins que celui-ci est à prendre en compte dans de futures recherches sur le thème. Il faut de plus signaler qu'avoir un texte modèle de n'importe quel type de genre demandé pourrait convenir car on aurait ainsi un

instrument et des arguments plus précis pour jauger et évaluer les productions des étudiants. De même, s'atteler à la création de textes modèles et à la formation spécifique de stratégies d'écriture académique constituent à notre sens des pistes de recherche encore inexplorées mais nécessaires chez nous, les enseignants.

Bibliographie

- Banks, D. 2005. *Introduction à la linguistique systémique fonctionnelle de l'anglais*. Paris : L'Harmattan.
- Bengoua, S. 2011. « L'usage du français au travers des comptines dans deux zones périurbaines en Algérie ». *Glottopol*, n° 17, p. 14-23.
- Canagarajah, A. S. 2013. *Critical academic writing and multilingual students*. University of Michigan Press.
- Carmignani, F. 2008. À travers mots. *Français 5^{ème}. 12 séquences*. Paris : Bordas
- Chartrand, S. G. 2011, Octobre. *Produire des résumés de textes de genres universitaires*. http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__c192ac44c0b5__Produire_des_resumes_2011.pdf [consulté le 20 novembre 2017]
- Conseil de la Coopération culturelle, C.d. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. France : Didier.
- Ferraris, C., Uribe Hernández, C. C. 2015. « Écrire un article de recherche dans un contexte de licence en FLE ». *Synergies Mexique*, (5), p.127-138.
- Filice, E. 2010. « La estructura temática en el género ensayo: un análisis Sistemico-Funcional de escritos de geografía a nivel universitario ». *Linguística Mexicana*, 5 (1), p.111-133.
- Halliday, M. 1994. *An Introduction to Funcional Grammar*. New York : British Library Cataloguing in Publication Data.
- Hernández, L. A. 2010. « La pedagogía basada en género de la Lingüística Sistemico-Funcional: Aprender la lengua, aprender con la lengua y aprender sobre la lengua ». *Lingüística Mexicana*, 5 (1), p 67-89.
- Ignatieva, N. 2010. « El ensayo como género de la escritura académica estudiantil en español en el marco de la Linguística Sistemico-Funcional ». *Lingüística Mexicana*, 5 (1), p.91-109.
- Martin, J. R., White, P. R. 2005. *The Language of Evaluation: appraisal in English*. New York : Palgrave Macmillan.
- Ministère de l'Éducation Nationale. 2008, Febrero. *Nouveaux programmes de l'école primaire, Ministère de l'Éducation*. http://cache.media.education.gouv.fr/file/02_fevrier/24/3/BOEcolePrimaireWeb_24243.pdf [consulté le 2 novembre 2017]
- Rose, R., Martin, J. D. 2007. *Working with Discourse: Meaning beyond the clause*. London-New York : Continuum.
- Rossette, F. 2009. Thème, conjonction et cohésion: corrélations entre les différents composants de la métafonction textuelle en français. In : *La linguistique systémique fonctionnelle et la langue française*. Paris : L'harmattan, p. 9-42.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). 2011. *Programas de estudio 2011, Guía para el maestro, Educación básica*. Obtenido de Plan y programas de estudio 2011, Educación primaria: <https://subjefaturaprimarias.files.wordpress.com/2011/10/prog-3ro-primaria.pdf> [consulté le 2 novembre 2017].
- Silva Hernández, D. 2010. « El resumen del artículo científico de investigación y recomendaciones para su redacción ». *Revista Cubana de Salud Pública*, vol. 36, núm. 2, p. 179-183.

Notes

1. En anglais *Systemic Functional Linguistic (SFL)*. Pour des raisons d'édition nous ne nous étendrons pas sur les détails de cette théorie.
2. Traduction des termes anglais : *taxonomic relation, nuclear relation, activity sequences*.
3. David Banks (2005) propose cette équivalence. En LSF, ce terme fait référence au terme anglais *clause*. (Halliday M. 1994 et Martin J. R. 2007).
4. Banks (2005) et Gardin (2009) utilisent ce terme-là dans leurs œuvres en français. « Appraisal system » est le terme théorique en anglais.
5. Termes en français repris de Gardin (2009) équivalant aux termes en anglais : *attitude, engagement, graduation*.
6. L'attitude se sous-divise à son tour en trois types ; *l'affect, le jugement et l'appréciation*, suivant que l'on veuille évaluer les sentiments, le caractère des gens ou la valeur des choses, et la gradation en force et focus.
7. Rose et Martin (2007) décident d'utiliser les termes monogloss et heterogloss pour expliquer les deux types de discours sur le modèle de l'« hétéroglossia » de Julia Kristeva. Par souci de fidélité, nous les reprenons également en adaptant l'orthographe à la norme française.
8. Nous insistons sur le fait que le résumé doit être lié au mot *académique* car il s'agit d'un écrit de nature éminemment scolaire. Le succès de l'exercice repose sur la capacité du lecteur d'un texte à déterminer ce qui lui sert et à reformuler en synthétisant tout en restant fidèle à l'intention initiale.
9. Bien que les résumés ne demandent pas traditionnellement l'avis de celui qui rédige, la raison pour laquelle nous avons expressément demandé aux étudiants d'inclure leur opinion vient de l'une des caractérisations du résumé dans l'espace universitaire. Il s'agit ici d'inciter l'étudiant à chercher une interaction avec l'auteur du texte de départ, à prendre position par rapport à ce qu'il lit, bref à éveiller son esprit critique et à lui donner forme.
10. Concernant le tableau *Caractérisation du registre*, Alexandre, qui apparaît en dernier, n'a pas été pris en compte dans l'analyse que nous présentons ici parce que son résumé est hors-sujet.



ISSN 2007-4654

ISSN en ligne : 2260-8109

Enseigner/apprendre à écrire en français langue étrangère : un casse-tête chinois

Noëlle Groult

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

Elsa López del Hierro

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

Reçu le 02-12-2017/ Évalué le 10-12-2017/ Accepté le 20-12-2017

Résumé

L'expression écrite est une des habiletés traditionnelles en classe de langue étrangère. Cependant, elle semble être moins mise en pratique que l'expression orale qui est, en général, un des objectifs fondamentaux des étudiants. Quand on enquête sur l'écriture, on recueille souvent des opinions très négatives car les professeurs et les élèves ne savent pas comment l'aborder, trouvent que c'est une perte de temps, que c'est quelque chose d'ennuyeux à faire en classe. De notre côté, nous avons réalisé un projet au sein du Département de Français de l'École Nationale de Langues, Linguistique et Traduction afin d'élaborer du matériel qui soit utile pour contrecarrer ces attitudes, aider à développer des stratégies d'écriture, promouvoir le travail en équipe et l'autoévaluation. Nous présenterons le pourquoi, le comment et le quoi de ce travail dans cet article.

Mots-clés : écriture, université, stratégies, matériel

Enseñar/aprender a escribir en FLE: un rompe-cabeza difícil de armar

Resumen

La expresión escrita es una de las habilidades tradicionales en clase de lenguas extranjeras. Sin embargo parece que se practica menos que la expresión oral que es, por lo general, uno de los objetivos fundamentales de los estudiantes. Cuando se llevan a cabo encuestas acerca de la escritura, a menudo se recogen opiniones negativas ya que tanto profesores como estudiantes no saben cómo trabajarla, piensan que es una pérdida de tiempo, que es algo fastidioso para el salón de clase. Por nuestra parte, realizamos un proyecto en el Departamento de Francés de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción encaminado a elaborar material que fuera útil para contrarrestar estas actitudes, para ayudar a desarrollar estrategias de escritura, promover el trabajo en equipo y la autoevaluación. Presentaremos el por qué, el cómo y el qué de este trabajo en este artículo.

Palabras clave: escritura, universidad, estrategias, material

Teaching /learning how to write in French as SL: a complicated puzzle

Abstract

Writing is one of the natural skills in second language classrooms. However, it seems that it is less practiced than Speaking, which often is the students' 'acknowledged' aim. When enquiring about writing, negative opinions are usually collected since neither teachers nor students know how to study it, they think it is a loss of time, and it is a tedious activity to be realized in the classroom. We have led a project in the French Department of the National School for Languages, Linguistics, and Translation so as to create teaching material which might be useful to fight against those attitudes, to help develop writing strategies, to promote teamwork and self-assessment. We will present why, how and what we did in this paper.

Keywords: writing, university, strategies, materials

Introduction

Enseigner ou apprendre à écrire en langue étrangère représente un grand défi, de l'école primaire jusqu'à l'université. Face à la tâche d'expression écrite, les professeurs et les étudiants se sentent démunis, sans les outils nécessaires et incapables d'arriver à bon port. Nous présenterons dans cet article une recherche réalisée, depuis 2012, au sein du Département de Français du Centre d'Enseignement de Langues Etrangères (CELE), aujourd'hui Ecole Nationale de Langues, Linguistique et Traduction (ENALLT) de l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM) pour promouvoir l'écriture. Nous expliquerons les raisons qui nous ont menées à faire ce travail, le contexte où il s'est déroulé, les outils mis en place ainsi que les premières réactions des enseignants et des étudiants.

Pourquoi cette recherche ?

Un grand nombre d'experts en didactique de l'écrit (Fayol, 1997 ; Favart, Olive, 2005 ; Valdés, Haro, Echevarriarza, 1992 ; Hyland, 2002 ; Silva, Matsuda, 2002) ont remarqué que les professeurs de langues étrangères travaillent l'expression orale de façon prioritaire en classe. De leur côté, en général, les étudiants veulent d'abord apprendre à parler et, par contre, écrire ne les intéresse guère. Cela peut être dû au fait que les enseignants favorisent depuis déjà plusieurs décennies l'approche communicative, souvent centrée sur la communication orale, ou que les possibilités de voyager ou simplement d'entrer en contact avec des étrangers sur les réseaux sociaux sont de plus en plus nombreuses. Il ne faut pas oublier non plus que pendant très longtemps, travailler l'écrit avait comme but principal non pas de développer la créativité des apprenants mais plutôt de renforcer l'apprentissage de la langue.

Le fait est que nous-mêmes avons constaté tout au long de nos années d'expérience comme professeurs et formatrices de professeurs que lorsqu'un collègue organise des activités d'expression écrite, l'accent est mis en priorité sur la correction de la morphologie des verbes, la syntaxe ou l'orthographe, sans prendre en considération les nouvelles théories et les recherches réalisées dans ce domaine comme le constatait déjà Krashen en 1984. Dans bien des cas, le fait qu'écrire soit une action non seulement sociale et culturelle mais aussi communicative n'est pas pris en considération, et de là, encore moins enseigné. Par ailleurs, on entend souvent dire, même si c'est sans justification réelle, que faire écrire les étudiants demande considérablement de temps, sans compter ensuite la phase de correction ; que c'est une activité ennuyeuse et difficile à mettre en place avec de grands groupes.

Ces constatations ainsi que certaines intuitions quant aux difficultés ressenties par tous les acteurs en salle de classe ont été confirmées par, entre autres, des recherches réalisées pour des mémoires de maîtrise en linguistique appliquée dans notre Centre.

Ainsi, Elsa López del Hierro dans son travail « Análisis de la presencia de la audiencia en mensajes cortos escritos por estudiantes de FLE » (2009) s'est penchée sur la question de « la conscience de l'auditoire » et a effectivement montré que les étudiants ne sont pas conscients qu'ils doivent penser à leur public, à qui ils lira quand ils écrivent. Ils manquent totalement de stratégies de travail et d'écriture. Mis à part leur manque de savoir-faire, il est évident que les professeurs ne sont pas non plus attentifs à cette situation pour y apporter une solution.

Plus récemment, Marisol de la Cruz (2016) a fait une recherche sur « Enseñanza y representaciones sociales de la expresión escrita: un acercamiento a profesores universitarios de Francés Lengua Extranjera (FLE) ». Elle a trouvé que beaucoup de professeurs enseignent la production écrite, parfois de manière inconsciente, en suivant les mêmes méthodes avec lesquelles ils ont appris. Les professeurs sujets de ce travail ont dit que les étudiants rendent souvent des travaux qui ne sont absolument pas authentiques et que l'écriture ne les intéresse pas beaucoup. Les enseignants pensent que l'origine du problème remonte aux difficultés ressenties par leurs étudiants au moment d'écrire dans leur langue maternelle car ils manquent de formation basique dans ce domaine. Cela leur donne l'impression qu'ils doivent mener leurs élèves pas à pas dans le labyrinthe de l'écriture.

D'autre part, les professeurs se plaignent de la surcharge des programmes et du peu de temps alloué réellement à l'expression écrite. De ce fait, les travaux d'écriture deviennent en général des devoirs à faire à la maison. Et donc, comme

le signale très justement de la Cruz, il est impossible d'observer ou d'évaluer le processus d'écriture. Dans ces conditions, comment discuter avec les étudiants sur les stratégies qu'ils utilisent pour écrire ou sur leur pertinence ?

Les professeurs considèrent que s'ils demandent des textes simples, sur des sujets quotidiens, il n'est pas nécessaire de faire un plan ou de réfléchir au processus. De là que le travail de réflexion sur l'écriture et les stratégies n'apparaissent que dans les niveaux avancés. Cependant, cela entre en contradiction avec les croyances des professeurs qui affirment que l'écriture doit être abordée du plus simple au plus compliqué, dès le début de l'apprentissage et qu'elle requiert beaucoup de pratique.

Cette recherche a montré que les professeurs connaissent le processus de l'écriture et l'utilisation de stratégies et qu'ils se rendent compte de l'importance et des avantages qu'écrire correctement apporte autant pour la vie professionnelle que personnelle. Finalement, ces professeurs ont des sentiments contradictoires envers l'écriture : ils lui appliquent des caractéristiques comme beauté et plaisir mais aussi torture, défi ou difficulté, entre autres.

En fait, les résultats de ce travail nous ont permis de confirmer des perceptions que nous avons depuis fort longtemps quant aux représentations, idées et attitudes des professeurs de notre Département envers l'enseignement de l'expression écrite. Vu que depuis plus de trente ans, l'approche communicative a donné une place importante à la communication orale, comme nous le soulignons plus haut, le processus de l'écriture a été relégué en arrière-plan ou n'a pas du tout été pris en considération malgré son importance. Nous essaierons d'expliquer à continuation les grandes lignes de son processus.

Le processus et les stratégies de l'écriture

Dans cette partie, nous rappellerons brièvement quelques-unes des approches utilisées pour enseigner à écrire ainsi que les stratégies d'apprentissage qui peuvent être utiles pour faciliter cette activité.

Le travail d'écriture peut être pensé à partir de trois points de vue différents : centré sur le produit, c'est-à-dire le texte, ou sur le processus engagé par la personne qui écrit, ou finalement sur le rôle du lecteur, autrement dit la relation scripteur-récepteur (Hyland, 2002).

Quand le produit fini est la priorité à atteindre, l'écriture représente seulement des connaissances linguistiques, le bon usage de la langue en général (Pincas, 1982). Dans ce cas, on va surtout travailler par étapes, de façon plutôt linéaire,

pour mener les étudiants à apprendre à écrire d'abord avec des productions très contrôlées, puis guidées et enfin « libres ». L'influence de l'approche structuraliste et du behaviorisme ont poussé les enseignants à demander aux étudiants d'imiter des modèles pour produire des structures linguistiques, en évitant les erreurs car la norme linguistique était le plus important (Badger et White, 2000).

Si le processus est pris en considération à sa juste valeur : arriver à ce que les apprenants sachent comment écrire, même si le résultat n'est pas exceptionnel au début, on pense sur le champ aux travaux d'Emig (1971) qui a été l'une des premières à montrer que le travail d'écriture n'est pas linéaire mais plutôt récursif. Puis vers les années 80, plusieurs auteurs ont proposé des modèles cognitifs du processus (Flower et Hayes, 1981 ; Bereiter et Scardamalia, 1987; Hayes, 1996). On y met l'accent sur le contexte de la communication, l'importance de la mémoire à long terme ainsi que le travail d'écriture en lui-même qui implique faire un plan - ce que très peu de nos étudiants font -, la rédaction en elle-même puis la révision, qui consiste en général pour les apprenants à vérifier la ponctuation ou le vocabulaire et non le contenu du message. Ecrire devient l'équivalent à résoudre des problèmes les uns après les autres.

Les modèles ont évolué pour donner une plus grande importance au sujet scripteur (Hayes, 1996) mais aussi au lecteur, ce qui va obliger à penser à la personne à qui on écrit, à ce qu'on sait d'elle, au langage le plus approprié pour communiquer avec elle, entre autres éléments.

En ce qui concerne les stratégies, personne ne remet en question leur importance depuis les travaux de Tardif (1997) en psychologie cognitive. En outre, les auteurs qui se sont intéressés aux principes de l'autonomie ont aidé à réaffirmer le rôle de ces « techniques » (Holec, 1994).

Il existe différentes définitions de ce qu'est une stratégie (Cyr, O'Malley, Chamot, Wenden, Oxford). On s'accorde pour penser que ce sont des opérations qui facilitent l'apprentissage et le rendent plus autonome, rapide et efficace.

De même, selon les experts, on trouve des classifications diverses. Nous retiendrons une des plus courantes où les stratégies sont séparées en trois grands groupes. Le premier serait celui des stratégies métacognitives qui sont utilisées pour gérer l'apprentissage, depuis la préparation des activités jusqu'à leur conclusion avec l'évaluation et l'autoévaluation. Le deuxième groupe recouvre les stratégies cognitives qui servent à réaliser les tâches en elles-mêmes pour apprendre ; c'est la manipulation mentale, les techniques pour résoudre un problème. Finalement, nous arrivons aux stratégies socio-affectives qui permettent de nous mettre en relation avec les autres, de leur demander leur aide, leur soutien ; c'est là que l'on demande un éclaircissement, une reformulation, un mot, par exemple.

Parfois nous employons des stratégies sans nous en rendre compte, cependant, en classe il s'avère important que les étudiants soient conscients des stratégies qu'ils connaissent ou de celles qu'ils ignorent et qu'ils sachent les utiliser à bon escient. C'est donc un apprentissage systématique et systématisé dont ils ont besoin, basé sur la réflexion consciente et la pratique. En effet, une stratégie ne s'apprend pas dès la première fois où elle est présentée et mise en pratique. Il faut la réutiliser de manière constante pour qu'elle devienne presque une habitude ou un réflexe.

Or, les stratégies ne sont pas utiles à tous les apprenants de manière uniforme ; les préférences d'utilisation dépendront souvent du style d'apprentissage de chacun : auditif ou visuel, analytique ou holistique, kinesthésique, par exemple.

Par ailleurs, quant au processus d'écriture, on peut le diviser en trois phases qui impliquent des stratégies différentes. En effet, dans l'étape de préparation, on va planifier son texte (penser à la situation de communication, à son lecteur, au type et au genre de texte) et organiser ses idées (faire un plan, un schéma). Ensuite dans la phase d'écriture on doit apprendre à faire plusieurs brouillons, à faire des pauses, à penser à la cohérence du texte plus qu'à sa correction linguistique. Finalement, après la rédaction, on doit relire le texte, le comparer avec ce que l'on avait prévu, le corriger de manière systématique et se permettre de changer, ajouter ou retirer certains passages.

Le contexte de la recherche

Le Département de Français de l'ENALLT reçoit en moyenne 1500 étudiants par an ; ceux-ci viennent de toutes les facultés de l'Université, soit pour apprendre le français par plaisir, soit par besoin pour présenter les examens de langue, obligatoires pour recevoir leur diplôme de licence ou entrer en troisième cycle. Les cours sont organisés en sept modules où l'on enseigne les quatre habiletés.

L'expression écrite est une des habiletés que le Département a essayé de promouvoir ces dernières années pour que son enseignement et son apprentissage donnent de meilleurs résultats. Le but est aussi de changer les attitudes négatives vis à vis de l'écriture. Pour arriver à ces résultats, dans le cadre de la formation continue des professeurs, des séminaires (2014, 2015) ont été organisés sur la problématique de l'expression écrite et de son enseignement. Plusieurs sujets ont été abordés au cours de ces rencontres : le processus de production d'un texte pour que son importance soit claire pour tous les participants ; le fait que les étudiants doivent apprendre à planifier leur texte, le structurer et l'organiser ; l'autocorrection grâce à plusieurs brouillons à partir d'une relecture qui va plus loin qu'une simple correction grammaticale et orthographique ; le besoin de vérifier si

le texte produit correspond bien à ce qui était prévu ; l'adéquation aux lecteurs, entre autres.

C'est en prenant en considération ces aspects fondamentaux de l'écriture que nous avons travaillé sur un projet pour élaborer une série de matériels, ou « kits », afin d'appuyer le développement de stratégies d'apprentissage de l'expression écrite pour les sept modules de notre programme d'études du français. Ce matériel prétend donc aider à l'acquisition et à l'utilisation des stratégies les plus pertinentes pour écrire, ainsi que le travail en groupe, l'autoévaluation et l'évaluation formative.

Le matériel élaboré ou “Kits”

a. Ses contenus

Partant de l'idée qu'il faut commencer à travailler l'écriture dès le Module 1, nous avons élaboré du matériel pour chacun des modules, jusqu'au Module 7, en reprenant dans nos kits quelques-uns des sujets abordés dans le cursus de chaque niveau.

Ainsi, nous avons proposé des activités ayant pour thèmes :

Module 1 : se présenter dans un courriel

Module 2 : indiquer un chemin, répondre à une invitation, présenter une recette

Module 3 : demander des informations, écrire un journal intime, participer à un forum sur internet

Module 4 : écrire un sms, écrire une lettre pour raconter une anecdote, décrire des personnages, écrire un carnet de voyage

Module 5 : écrire un courriel pour raconter des événements, écrire dans un blog.

En ce qui concerne les Modules 6 et 7, nous avons proposé simplement trois kits qui devraient aider les étudiants aussi bien pour leur classe de français que pour leurs cours en faculté : comment écrire un résumé, comment faire une synthèse, comment préparer un exposé avec Power Point ou un autre support informatique.

b. Son organisation

Dans un premier temps, nous avons prévu de mettre une fiche pédagogique au début de chaque Kit où nous expliquerions au professeur : les objectifs langagiers, les objectifs généraux, le matériel à utiliser, le module correspondant, la durée du travail ainsi que les compétences requises pour mener à bien l'activité. Puis une démarche très détaillée serait expliquée ; nous y joindrions une carte mentale de ce que représente le processus d'écriture et finalement il y aurait une fiche

d'autoévaluation pour l'étudiant afin qu'il corrige lui-même son texte et qu'il réfléchisse aux stratégies qu'il avait employées.

Cependant, nous avons finalement adopté un autre format. En effet, d'une part, nous avons pu publier dans « Programme de français/ Programa de francés, Cuaderno 1 et 2 » (2014, 2015), qui est destiné aux professeurs du Département, un texte concernant l'importance des stratégies d'apprentissage et une longue explication quant à la démarche à suivre pour utiliser les kits. D'autre part, nous nous sommes rendu compte que notre première version devenait très répétitive si les professeurs utilisaient le matériel dans tous les modules et qu'elle ne prenait pas du tout en considération la préparation pédagogique déjà acquise par nos collègues.

Nous avons donc décidé de présenter pour chaque kit, et sur une même page, une colonne qui explique ce qu'est le processus d'écriture, ce qui reprend le contenu de la carte mentale prévue au départ, ainsi que les consignes pour réaliser l'activité et les stratégies de travail à utiliser, comme un pense-bête. S'il y a besoin, le matériel nécessaire y est aussi présent. Puis sur une deuxième page, nous proposons une liste de contrôle à cocher par l'étudiant qui peut/doit la consulter pour vérifier s'il a bien suivi les stratégies indiquées sur la première page. Finalement, nous avons introduit une liste de questions pour que l'apprenant puisse réfléchir à la méthodologie qu'il a utilisée pour son travail, les stratégies qu'il doit encore développer et l'utilité de l'activité réalisée.

Pour les trois derniers kits, l'organisation est tout à fait différente. Nous y avons introduit des textes à comparer et à résumer, des réflexions sur ce que représente l'exercice de résumé et de synthèse ainsi que des conseils de toutes sortes. Par exemple, nous suggérons aux apprenants de faire différentes lectures de texte, de souligner les parties qui vont leur être utiles, de faire des tableaux récapitulatifs. Le dernier kit sur l'exposé fait référence à ceux du résumé et de la synthèse qui sont les premières étapes nécessaires selon nous pour arriver à organiser le matériel à présenter pour un travail oral de ce genre.

Conclusion

Les kits des modules 1 à 5 ont déjà été utilisés en classe. Les premières réactions des enseignants et des étudiants ont été très positives en général. Les professeurs ont affirmé que le matériel est utile et leur montre de façon très claire une démarche possible pour travailler l'écriture. Par ailleurs, avoir déjà du matériel tout prêt, leur ôte une partie de travail et ils se sentent plus à l'aise et soutenus dans leurs tâches quotidiennes. En outre, un professeur s'est rendu compte que certains étudiants devenaient capables d'élaborer leur propre liste de contrôle et de réfléchir sur

leur manque de stratégies. De leur côté, les apprenants ont apprécié les activités et ont reconnu qu'ils ne se rendaient pas compte de leurs carences et leur manque de formation pour écrire un texte, aussi simple soit-il. Nous espérons donc que nous pourrions continuer à travailler sur ce projet afin d'élaborer plus de matériel et de faire un suivi rigoureux de l'application de ces kits pour les améliorer. Notre but est bien, en effet, de soutenir et contribuer à l'effort des enseignants et des apprenants pour améliorer l'expression écrite en classe de FLE et à ce que tous les acteurs finissent par prendre goût à cette activité.

Bibliographie

- Badger, R., White, G., W. 2002. « A Process Genre Approach to Teaching Writing ». *ELT Journal*, vol. 54, no.2, p. 153-160.
- Bereiter, C., Scarmadalia, M. 1982. *From Conversation to Composition: The Role of Instruction in a Developmental Process*. In : *Advances in Instructional Psychology*. Vol. 2. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Cyr P. 1996. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.
- De la Cruz, M. 2016. *Enseñanza y representaciones sociales de la expresión escrita: un acercamiento a profesores universitarios de Francés Lengua Extranjera (FLE)*. Mémoire de Maîtrise en Linguistique Appliquée. Mexico: UNAM.
- Favart, M., Olive, T. 2005. « Modèles et méthodes d'étude de la production écrite ». *Psychologie française*, no. 50, p. 273-285.
- Flower, L., Hayes, J.R. 1981. « A cognitive process theory of writing ». *College Composition and Communication*, vol.32, no. 4, p. 365-387.
- Hyland, K. 2002. « Teaching and Researching: Writing ». *Applied Linguistics in Action*, p 6-48.
- López del Hierro, E. 2009. *Análisis de la presencia de la audiencia en mensajes cortos escritos por estudiantes de FLE*. Mémoire de Maîtrise en Linguistique Appliquée. Mexico: UNAM.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U. 1990. *Learning Strategies in Second language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Pincas, A. 1982. *Teaching English Writing*. New York: Macmillan.
- Silva, T., Matsuda, P.K. 2002. Writing. In : *An Introduction to Applied Linguistics*. London:Arnold, p.251-266.
- Valdés, G., Haro, P., Echevarriarza, M.P. 1992. «The Development of Writing Abilities in a Foreign Language: Contributions towards a General Theory of L2 Writing ». *The Modern Language Journal*, 76, p. 333-352.
- Tardif, J. 1997. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Editions logiques.
- Wenden, A. 1991. *Learning Strategies for Learner autonomy*. New Jersey: Prentice Hall.

Synergies Mexique

n° 7 / 2017

Exploration
des pratiques
socioculturelles
et ludiques





ISSN 2007-4654

ISSN en ligne : 2260-8109

Jouer pour apprendre une langue étrangère : concert à 16 voix

Haydée Silva

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

Gilles Brougère

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

Reçu le 27-09-2017/ Evalué le 13-10-2017/ Accepté le 10-11-2017

Résumé

Cet article s'inscrit dans un projet de recherche visant à explorer les pratiques et les représentations liées au jeu dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères en général et du français langue étrangère en particulier, avec un accent sur l'apprentissage en situation informelle et sur le recours aux ressources ludonumériques. Après un bref rappel des résultats d'une enquête par questionnaire, déjà publiés en 2016, les auteurs présentent les résultats d'une enquête par entretien menée auprès de 16 étudiants mexicains, pour offrir ensuite une lecture croisée de ces deux volets du projet.

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

Jugar para aprender una lengua extranjera: concierto a 16 voces

Resumen

Este artículo se inscribe dentro de un proyecto de investigación que tiene por objetivo explorar las prácticas y las representaciones asociadas al juego en el marco del aprendizaje de lenguas extranjeras en general y del francés como lengua extranjera en particular, con un interés especial hacia el aprendizaje en situación informal y hacia el uso de recursos lúdicos digitales. Tras un breve recuento de los resultados de una encuesta por cuestionario, publicados en 2016, los autores presentan los resultados de una encuesta por entrevista realizada con 16 estudiantes universitarios mexicanos y proponen después una lectura cruzada de ambas etapas del proyecto.

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

Playing to learn a foreign language: concert for 16 voices

Abstract

This article is part of a research project that aims to explore the practices and representations related to play and game in the context of foreign languages learning in general and French as a foreign language learning in particular, with a focus on informal situational learning and on the use of playful digital resources. After a brief review of the results of a questionnaire survey, published in 2016, the authors present the results of an interview survey conducted with 16 Mexican university students and then propose a cross-reading of both phases of the project.

Keywords: informal learning, play and game, French as a foreign language, digital tools

Introduction

Entre 2014 et 2017, une équipe de recherche franco-mexicaine a mené un projet visant à explorer les pratiques et les représentations liées au jeu dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères (LE) en général et du français langue étrangère (FLE) en particulier. Un intérêt singulier était porté à l'apprentissage des LE en situation informelle, celui-ci étant entendu 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. » (Silva, Brougère, 2016 : 60).

L'usage de ressources ludonumériques - qu'il s'agisse de jeux pour ordinateur, pour console, pour dispositif portable (tablette ou téléphone) ou de jeux en ligne - était également examiné, dans le cadre d'une exploration des représentations et des pratiques de jeu chez des étudiants.

Il s'agissait de cerner la perception du jeu en tant qu'outil d'enseignement et/ou d'apprentissage en général et plus particulièrement dans le domaine des langues, d'observer les manières dont s'articulent aujourd'hui les apprentissages d'une LE en situation formelle et informelle, d'identifier les changements induits par le recours aux outils numériques et, finalement, de réfléchir aux conditions d'un accompagnement efficace de ces apprentissages de la LE en situation informelle. Pour ce faire, l'équipe a procédé à deux enquêtes, la première par questionnaire, en novembre 2015, la seconde par entretien, en novembre-décembre 2016. Dans le premier cas, grâce à un questionnaire en ligne, 300 réponses ont été recueillies,

issues de cinq pays, correspondant à des étudiants de FLE de 39 nationalités, de niveau A2-B2, selon l'échelle du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR). Les résultats de cette première enquête ayant déjà été publiés (Silva & Brougère, 2016), c'est aux résultats de la seconde enquête que nous nous intéresserons ici en priorité. Ainsi, après un rappel des éléments recueillis grâce au questionnaire en lien avec le jeu, qui permettent de contextualiser les entretiens, la seconde partie présentera les caractéristiques générales de l'enquête par entretien et ses principaux résultats, tandis que la troisième partie sera consacrée à la discussion croisée des résultats des deux enquêtes.

1. Le jeu en français langue étrangère : rappel des résultats de l'enquête par questionnaire

D'après l'enquête par questionnaire, la perception du jeu par les étudiants interrogés est plutôt favorable : 62 % jugent que le jeu facilite leur apprentissage de la LE, notamment en ce qui concerne le vocabulaire, la compréhension (orale et écrite) et la confiance en leur capacité à s'exprimer.

Du côté des pratiques, plus d'un tiers des répondants déclare jouer en français, selon diverses modalités (jeux de mots, jeux de société, jeux numériques...). Le jeu numérique - sur dispositif mobile ou sur ordinateur - fait partie de leurs stratégies délibérées en vue de poursuivre de manière autonome l'apprentissage du FLE. Plus de la moitié (53 %) affirme jouer en français « souvent » ou « de temps en temps ». Cependant, ces pratiques ludiques en FLE apparaissent sensiblement fragmentées. En effet, si plusieurs dizaines de jeux sont citées, seuls six jeux ou types de jeux obtiennent cinq occurrences ou plus : *Duolingo* (20 occ.), jeux de mémoire (13 occ.), jeux de grammaire (12 occ.), devinettes (6 occ.), mots croisés (6 occ.) et jeu de loto (5 occ.). En dehors de *Duolingo*, les réponses correspondent davantage à des catégories de jeu qu'à des jeux spécifiques ; il s'agit aussi de pratiques ludiques traditionnelles. Ceci est à mettre en lien avec le fait que dans 57% des cas, les pratiques ludiques en français auxquelles font référence les étudiants ont eu lieu dans la classe : l'enseignant conserve en effet un rôle de prescription important, dans la mesure où ce sont les jeux proposés ou suggérés par le professeur qui priment, par-dessus les jeux découverts de manière autonome ou recommandés par des amis. Si le jeu est reconnu et pratiqué par un nombre non négligeable des étudiants interrogés, c'est davantage en lien avec des situations formelles qu'avec des pratiques en situation informelle. Il s'agit plus souvent de situations extrascolaires plutôt qu'informelles tant elles semblent marquées par le contexte scolaire et la motivation extrinsèque. Les répondants les plus joueurs, tout comme ceux qui vivent dans un contexte francophone, semblent plus facilement sortir du formel

dans le cadre de leurs loisirs, où trouvent place des activités ludiques aux effets potentiellement formateurs en ce qui concerne la langue.

2. Le jeu en français langue étrangère : l'enquête par entretien

2.1. Caractéristiques de l'enquête

Pour des raisons logistiques, nous avons uniquement recontacté des étudiants résidant à Mexico et qui, fin 2015, avaient accepté de fournir leurs coordonnées pour un éventuel approfondissement. Parmi la vingtaine de réponses favorables obtenues, 16 entretiens ont pu être organisés en novembre 2016.

Il convient de souligner que, dans ce second volet, nous avons obtenu des réponses partielles et parfois contradictoires sur un sujet auquel les répondants n'ont pas - pour la plupart - consacré de réflexion préalable ; leur discours et leur posture se sont donc construits au fur et à mesure, au fil de la discussion, mettant souvent en évidence des contradictions internes. De plus, l'objet de l'exploration concerne des représentations et des pratiques déclarées et non des pratiques observables. C'est pourquoi les éléments recueillis apportent, plutôt que des certitudes, des pistes pour mieux problématiser et interroger le phénomène étudié.

Le canevas d'entretien incluait sept sections :

- culture ludique personnelle (pratiques et représentations de jeu actuelles et passées) ;
- habitudes et réseaux de jeu aujourd'hui ;
- impact du numérique sur les pratiques de jeu ;
- pratiques d'apprentissage des langues en situation informelle ;
- pratiques de jeu visant l'apprentissage des LE en général et l'apprentissage du FLE en particulier, aussi bien en situation formelle qu'en situation informelle ;
- perception du jeu en lien avec l'apprentissage ;
- profil du répondant.

2.1.1 Profil des répondants

Les étudiants interrogés (9 hommes et 7 femmes) ont 28 ans en moyenne (20 ans pour la plus jeune, 49 pour la plus âgée). Trois sur quatre suivent ou ont terminé des études de licence (quatre premières années du cycle universitaire), un sur quatre suit ou a terminé un master. Huit ont une formation dans le domaine des sciences humaines et sociales, sept ont suivi des cursus en sciences exactes ou en sciences de la santé, deux ont fait des études de graphisme.

Les 16 répondants sont de nationalité mexicaine et ont l'espagnol pour langue première (L1). Ils sont tous au moins trilingues voire plurilingues : outre un niveau de français intermédiaire ou avancé (B1 ou plus), ils partagent une maîtrise variable de l'anglais. Six d'entre eux ont étudié quatre langues (soit l'italien, le portugais, l'allemand ou la langue des signes en plus des trois langues déjà citées), tandis que l'un a des connaissances en six langues (espagnol, français, anglais, italien, portugais et suédois) et une dernière possède un répertoire de sept langues (dont quatre langues indigènes : tojolabal, maya, nahuatl et mixtèque).

Pour parfaire leur apprentissage des LE en dehors de la classe, tous les répondants mettent en place diverses stratégies délibérées, dont notamment la lecture, l'écoute de chansons, le visionnage de films ou de séries, l'écoute de la radio et de podcasts, la navigation sur des sites spécialisés et la participation à des programmes de mobilité.

Pour ce qui est de leur profil ludique, tous les répondants, sauf deux, déclarent jouer « très souvent » (3), « souvent » (6) ou « de temps en temps » (5). L'intensité de cette pratique est extrêmement variable, allant de l'absence totale de jeu à cinq heures quotidiennes. Elle est également diversifiée, dans la mesure où elle va des blagues et des jeux de langage entre amis aux jeux vidéo spécialisés, en passant par les sports de compétition, les jeux de société classiques ou contemporains, les jeux de boisson et les jeux sur console ou sur dispositif mobile : dix des répondants citent un ou plusieurs jeux numériques, et neuf d'entre eux classent ce type de jeux parmi leurs préférés dans l'actualité.

Lorsque la pratique ludique est collective, elle concerne majoritairement le cercle des proches : la famille (parents, fratrie, oncles et tantes, cousin[e]s, neveux et nièces, avec l'absence notoire de leurs propres enfants), les amis, le ou la conjointe. Néanmoins, elle implique aussi les pairs (les condisciples à l'université, les camarades de la classe de langue) voire les voisins, les membres de la même communauté religieuse, les habitants des villages visités pendant des stages, etc.

La culture ludique des 16 répondants est marquée par la variabilité. Ainsi, certains répondants ont des pratiques très ciblées (ils jouent uniquement à un certain type de jeu, entre personnes du même âge, du même sexe ou avec la même formation universitaire), d'autres ont des pratiques fortement différenciées (ils jouent à plusieurs jeux différents avec un large éventail de partenaires). Quelques-uns voient dans le jeu *une part fondamentale de [leur] vie* (E4), quelque chose d'*intimement lié à beaucoup d'activités personnelles et professionnelles* (E7), voire *une affaire de bonnes mœurs* (E1), alors que d'autres n'y accordent pas d'importance particulière : *Ce n'est pas une activité privilégiée dans ma vie. [...] On dirait que j'en ai perdu le goût* (E9).

Le jeu apparaît comme une pratique évolutive. Ainsi, l'étudiante qui déclare ne plus jouer du tout, ajoute : À une époque, j'ai joué à tous les jeux qui sortaient, qu'ils soient liés aux langues ou non [...]. Tout le monde était comme obsédé par ces jeux, et j'étais là, tard la nuit, à jouer et à essayer de cumuler les points. Mais à un moment, j'en ai eu assez (E9). La grande majorité des enquêtés déclare que le jeu occupe aujourd'hui une place plus restreinte que par le passé, suite à des responsabilités croissantes mais aussi à une pression sociale : *Les enfants, eux, sont socialement autorisés à jouer. [...] Nous les adultes, on subit des exigences sociales plus fortes pour ne pas jouer* (E7).

Pourtant, d'après les réponses recueillies, l'intensité de la pratique ludique ne dépend pas uniquement du temps disponible, mais aussi de la disponibilité d'espaces physiques et sociaux propices au jeu et, surtout, de la disponibilité des partenaires de jeu potentiels : savoir avec qui jouer encourage à trouver le lieu et le moment pour le faire. Les quatre répondants en contact régulier avec des enfants (neveux ou enfants à garder) ont ainsi une pratique ludique plus intensive et plus diversifiée.

Par ailleurs, même ceux qui disent jouer peu ou pas du tout en FLE se déclarent prêts à augmenter leur pratique ludique à condition de connaître des jeux intéressants et d'avoir des partenaires. Paradoxalement, si le rôle prescripteur de l'enseignant est lui aussi mis en avant pour ce qui concerne les jeux en LE, seul un répondant sur 16 cite son professeur comme la personne qui lui suggère les jeux en français : en fait, ce seraient surtout les amis (9 occ.) qui proposeraient des jeux à découvrir. Le conseil de membres de la famille ou de camarades de la classe de langue (en présentiel ou sur les réseaux sociaux), la publicité sur les réseaux ou dans des sites spécialisés et la recherche menée à l'initiative de l'étudiant recueillent pour leur part 4 occurrences chacun.

2.1.2. Perception du jeu

La perception du jeu en lien avec l'apprentissage est globalement positive, comme c'était déjà le cas pour les réponses recueillies par questionnaire. 11 étudiants (69%) sont convaincus que le jeu est utile à l'apprentissage. Si deux n'apportent pas d'argument particulier pour étayer cette affirmation à laquelle ils adhèrent, affirmant que *cela aide, c'est sûr* (E1), les neuf autres avancent de manière prévisible que le jeu *n'est pas ennuyeux* (E2), *amuse [...] et c'est toujours satisfaisant* (E5), *éveille l'intérêt* (E6), *rend l'apprentissage divertissant* (E12). Ils ajoutent que *tout ce qui est lié au jeu apporte du plaisir, réjouit ; on en fait une expérience significative* (E7), qu'il favorise la mémorisation (E4, E11) ou qu'il permet de conjuguer la théorie et la pratique (E13). L'un d'entre eux va jusqu'à

vanter les avantages du jeu vidéo sur la chanson : *On dit beaucoup que si tu veux apprendre une langue, il y a les chansons [...] ; j'ai l'impression qu'avec les jeux vidéo c'est mieux, surtout pour la prononciation, parce que dans les chansons il y a des choses difficiles à comprendre quand ils parlent trop vite* (E10).

Cette perception globalement favorable est à nuancer, car trois répondants expriment une vision moins idéalisante du potentiel pédagogique du jeu. Ainsi, E9, éducatrice, âgée de 49 ans, se déclare peu joueuse au quotidien et affirme que le jeu n'est pas utile pour tout ni pour tous. Elle adhère à l'idée que le jeu devrait être réservé aux enfants : *Chez les enfants, c'est le plus constructif des moyens d'apprendre. Mais pour les adultes, [...] c'est l'inverse, je trouve cela choquant, parce que j'ai l'impression que c'est des trucs d'enfant.*

Le cas de E4 et E11 est différent : de sexe masculin, âgés de 23 et 34 ans respectivement, ils déclarent au contraire jouer de manière plus ou moins intensive (cinq heures par jour pour le premier, trois ou quatre heures chaque week-end pour le second), mais ils apportent des réponses nuancées par rapport au jeu comme facilitateur de l'apprentissage : *Cela peut m'aider à mémoriser quelque chose de précis. Mais [...] au lieu de m'aider cela peut me nuire. Parce que si le jeu ne me plaît pas, je ne vais rien apprendre. [...] Tout dépend de la personne.* » (E4) ; « *Tant que le jeu est bien canalisé, tant qu'il est structuré et qu'on sait où on veut aller, je pense [que le jeu aide à apprendre.]* (E11).

Ainsi, dans l'ensemble, les répondants traduisent dans leur discours la contradiction apparente et la tension réelle entre deux représentations à l'œuvre de manière simultanée : celle du jeu comme un espace de loisir, propice à la liberté, et celle du jeu comme ressource instrumentale exigeant un retour sur investissement, dans la mesure où l'activité ludique demande du temps.

2.1.3. Le statut du jeu dans l'apprentissage du FLE en situation formelle

Tous les répondants, y compris ceux qui expriment certaines réserves quant au potentiel pédagogique du jeu, sont d'accord pour affirmer que celui-ci peut avoir une influence positive sur l'apprentissage des LE. Pour eux, c'est surtout dans les domaines lexical et grammatical que le jeu apporte des bénéfices (6 et 5 occurrences respectivement). La place du jeu lors de l'apprentissage du FLE en situation formelle est restreinte : même si tous les répondants sauf deux déclarent jouer en classe de français, dix des 14 étudiants restants jugent que la présence du jeu est faible, même si elle est supérieure à celle qu'ils ont constatée dans d'autres cours de LE (anglais, portugais ou suédois, par exemple). Les réponses obtenues

pour identifier les jeux pratiqués en classe appartiennent à trois catégories : des jeux classés par type de contenu (jeux grammaticaux, essentiellement axés sur la conjugaison ; jeux lexicaux et jeux culturels), des familles de jeux (jeux de rôles et simulation, jeux de mémoire, jeux de société, jeux de mimique, devinettes, jeux de cartes, concours, jeux d'écriture), quelques jeux spécifiques (jeu du bac, loto, serpents et échelles, verbes en main). Deux répondants signalent par ailleurs avoir été invités en classe à concevoir par eux-mêmes des jeux pour améliorer leurs compétences grammaticales ou culturelles. On notera l'absence des jeux numériques parmi les ressources ludiques citées.

Certaines des réponses recueillies semblent indiquer que la place du jeu est inversement proportionnelle au niveau de langue (les enseignants proposeraient donc davantage de jeux aux débutants) ainsi qu'à l'expérience du professeur (les enseignants en début de carrière feraient appel au jeu davantage que leurs collègues plus chevronnés). Sur ce dernier point, on peut se demander si le degré d'utilisation du jeu est effectivement lié de manière proportionnelle à une plus ou moins grande expérience ou si la variation doit être plutôt associée à la formation méthodologique reçue selon la génération à laquelle appartiennent les professeurs. Ces écarts déclarés mériteraient sans doute un examen plus approfondi des pratiques réelles des enseignants.

2.1.4. Le statut du jeu dans l'apprentissage du FLE en situation informelle

Aucun des répondants interrogés sur leur pratique d'apprentissage délibéré du FLE en dehors de la salle de classe ne cite spontanément le jeu. Pourtant, à y regarder de plus près, le ludique est bien présent : 13 répondants sur 16 jouent en français plus ou moins souvent en situation informelle. Ils utilisent pour ce faire des ressources en ligne (échecs, jeu sur les capitales du monde, jeux de karaoké), des applications pour dispositif mobile (*Duolingo*, *Babbel* et *Bilingual app* ; anagrammes de *Le Robert*, *Cram*, jeu d'échecs, *Kahoot*, *Preguntados*), des sites proposant des ressources pour l'apprentissage du FLE (notamment TV5 Monde et *francaisfacile.com*) et les réseaux sociaux (avec des défis sur Whatsapp et Facebook). Quand les jeux numériques le permettent, les étudiants choisissent le français comme langue de jeu (c'est le cas d'*Assassin's Creed Unity*, dont l'action se déroule sous la Révolution française et d'autres jeux de rôle, ainsi que des combats d'arène multi-joueurs en ligne); ils peuvent aussi jouer d'abord en L1 puis rejouer la partie en LE.

À l'exception des jeux sur les réseaux sociaux, la plupart de ces pratiques ludiques en LE restent individuelles, non pas par choix délibéré mais suite aux difficultés pour trouver des partenaires. L'un des répondants joue parfois en français lors de

réunions entre amis : À la chaleur de l'alcool et de la socialisation, on n'a plus honte de se tromper (E1). Une autre participe à des défis lancés entre sœurs pour le jeu *Dumb ways to die* (E3). L'interaction, même limitée, est également présente dans le cas des jeux vidéo : *c'est comme si tu regardais un film en français, mais le fait d'interagir te donne des pistes pour mieux comprendre* (E10).

Les répondants qui utilisent *Duolingo* consacrent en général des séances de 5 à 15 minutes à cette application, qu'elles soient journalières ou plus espacées. L'une des répondantes (E16) a passé environ deux mois à jouer tous les jours ; une fois cette ressource épuisée, elle a cherché de nouvelles options en ligne, mais n'en a trouvé aucune à son goût.

La pratique assidue des jeux numériques est perçue de manière ambivalente : elle peut être positive, voire clairement instrumentale (E12, par exemple, a utilisé régulièrement et de manière intensive un jeu d'anagrammes pendant la préparation du Diplôme approfondi de langue française) ; mais elle peut aussi être perçue comme un risque : *je devenais accro à un seul jeu, j'y jouais tout le temps, mais cela passait, j'arrêtais, puis je recommençais avec un autre jeu* (E6) ; *c'est devenu une sorte d'addiction, alors j'ai décidé d'arrêter* (E8). Les témoignages d'E5, E11 et E16 vont dans le même sens.

Au-delà de la référence récurrente à l'addiction, les répondants citent quatre autres grands types d'écueil qui freinent leur usage des jeux numériques, classés ici par ordre de fréquence :

- soucis d'ordre technique, tels que le manque de mémoire disponible sur des dispositifs déjà saturés, la consommation excessive de la batterie, un débit insuffisant lors de la connexion ou l'absence de celle-ci, la taille insuffisante de l'écran, des difficultés pour télécharger des applications ;
- valeurs exclusives d'usage attribués à tel ou tel dispositif : *l'ordinateur, c'est fait pour travailler* (E11) ; *ce à quoi j'associe plus rapidement le mobile, c'est à Facebook, pas au jeu* (E12) ;
- offre méconnue et jugée peu variée ;
- coût élevé des jeux proposant des mécaniques intéressantes et/ou en lien avec l'apprentissage des langues.

3. Discussion

Lors de la discussion des résultats de la première enquête (Silva, Brougère, 2016 : 65-67), l'équipe a formulé un certain nombre d'hypothèses, sur lesquelles cette seconde enquête jette un éclairage nouveau. En effet, les résultats obtenus lors de l'enquête par entretien confirment que la plupart des étudiants interrogés

s'implique activement dans un apprentissage hors les murs, selon des modalités qui restent relativement traditionnelles. Le numérique est de plus en plus présent dans les situations d'apprentissage tout au long du continuum qui va du plus formel au plus informel, mais les ressources ludonumériques peinent à être prises en compte en situation formelle.

Même si les motivations extrinsèques (académiques et professionnelles) propres du public universitaire étudié semblent à priori peu compatibles avec une approche ludique, on constate que le jeu est bel et bien présent dans l'apprentissage, y compris pour la préparation à des épreuves de type sommatif. Sauf exception, ce n'est pas tant le manque de pertinence du jeu qui est invoqué par les répondants, que le manque de temps ou de partenaires et la méconnaissance de l'offre existante.

D'après les témoignages recueillis, la montée en puissance du jeu en lien avec l'apprentissage d'une LE ne se traduit pas par une ludicisation croissante de la salle de classe : les jeux pratiqués en classe, relativement peu nombreux, restent en priorité des jeux-exercices. Il s'agit très largement d'une forte mise en forme éducative du jeu (Brougère, 2017). On peut ainsi noter un hiatus entre les pratiques ludiques en situation formelle et en situation informelle, ces dernières étant marquées par un investissement ludique fort qui peut aller jusqu'au sentiment d'addiction ; cela rend sans doute difficiles rapprochements et synergies à défaut d'une entrée de pratiques réellement ludiques, c'est-à-dire sans ou avec une faible mise en forme ludique, au sein de la classe.

Nous postulons en 2016 que les non-joueurs en L1 acceptaient peut-être mieux les jeux proposés en classe. Cette idée est à nuancer, dans la mesure où la perception du jeu en classe est majoritairement favorable voire très favorable pour 13 des 16 répondants dont le degré de pratique ludique personnelle est très variable. E9, peu joueuse, est réticente à s'impliquer dans un jeu en contexte pédagogique, tandis qu'E04 et E11, qui ont une pratique personnelle de jeu exceptionnellement intense, soulignent que l'efficacité du jeu en classe n'est pas automatique. Ainsi, leur pratique assidue semble les rendre plus exigeants quant à la dimension réellement ludique du jeu, ce qui va dans le sens de la recherche menée dans un autre contexte par Michel Lavigne (2016).

Conclusion

Les éléments recueillis dans le cadre de ce projet de recherche confirment la présence d'un apprentissage ludique des langues, qui s'exprime selon des modalités diverses et avec une intensité variable au sein d'un riche continuum allant du plus formel – comme la transformation *a minima* des jeux – au plus informel – comme

la pratique libre à visée purement ludique. Compte tenu du rôle de prescription accordé à l'enseignant par la plupart des répondants, et des échanges entre pairs de bonnes pratiques d'apprentissage, on peut faire l'hypothèse que les initiatives prises en classe afin de promouvoir le jeu en tant qu'outil d'apprentissage d'une LE peuvent avoir pour effet de légitimer et donc voire de favoriser un tel apprentissage. Suite aux réponses apportées aux deux enquêtes réalisées, nous avons identifié des pistes de travail pour mieux accompagner depuis un contexte institutionnel le développement de pratiques ludiques d'apprentissage des LE :

- Créer en classe une atmosphère propice à la participation.
- Diversifier les jeux proposés en classe de façon à prendre en considération la diversité des cultures ludiques des étudiants.
- Diversifier les compétences visées lors des jeux.
- Utiliser le jeu à tous les niveaux de langue, avec des publics de tous âges.
- Encourager les étudiants à identifier et expliciter leurs pratiques ludiques efficaces, puis à les partager en classe et hors classe.
- Établir et faire établir des répertoires commentés de jeux, puis mettre en place des dispositifs permettant la découverte active de ces ressources.
- Choisir et aider à choisir des jeux adaptés au niveau cognitif, au niveau de langue et aux intérêts ludiques des étudiants, afin que le jeu représente un défi attirant et réalisable.
- Donner la priorité aux applications ludonumériques qui, au-delà du contenu linguistique, proposent aussi un contenu socioculturel. De préférence, elles seront gratuites, n'exigeront pas une inscription préalable, occuperont peu d'espace de stockage, permettront de configurer le choix de la langue et pourront être utilisées hors ligne.
- Faire un suivi collectif des expériences ludiques en LE.
- Adopter une démarche plurilingue, en établissant des partenariats avec des étudiants et des collègues de différentes langues.
- Mettre en place des mécanismes visant à identifier des partenaires potentiels de jeu et promouvoir la création de communautés de jeu en LE, caractérisées par la diversité des profils de leurs membres (locuteurs natifs/non natifs ; enfants/adolescents/adultes ; différentes disciplines, etc.).
- Inclure l'usage raisonné du jeu dans la formation initiale et continue des enseignants.
- Poursuivre l'exploration des représentations et des pratiques de jeu chez les élèves et les étudiants de différents niveaux mais aussi chez les enseignants.

Bibliographie

Brougère, G. 2017. « Qu'entendre par jeu dans l'enseignement et l'apprentissage des langues : diversité des situations et des modalités d'apprentissage ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], vol. 36 n° 2, <http://apliut.revues.org/5652> [consulté le 15 septembre 2017].

Lavigne, M. 2016. « Jeu et non-jeu dans les *serious games* », *Sciences du jeu*, n° 5, [En ligne] : <http://sdj.revues.org/648> [consulté le 15 septembre 2017].

Silva, H., Brougère, G. 2016. « Le jeu entre situations formelles et informelles d'apprentissage des langues étrangères ». *Synergies Mexique*, n° 6, p. 57-68, [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Mexique6/silva_brougere.pdf [consulté le 15 septembre 2017].

Notes

1. L'équipe de recherche était constituée par G. Brougère (Université Paris 13 - Sorbonne Paris Cité), H. Silva (Facultad de Filosofía y Letras, Université nationale autonome du Mexique), V. Berry (UP13-SPC) et Ingrid Ramírez (FFL-UNAM). Ce projet a bénéficié du soutien du Centre de recherche interuniversitaire Expérience Ressources Culturelles Éducation (Experice), de la FFL-UNAM, du Service des relations européennes et internationales de l'UP13, du Groupement d'intérêt scientifique « Jeu et sociétés » et de la *Dirección General de Asuntos del Personal Académico* de l'UNAM.

2. Sur le choix de la notion d' « apprentissage en situation informelle » plutôt que celle, plus courante, d' « apprentissage informel », voir Brougère, 2017, § 11, et Silva & Brougère, 2016 : 58.

3. Dans le cadre de cet article, nous présentons un bref aperçu d'une recherche beaucoup plus ample.

4. Sur le continuum formel/informel en didactique des langues et des cultures vu à la lumière du jeu, voir Silva & Brougère, 2016 : 61-62 et Brougère, 2017 : § 27-31.

5. Le lecteur intéressé par l'apprentissage des langues en situation informelle en lien avec le jeu trouvera des références utiles en consultant les trois articles cités, accessibles en ligne.



ISSN 2007-4654

ISSN en ligne : 2260-8109

Élaboration d'un quiz en Espagnol Langue Étrangère pour sensibiliser à des pratiques socioculturelles mexicaines

Christelle Annick Ferraris

Universidad Autónoma del Estado de México, Mexique
christellelenguas@hotmail.com

Mark Chang

Universidad Autónoma del Estado de México, Mexique
markchang10@hotmail.com

Reçu le 30-09-2017/ Évalué le 03-11-2017/ Accepté le 04-12-2017

Résumé

Cet article explique la démarche suivie pour élaborer un matériel didactique sous forme d'un quiz qui porte sur les pratiques socioculturelles de certains Mexicains dans la zone urbaine de Toluca, et qui est principalement destiné au public francophone en séjour universitaire à l'Université Autonome de l'État de Mexico. Nous abordons l'importance des pratiques socioculturelles dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Les résultats que nous présentons sont certaines pratiques socioculturelles mexicaines sur lesquelles nous nous sommes basées pour construire le quiz, car elles sont considérées par nos informateurs francophones importantes à connaître par les étudiants d'Espagnol Langue Etrangère quand ils arrivent au Mexique. Finalement, nous donnons les commentaires et opinions des étudiants francophones dans notre université sur le matériel élaboré.

Mots-clés : matériel didactique, culture, quiz, pratique socioculturelle, ELE

Elaboración de una encuesta en Español Lengua Extranjera para sensibilizar sobre prácticas socioculturales mexicanas

Resumen

Este artículo explica los pasos que se siguieron para elaborar un material didáctico bajo la forma de una encuesta sobre las prácticas socioculturales de ciertos mexicanos de la zona urbana de Toluca. Este material está destinado principalmente a un público francófono de movilidad estudiantil en la Universidad Autónoma del Estado de México. Abordamos la importancia de las prácticas socioculturales en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. Los resultados que presentamos son algunas prácticas socioculturales mexicanas en las cuales nos apoyamos para elaborar la encuesta porque son las que les parecen importantes de conocer a nuestros informantes francófonos para los estudiantes de Español Lengua Extranjera cuando llegan a México. Para terminar, damos los comentarios y opiniones de los estudiantes francófonos en nuestra universidad sobre el material elaborado.

Palabras clave: material didáctico, cultura, encuesta, práctica sociocultural, ELE

Designing a quiz in Spanish Foreign Language to promote awareness of practices of Mexican culture

Abstract

This article explains the procedure followed to design a teaching material in the form of a quiz related to the sociocultural practices of Mexicans in the urban area of Toluca. This material is aimed primarily at a French-speaking audience who is participating in a student exchange program in the Autonomous University of the State of Mexico. We discuss the importance of sociocultural practices in the teaching/learning of a foreign language. As a result, we present those Mexican sociocultural practices which our French speaking informants identified as necessary for students to be aware of when they come to Mexico to study Spanish as a foreign language. For this reason, we used the results as a basis for the design of the quiz. In conclusion, we discuss the comments and opinions of French-speaking exchange students from our university related to the teaching materials.

Keywords: teaching material, culture, quiz, sociocultural practices, SFL

Introduction

La mobilité estudiantine nationale et internationale s'est progressivement développée ces dernières années au sein de l'Université Autonome de l'Etat de Mexico (UAEMex) qui reçoit désormais régulièrement des étudiants de tous les continents en séjour académique. Depuis 2013, elle a reçu une vingtaine d'étudiants français et nous considérons intéressant qu'ils aient accès à un quiz les sensibilisant aux pratiques socioculturelles de la zone urbaine de Toluca. En effet, cette arrivée d'étudiants multiculturels dans notre université entraîne un besoin de matériel qui couvre des besoins spécifiques car, d'abord, il est souvent difficile pour ces étudiants de se procurer du matériel d'Espagnol Langue Étrangère (ELE) dans la variante mexicaine et, ensuite, les matériels en ELE disponibles sur le marché et en ligne ne leur proposent pas cette sensibilisation aux réalités socioculturelles nouvelles auxquelles ils seront confrontés pendant leur séjour à Toluca. Ce quiz est principalement destiné aux étudiants francophones parce que nos informateurs sont francophones, mais il sera aussi accessible à des étudiants d'autres nationalités pour qui les pratiques socioculturelles des Mexicains sont différentes des leurs. Il ne s'agit pas ici de faire mesurer aux étudiants étrangers l'altérité entre les cultures, mais de leur donner des clés d'interprétation sur les pratiques socioculturelles présentes dans leur nouvel environnement. Le quiz sera disponible dans les Centres d'Auto-accès (CAA) de notre université.

1. Le concept de culture dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère

Byram, Gribkova et Starkey (2002 : 7) rappellent que parler une langue étrangère implique non seulement de « communiquer des informations mais aussi d'entretenir des relations humaines avec des personnes parlant d'autres langues et appartenant à d'autres cultures ». Vivre la culture de l'autre est un aspect fondamental dans l'apprentissage d'une langue, parce que cela relève d'une connaissance bien plus large que l'acquisition de moyens d'expression alternatifs purement linguistiques. Les méthodes de langue abordent souvent la Culture (avec un C majuscule), mais souvent cette approche se restreint à l'étude de l'histoire, du système politique, des institutions et du folklore, et ne considère pas des aspects pertinents dans la communication comme les présupposés, les sous-entendus, les opinions, les croyances et les modèles de conduite (la culture, avec un c minuscule) que déterminent directement les interactions communicatives dans une communauté de parole particulière (Miquel et Sans, 1992 in Merino, 2005: 435).

Dans toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, les compétences sociolinguistique et pragmatique jouent un rôle primordial, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes (Conseil de l'Europe, 2001 : point 2.1.2). La compétence sociolinguistique renvoie aux paramètres socio-culturels de l'utilisation de la langue qui respectent les normes sociales telles que les formules d'adresse et de politesse, la régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, et renvoie également à la codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté. La compétence pragmatique renvoie à la maîtrise du discours au moyen de l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue en tenant compte des environnements culturels dans lesquels le discours est prononcé.

Par ailleurs, Tomlinson (2013 : 449) rappelle que la dimension culturelle du langage est composée d'éléments qui répondent à « l'intuition du locuteur natif » et que nous utilisons cette intuition pour sélectionner de façon appropriée et pertinente des phrases -au sein de notre inventaire linguistique- qui nous permettent d'avoir un comportement conversationnel adéquat dans toutes les situations. C'est le manque de conscience de ces contraintes pragmatiques et contextuelles qui est souvent responsable des échecs pragmatiques dans la communication avec autrui, car les étudiants interprètent la nouvelle réalité dans laquelle ils sont en immersion depuis leur culture d'origine. Ainsi, l'objectif principal des étudiants de langue étrangère est d'être capables de maîtriser la langue étrangère dans toutes ses dimensions : linguistique, sociale, culturelle et pragmatique pour devenir des locuteurs inter-culturels efficaces. Pour cela, la connaissance des conventions socioculturelles qui

régulent la participation des locuteurs natifs dans les échanges linguistiques est un des aspects importants à couvrir dans l'apprentissage d'une langue étrangère (I. Iglesias Casal, 2000 : 3 in Merino, 2005 : 434) et c'est celui que prétend couvrir notre quiz.

Le matériel didactique devra ainsi aider le processus d'acculturation des étudiants francophones arrivant à Toluca et stimuler un enseignement/apprentissage de la langue promouvant le respect mutuel par la compréhension mutuelle (Blanchet, 2004 : 6). Il serait pourtant incongru de prétendre que les étudiants francophones se comportent à tout moment comme des membres de la communauté qui parlent la langue étrangère ; nous recherchons simplement qu'ils aient accès à un maximum d'informations pour pouvoir choisir délibérément s'ils veulent respecter ou transgresser les conventions socioculturelles attendues par les natifs (Vellegal, 2009 : 10).

2. La création de matériel didactique pour un Centre d'Auto-Accès : un quiz pour sensibiliser aux pratiques socioculturelles

Pour développer la conscience interculturelle de nos étudiants, nous avons choisi d'élaborer un quiz - qui consiste en un questionnaire permettant de tester des connaissances générales ou spécifiques et qui attend du participant une réponse rapide et non-développée - parce que c'est un matériel multimédia facile à créer, facile à diffuser, et surtout attirant pour l'utilisateur.

Étant donné que le quiz sera disponible dans un espace dans lequel les étudiants vont travailler de façon autodidacte, il est convenable de considérer des aspects relatifs à cet environnement pour l'élaboration du matériel. Nous avons pris comme critères ceux proposés par Kan (2011 : 677-678) : l'accessibilité du matériel, son objectif, ses contenus, sa pédagogie et sa construction.

3. Méthodologie

3.1. Collecte des données des informateurs francophones avec un questionnaire

Afin de collecter les données utiles, nous avons élaboré un questionnaire avec l'application *Google Form* que nous avons soumis à huit informateurs francophones, tous universitaires entre 25 et 40 ans, qui vivent dans la zone urbaine de Toluca depuis plusieurs années. Nous devons souligner que le nombre assez réduit de nos informateurs nous a peut-être donné une vision restreinte, elle aussi, de la question. Par le biais d'une seule question ouverte - As-tu remarqué au Mexique des différences socioculturelles avec la France ? -, ils devaient mentionner les pratiques

socioculturelles mexicaines qu'ils considèrent importantes à connaître pour des étudiants francophones qui arrivent dans notre université. Le questionnaire leur permettait de classifier leurs réponses selon la catégorisation de la dimension culturelle du langage selon Tomlinson (2013) et sur les thèmes de communication du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2001, point 4.2 : 45). Selon ces deux sources, la dimension culturelle du langage repose sur les interactions sociales et la façon de s'adresser à autrui, les règles de politesse, la codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté et la régulation des rapports entre générations, sexes, statuts et groupes sociaux. Les thèmes de communication sous-jacents aux comportements socioculturels sont la caractérisation personnelle, la maison, le foyer, l'environnement direct, la vie quotidienne, les congés et loisirs (passe-temps, centres d'intérêt, radio, télévision, cinéma, sports, presse, etc.), les voyages, les relations avec les autres, la santé et le bien-être, l'éducation, les achats, la nourriture et les boissons, les services, les lieux publics et la relation au temps.

3.2. Élaboration du quiz en espagnol destiné aux étudiants francophones

A partir des neuf pages de données recueillies autour des thèmes ci-dessus, nous avons construit le quiz, avec l'application *Google Form*. Il convient de mentionner que le quiz a été rédigé en espagnol dans la mesure où, bien qu'il soit principalement dirigé à des étudiants francophones, il sera disponible à tous les étudiants étrangers en échange dans notre université. L'application de *Google Form* permet de créer gratuitement et facilement du matériel didactique attractif, car elle autorise l'insertion d'images, de vidéos et offre une gamme variée d'options pour créer des questions/réponses. Notre quiz propose des questions/réponses sous forme de Question à Choix Multiple (QCM) ou de Vrai/Faux avec des images, un système de points pour les réponses et un feedback pour chaque « bonne » ou « mauvaise » réponse. Il est composé de 21 questions, avec en tout 132 options et est organisé en 8 catégories qui reprennent toutes les informations collectées.

3.3. Collecte des opinions après utilisation du quiz des étudiants francophones en échange

Le jugement et l'évaluation étant vitaux pour le succès de n'importe quel matériel didactique, les opinions des utilisateurs sont indispensables (Jolly et Bolitho, 1998 : 112) c'est pourquoi nous avons inclus une dernière question ouverte où ils sont invités à commenter le matériel.

4. Résultats

Dans cette partie, nous résumons dans un premier temps les réponses au premier questionnaire appliqué aux huit informateurs francophones, puis nous présentons quelques opinions des étudiants étrangers ayant répondu au quiz élaboré.

4.1. Résultats de la collecte de données sur les pratiques socioculturelles des Mexicains de Toluca :

Dans les *interactions sociales*, la façon de s'adresser à quelqu'un et les règles de *politesse*, les informateurs ont mentionné que les Mexicains qu'ils connaissent sont plus tactiles que les Français, avec par exemple l'embrassade (*abrazo*). Le nombre de bises diffère (une seule bise dans le centre du Mexique) et l'espace vital qu'on laisse entre les personnes est plus réduit, ce qui provoque l'impression d'être « collé » par la personne qui nous parle ou qui se trouve dans la queue devant ou derrière nous. Saluer est perçu comme un acte très important à réaliser. Les Mexicains prennent une extrême précaution de ne pas dire « non » à quelqu'un (ou ont beaucoup de difficultés à le dire) ; ils préfèrent des formules plus ambiguës qui laissent place à la possibilité. Ils disent tout le temps « merci », même quand ce sont eux qui donnent quelque chose à quelqu'un, disent « bon appétit » (*¡Provecho !*) aux tables voisines quand ils partent du restaurant, « pardon » (*con permiso*) pour passer ou se retirer d'un lieu (formule à laquelle il est convenable de répondre par « *propio* »), « à votre service » (*a sus órdenes*) à chaque service rendu, « bonne journée » (*que le vaya bien*) quand ils prennent congé. Ils interpellent fréquemment leurs interlocuteurs selon leur niveau d'étude (*Licenciado, Maestro, Doctor*). Ils utilisent des formules de politesse confuses comme « J'étais chez toi » (*en « tu » casa*), quand en réalité ils parlent de chez eux, en soulignant ainsi qu'on sera toujours bienvenu chez eux. Par ailleurs, la ponctualité ne semble pas faire partie des règles de politesse les plus importantes et serait même mal vue dans des cadres informels, par exemple, quand on est invité à une fête où une à deux heures de retard sont normales voire de mise. Ils sont chaleureux, amicaux et davantage préoccupés que les Français par le sort des autres. Enfin, dans les relations amoureuses, il faudrait demander de façon explicite pour devenir le partenaire de quelqu'un.

En ce qui concerne *les rituels fondamentaux qui font fonctionner la société mexicaine*, les Mexicains sont perçus comme peu fiables, car ils s'engagent dans des projets qu'ils n'accompliront pas toujours. Le fameux « Tout de suite » (*ahorita*) peut facilement signifier dans quelques minutes, dans quelques heures voire dans quelques jours et « Ce qui se passe c'est que... » (*lo que pasa es que...*) annonce une excuse ou un prétexte pour ne pas avoir accompli un engagement.

Comme ils évitent de répondre par la négative, la plupart des questions sont posées de façon qu'on ne puisse pas vraiment avoir le choix (« Tu vas venir, hein ? » *Vas a ir, ¿verdad ?*). Ils utilisent des allusions religieuses dans le discours telles que « si Dieu le veut » ou « C'est grâce à Dieu » (*si Dios quiere, primero Dios, gracias a Dios*), « Repose en paix » (*que descanse en paz*), de même que des interjections religieuses qui expriment une gamme variée de sentiments (*¡Dios mío!*). Certains donnent la bénédiction à leurs enfants le matin avant de se séparer, ou lors d'une séparation plus symbolique et longue comme un voyage. Ils font leur signe de croix quand ils passent devant une église ou quand ils sont confrontés à une situation difficile. Enfin, ils sont perçus comme peu perfectionnistes, surtout dans la catégorie de *l'environnement en général* quand les informateurs parlent des constructions inachevées ou insalubres, de la pollution et du manque de conscience écologique.

Dans la *régulation des rapports entre générations, sexes, statuts et groupes sociaux*, on retrouve dans les réponses que le tutoiement est plus facile avec des inconnus, mais qu'il y a plus de vouvoiement en famille et plus de respect pour les aînés. Leur famille, très nombreuse, est solidaire et unie. Ils disent « mon » papa ou « ma » maman alors qu'ils sont frères et sœurs, ce qui porte à croire qu'ils n'ont pas la même mère ou le même père. Le machisme est très ancré dans les mentalités des hommes comme des femmes. La société est ressentie comme conservatrice et religieuse. La discrimination sociale et la valorisation de tout ce qui est étranger (*malinchismo*), en particulier les étrangers de peau pâle, ont aussi été mentionnées.

Pour la *caractérisation personnelle des personnes*, les informateurs ont constaté un usage très fréquent des surnoms (« la grosse » *la gorda*, « la maigre » *la flaca*, « la frisée » *la china*, « la noire » *la morena*, « la blanche » *la wera*). *Au sein de la maison et du foyer*, la totalité des informateurs ont mentionné que les Mexicains jettent le papier toilette dans une corbeille et pas dans les WC, ce qui leur paraît peu hygiénique. L'absence de vie de famille à table et le fait que chacun mange à des horaires différents ou devant la télévision ont aussi été signalés. Le machisme réapparaît dans cette catégorie dans le ressenti d'un déséquilibre dans la répartition des tâches ménagères.

Dans *la vie quotidienne*, les réponses font référence au bruit ; les cloches, les jingles des camions-poubelle, de l'eau et du gaz, les aboiements des chiens, le klaxon des voitures, le vrombissement des moteurs, les pétards, les fusées, la musique des voisins très fort, etc., sans régulation d'aucune sorte et sans que cela ne paraisse être une nuisance. D'autres pratiques ont été citées, comme le fait de se moucher avec du papier toilette, de ne pas mettre son sac à main par terre, de ne pas ouvrir les cadeaux en face de la personne qui vous les a offerts, de ne pas mettre sa ceinture de sécurité, de casques ou de ne pas respecter les limites de

vitesse, de ne pas passer d'examens de conduite ou de devoir se laver les cheveux tous les jours sous peine d'être jugés sales.

Pour les *congés*, les Mexicains ne partent pas longtemps en vacances et font plutôt du tourisme local et vers des destinations classiques comme Cancun ou Acapulco pendant les nombreux jours fériés et ponts. Voyager seul est une pratique très peu répandue et seule la classe sociale privilégiée peut se permettre de partir en vacances à l'étranger. Ils préparent peu leurs voyages et laissent plus de place à l'improvisation et à la spontanéité. Il n'y a pas de politique pour promouvoir les voyages ou les déplacements des jeunes ou des moins jeunes. Enfin, les voyages s'organisent souvent pour aller rendre visite à la famille.

Pour les *loisirs*, la passion pour le football est fortement ressentie, de même que la notion de fête, aussi bien les fêtes de petits villages que les grandes fêtes nationales. Ils préfèrent la télévision, omniprésente -dans les restaurants, dans les bus, dans les salles d'attente—, à la lecture. Les activités culturelles sont considérées riches et variées dans les grandes villes comme à Mexico, par contre elles sont jugées insuffisantes en province où il n'y a pas suffisamment de musées ou d'expositions.

En ce qui concerne *le domaine de la santé et du bien-être*, ils font très confiance aux remèdes de grands-mères, parfois liés à la superstition. Le système de santé public est perçu comme déficient, avec des queues interminables (à l'aube) pour avoir un rendez-vous et des diagnostics médicaux peu fiables. Ils préfèrent recourir au service de santé privé, qui bénéficierait de meilleurs services, installations et personnel médical. Les services liés au bien-être tels que le gymnase, le spa et le kinésithérapeute restent chers et rares.

L'éducation est perçue dans son ensemble de qualité moyenne avec de fortes différences entre l'école publique, où les effectifs sont trop nombreux et les moyens réduits, et l'école privée qui bénéficie, selon la croyance populaire, d'effectifs plus réduits et de professeurs mieux formés. L'enseignement supérieur de qualité paraît restreint à une minorité de par son coût. Le système de notation sur 10 et le fait que cela soit courant d'obtenir 10 surprend et donne une impression de moindre rigueur et d'exigence dans l'éducation qu'en France. Les informateurs ont néanmoins mentionné que les étudiants participent davantage dans les cours et ont un rapport à l'enseignant moins strict.

Dans *le domaine des achats*, il semble aux francophones interrogés que les Mexicains qu'ils ont fréquentés sont plus consuméristes malgré des moyens limités, et achètent plus de choses liées à l'apparence comme les téléphones, les tablettes, les télévisions, des vêtements de marque, des grosses voitures. Il a notamment

été mentionné que la fête des 15 ans d'une jeune fille ou un mariage peuvent absorber toutes les économies d'une famille sans que cela paraisse anormal. Enfin, le marchandage reste une pratique assez courante sur les marchés et dans les lieux touristiques.

Pour *la nourriture et les boissons*, les réponses reflètent que les Mexicains semblent peu sensibilisés à l'importance de manger sainement et d'avoir une vie équilibrée. Ils mangent souvent dans la rue où les règles d'hygiène ne sont pas respectées. Malgré une gastronomie locale extrêmement riche et variée, ils sont touchés par la tendance américaine à la malbouffe, omniprésente à chaque coin de rue. Par conséquent, ils grignotent toute la journée des snacks peu nutritifs, souvent frits, salés et sucrés, et boivent énormément de sodas. Boire de l'eau à table est une pratique peu commune. Ils mettent du piment, du citron et du sel un peu partout, dans des aliments assez inattendus comme des glaces, des fruits, des chips, des légumes, de la bière, entre autres. Ils mangent de la gélatine sucrée sous forme de gâteau. L'alcool est incontournable dans les fêtes, par contre, ils ne le consomment pas ou peu pendant la semaine. Les francophones disent avoir du mal à s'habituer aux horaires aléatoires des repas et à la nourriture très épicée. Les informateurs recommandent de toujours se méfier quand un Mexicain dit à un étranger que cela ne pique pas ! Finalement, quand ils mangent quelque chose, ils proposent toujours de partager ce qu'ils sont en train de manger avec les personnes qui les accompagnent.

Question *services*, parfois les services sont perçus comme lents (où faire la queue et être patient sont de mise), inefficaces et exagérés, comme pour la bureaucratie et le système de 10% minimum de pourboire du total de l'addition dans les restaurants, mais d'autres sont considérés excellents, par exemple les services des personnes qui servent à la pompe à essence contre une pièce (*despachadores*), qui mettent les courses dans des sacs plastiques aux caisses des supermarchés (*cerillos*) et qui cirent les chaussures dans la rue (*boleadores*). Les femmes enceintes et les enfants reçoivent aussi un excellent service et se faire livrer facilement à domicile des courses, des médicaments ou de la nourriture sont également évalués comme d'excellents services. Prendre le bus est jugé difficile, surtout en province où les arrêts de bus n'existent pas et qu'il faut savoir comment s'y prendre pour que le bus s'arrête afin d'y monter ou d'y descendre, et prendre un taxi, qui est une pratique courante et bon marché, requiert de savoir négocier le prix du trajet directement avec le chauffeur, car le prix varie selon la personne.

Dans *les lieux publics*, l'espace vital est jugé plus réduit entre les personnes, il n'est donc pas rare de se faire « voler sa place » simplement parce qu'il y a trop d'espace entre la personne précédente et vous-même. En ce qui concerne

l'habillement, il paraîtrait que les gens ne sachent pas trop apprécier ou accepter l'originalité. Lors de conversations dans des lieux publics, le temps météorologique est un sujet de conversation très courant, et il est intéressant de constater que les Mexicains se plaignent souvent qu'il fait trop chaud ou trop froid, mais rarement de la pluie. Enfin, ils ne s'occupent guère de savoir quel temps il va faire le(s) jour(s) suivant(s).

Finalement, en ce qui concerne *la relation avec le temps*, les Mexicains sont presque toujours en retard, de 5, 10, 15 minutes voire beaucoup plus selon la situation (formelle ou informelle), et ils n'offrent guère d'excuses pour avoir fait attendre. Les informateurs ont constaté ce rapport relatif au temps dans tous les domaines : à l'école, au travail et dans la vie personnelle.

4.2. Résultats des opinions sur le quiz des étudiants francophones en échange

Nous avons piloté le quiz avec cinq francophones qui ont été étudiants ou assistants de langue dans notre université il y a quelques années. Tous ont donné un commentaire positif sur ce que le quiz peut apporter à la conscience interculturelle des Français qui arrivent à Toluca. Ils ont reporté y avoir répondu en une quinzaine de minutes, ce qui nous paraît un temps raisonnable pour ne pas tomber dans l'ennui de répondre à un quiz trop long que l'on risque d'abandonner avant la fin. Les résultats de la première application ont permis d'améliorer quelques aspects, comme la consigne principale avant de commencer et des problèmes techniques. D'autres pratiques socioculturelles sont apparues dans leurs réponses, notamment que les Mexicains baissent plus facilement le prix de l'artisanat pour un Français que pour un Américain, qu'ils font bien la différence entre les catholiques et les chrétiens, qu'ils disent « à tes souhaits » même s'ils ne connaissent pas la personne qui éternue, que tout le monde peut vendre de tout dans la rue sans être pénalisé par un agent de police, etc. Nous pensons que chaque étudiant qui répondra au quiz aura de nouvelles informations à apporter parce que, en tant qu'individus, nous sommes tous différents et nous vivons la culture de l'autre différemment.

Conclusion

Pour éviter que les étudiants en échange se retrouvent dans des situations gênantes, le quiz présenté dans cet article est un premier pas pour les sensibiliser à la nouvelle réalité de leur pays d'accueil. Le fait que ce soit un matériel local très ciblé, élaboré par des auteurs français et mexicains qui connaissent très bien les deux cultures, le rend plus pertinent que d'autres matériels disponibles dans le

commerce et en ligne qui traitent d'aspects culturels plus généraux et souvent peu appropriés (Tomlinson, 2013 : 453). Il prétend agir comme un médiateur culturel qui manque aux méthodes de langue pour sensibiliser les étudiants à une conscience interculturelle. Le feedback des réponses au quiz est rédigé de façon à ce qu'ils comprennent bien le contexte de chaque pratique socioculturelle présentée et qu'ils ne soient pas tentés de généraliser les données. Nous estimons que la sensibilisation aux pratiques socioculturelles mexicaines sera réussie dans la mesure où les étudiants étrangers auront réfléchi aux différences avec leurs propres pratiques grâce au quiz. Enfin, l'usage de ce matériel est d'abord pensé pour les CAA de notre université, mais il peut s'étendre aux CAA des écoles du centre du pays et dans les salles de classe d'ELE pour tous les professeurs qui en trouveraient une utilité certaine avec leurs étudiants étrangers.

Bibliographie

Blanchet, P. 2004. *L'approche interculturelle en didactique du FLE*. Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3^e année de Licence, Service universitaire d'Enseignement à Distance. Haute-Bretagne : Université de Rennes 2.

Byram, M., Gribkova, B, Starkey, H. 2002. *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues : Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

Jolly, D., Bolitho, R. 1998. A framework for materials writing. In: *Materials Development in Language Teaching*. United Kingdom: Cambridge University Press, p. 107-134.

Kan, S.O. 2011. « Critique of a language-learning website ». *US-China Education Review*. Vol. 8, n°5, p. 675-681.

Merino, M. M. G. 2005. « La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas ». *Interlingüística*, (16), p. 431-441.

Tomlinson, B. 2013. *Developing Materials for Language Teaching*. New Delhi: Bloomsbury.

Tomlinson, B. 2010. « Principles and procedures for self-access materials ». *Studies in Self-Access Learning Journal*, 1(2), p. 72-86.

Vellegal, A. M. 2009. « ¿Qué enseñarle a nuestros alumnos para que no pasen por mal educados? El componente sociocultural en la clase de ELE ». *Suplementos Marco ELE*, N° 9 V *Encuentro brasileño de profesoras de español*, Instituto Cervantes: Belo Horizonte.

Note

1. Le quiz élaboré est disponible sur le lien suivant :
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeXiJ1lpqgt6Twwk88zskzzLI4kvpAFaN-9BW4-_2oxLW3AgfDQ/viewform?usp=sf_link
[consulté le 15 septembre 2017].

Synergies Mexique
n° 7 / 2017



Contribution aux
Translation studies





ISSN 2007-4654

ISSN en ligne : 2260-8109

Caminos de la traducción

Céline Desmet Argain

Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique
cmjdea@gmail.com

Reçu le 26-03-2017/ Évalué le 04-09-2017/ Accepté le 16-10-2017

Chemins de la traduction

Résumé

Cet article a pour objectif de présenter quelques-unes des voies que les *Translation Studies* - études sur la traduction - ont prises durant ces vingt-cinq dernières années. Elles surgissent durant la seconde moitié du XXe siècle avec une très forte orientation vers la linguistique, puis elles se sont ouvertes aux apports d'autres disciplines et les résultats en ont été positifs. Le travail de deux spécialistes est ici mis en évidence afin de donner un aperçu des recherches qui ont cours dans ce domaine. Le premier essai analyse la relation que peut maintenir la traduction avec le pouvoir et l'idéologie, alors que dans le second, l'auteur associe la traduction à l'espace dans les villes duelles. Finalement, la conclusion est une réflexion sur l'avenir de cette discipline.

Mots-clés : traduction, translation studies, transdisciplinarité, idéologie, pouvoir, espace

Resumen

El presente artículo tiene como propósito presentar algunos de los cauces que los Estudios de traducción han tomado en los últimos veinticinco años. Nacidos en la segunda mitad del siglo XX, con una orientación indiscutiblemente lingüística, se han abierto a otras disciplinas y el resultado ha sido positivo. Aquí, se destaca el trabajo de dos estudiosas para dar una muestra de lo que se investiga actualmente en ese campo. El primer estudio se centra en la relación que puede tener la traducción con el poder y la ideología, mientras que en el segundo, la autora vincula la traducción con el espacio en las ciudades duales. Finalmente, la conclusión es una reflexión sobre el devenir de esta disciplina.

Palabras clave: traducción, estudios de traducción, transdisciplinariedad, ideología, poder, espacio

Paths of translation

Abstract

This article aims to present some of the paths that Translation Studies have taken over the past twenty-five years. These studies, with an unquestionably linguistic orientation, arose in the second half of the twentieth century, and they have opened themselves to other disciplines, and the result has been positive. In this article, we highlight the work of two scholars to give a sample of what is currently being researched in this field. The first study focuses on the relationship that translation can have with power and ideology, while in the second, the author links the field of translation with space in dual cities. Finally, we conclude with a reflection on the future of this discipline.

Keywords: translation, translation studies, transdisciplinary, ideology, power, space

En 2006, en Estados Unidos, inmigrantes mexicanos ilegales terminaron una manifestación a favor de los derechos civiles cantando el himno norteamericano traducido al castellano. Este hecho bastante inaudito -¿quién traduce a su propia lengua un himno extranjero y además lo canta?- fue el punto de partida para que dos intelectuales, Judith Butler y Gayatri Chakravorty Spivak, dialogaran sobre política, y de este encuentro naciera un libro cuyo título en español es *¿Quién le canta al estado-nación?* (2009). Una vez más la traducción se inmiscuye en la vida diaria y en la política, o como la misma Butler se pregunta si la traducción no se estaría instalando en el corazón mismo de la nación. No hay que perder de vista que la traducción es un quehacer que tiene lugar en contextos sociales y políticos y en este artículo ahondo en esta afirmación.

Siguiendo a Lefevere (1992), que enfoca la traducción como una reescritura, es evidente que este procedimiento no está libre de manipulación o de ideología. La traducción juega un papel tan importante que puede servir al poder en turno, crear naciones, ayudar a desarrollar nuevos géneros literarios o literaturas nacionales. Pero regresemos en el tiempo, a la segunda mitad del siglo veinte, cuando nacen los Estudios de traducción. En aquel entonces, la traducción no era una disciplina, sino más bien el pariente pobre del Departamento de literatura comparada o de lingüística aplicada. Los Estudios de traducción empezaron con una relación muy estrecha con la lingüística. Las investigaciones o reflexiones se centraban en lo que debía ser una “buena traducción”, su relación con el texto fuente, los diferentes procedimientos de traducción, entre otros temas. Durante el denominado periodo “lingüístico” de los Estudios de traducción, la equivalencia ganó la batalla al viejo debate “palabra por palabra” y “sentido por sentido”. Este concepto adquirió una

importancia tal que varios traductólogos se acercaron a él y ampliaron su definición básica. En poco tiempo, la equivalencia se convirtió en la palabra clave para el traductor. Es una noción compleja que ha sido criticada por algunos traductólogos, en particular Snell-Hornby (1988: 13), que se refiere a “la ilusión de la equivalencia” porque alega que ésta presenta una simetría engañosa entre las lenguas.

Es preciso esperar hasta el año 1972, cuando por primera vez se habló de la traducción como una disciplina independiente. Ocurrió en Copenhague, durante el Tercer Congreso Internacional de Lingüística Aplicada. James Holmes, poeta y traductor, en su ponencia “El nombre y la naturaleza de los Estudios de traducción” presentó una propuesta para que se considerara a los Estudios de traducción como una disciplina empírica y con dos grandes objetivos: describir el fenómeno de la traducción y establecer principios para que este fenómeno pudiera ser explicado y predicho. Actualmente, se reconoce que esta ponencia, convertida más tarde en un artículo, fue el texto fundador de los Estudios de traducción.

A finales de los ochenta, principios de los noventa, sucedió lo que se conoce como “el giro cultural”. Un parteaguas que permitió que los Estudios de traducción se volvieran una interdisciplina. ¿En qué consistió este “giro cultural”? No significa que antes los traductores no consideraban los aspectos culturales del texto fuente, más bien corresponde a un cambio de enfoque: ya no es la traducción estudiada desde la lingüística, sino la traducción analizada desde la perspectiva de los Estudios culturales que estaban creciendo y que tenían mucho auge en aquel momento en el mundo académico sajón. Ir más allá del texto fue la llamada de Bassnett y Lefevere (1990) a los traductores e investigadores. Y así ocurrió: los Estudios de traducción se abrieron a temas tan diversos como traducción y género con las traductoras feministas canadienses que, mediante la traducción, cuestionan el papel de la mujer en la sociedad; traducción y colonialismo con los estudios postcoloniales de traducción; traducción y poder con el “giro del poder” de Gentzler y Tymoczko (2002), quienes se enfocan en la relación de la traducción con las estructuras de poder, pero también con la subversión y la resistencia a este poder. Se tomaron en cuenta las desigualdades entre las lenguas hegemónicas y minoritarias, entre las culturas dominantes y dominadas; se prestó atención al contexto en el que se ubicaba la traducción y, por consecuencia, la ideología y la política se volvieron aspectos significativos. Traducir ya no se consideró como un oficio solitario, sino que se analizó en relación con el mundo.

Partiendo de lo anterior, en el siguiente apartado quisiera dar ejemplos del vínculo que existe entre traducción, poder e ideología con las investigaciones de Baker (2006, 2007). Luego, comentaré sobre otra vertiente de los Estudios de traducción con Simon (2006, 2012) y su trabajo sobre ciudades y traducción. Terminaré con una reflexión sobre el futuro de los Estudios de traducción.

Traductores, poder e ideología

Durante el periodo lingüístico de los Estudios de traducción, la atención se centraba en el texto, en la traducción. Se discutía sobre la fidelidad, sobre el texto original, se enseñaba cómo se debía traducir, se comparaban traducciones. En una palabra, lo importante era el producto. Con el “giro cultural” y los diferentes cauces que tomaron los Estudios de Traducción, el traductor deviene un actor importante dentro de la disciplina o, para expresarlo de manera más precisa, se convierte, en muchos casos, en el principal objeto de estudio. En este apartado, me gustaría presentar esta tendencia.

No es inusual encontrar en el periódico que intérpretes o traductores hayan sido asesinados en Irak, en Afganistán o en algún otro lado del mundo en donde se sufre una guerra. Considerados espías, traidores, muchos de ellos temen por su vida y, en varias ocasiones, deben huir de su país y buscar asilo fuera. Trabajan en situaciones precarias y no reciben la suficiente atención de la opinión pública, ni de los políticos. Esta situación no es nueva y es menester recordar que la traducción siempre ha jugado un papel clave en la historia de los conflictos.

Mona Baker, estudiosa de la traducción y activista de origen egipcio, se ha interesado en la narrativa de los conflictos. En *Translation and Conflict. A narrative account* (2006), muestra la importancia de la traducción cuando se trabaja en situaciones de conflicto y cómo ésta sirve para bien o para mal, según el lado que la utiliza. En una entrevista (2008), explica que en su libro brinda ejemplos de conflictos políticos contemporáneos, Irak, Afganistán, Kosovo, es decir, conflictos internacionales actuales que son controversiales porque no existe aún un consenso sobre quién es la víctima y quién es el opresor. Y en este aspecto, comenta que muchos traductólogos prefieren no involucrarse porque es un tema demasiado sensible.

En la introducción de *Translation and Conflict*, Baker aborda el papel fundamental de la traducción para las partes implicadas en el conflicto, puesto que cada una de ellas necesita legitimar su versión de los eventos. Relaciona el conflicto con la noción de poder y afirma que la traducción y la interpretación forman parte de la “institución de guerra” y, como tal, su papel es crucial tanto para las partes en conflicto como para los grupos pacifistas.

Señala que los traductores o intérpretes participan en la circulación de narrativas. Baker se basa en la noción de narrativa no desde una perspectiva lingüística, sino desde la teoría de la comunicación y la teoría social. De ese modo, entiende las narrativas como “las historias que se viven diariamente” (2006: 3). Realiza un minucioso recuento sobre los diferentes tipos de narrativas, sus funciones, sus

efectos, su relación con la resistencia y la dominación y para cada uno proporciona ejemplos de traducción o interpretación. El capítulo 6 lo dedica al concepto de *frame*, ‘marco’, o *framing*, ‘la acción de enmarcar’, basándose en el trabajo de Cunningham y Browning (2004). La acción de enmarcar se entiende “como una estrategia activa que implica intervención y por medio de la cual participamos conscientemente en la construcción de la realidad” (2006:121). Así pues, el traductor o intérprete actúa sobre su entorno al elegir de manera voluntaria los términos que va a utilizar en su traducción o interpretación.

Este capítulo es particularmente esclarecedor porque muestra ejemplos de las estrategias que utilizan los traductores o intérpretes para disociarse de la posición ideológica del que escribe o habla o al contrario apoyarla. Es decir, cómo enmarcan la traducción o la interpretación. No hay que olvidar que existe un problema ético en una situación de conflicto y el traductor o intérprete siempre debe tomar decisiones a ese nivel. Debe tomar partido. Puede, si así lo desea, negarse a traducir o interpretar, pero en caso de que acepte el trabajo también puede acentuar, aminorar o modificar parte del texto escrito u oral y, por consecuencia, manipular la ideología contenida en él.

Aquí presento algunos ejemplos de estas estrategias. Es el caso del uso del eufemismo en un contexto político. Hoy en día el término *civilian contractor*, ‘contratista civil’, en el contexto de Irak o de Afganistán, muchas veces es equivalente a ‘mercenario’; *neighbourhoods*, ‘vecindarios’, en el contexto de Palestina ocupada significa en realidad ‘asentamientos coloniales’ (2006: 123). También es relevante cómo se nombran los territorios: *Six counties*, Seis condados, se refiere a lo que se conoce mundialmente como ‘Irlanda del Norte’ o ‘Ulster’ o ‘el norte de Irlanda’. Sin embargo, como lo señala Baker, no son intercambiables. *Six counties* ostenta una postura política que indica que la persona que lo utiliza reconoce que estos seis condados están de manera ilegal bajo el dominio inglés. Traducir *Six counties* por Ulster o Irlanda del Norte o el norte de Irlanda modifica y debilita la posición del que escribe o habla y el traductor o intérprete debería ser consciente de ello. Porque como lo afirma la autora: «Como actores sociales, los traductores e intérpretes son responsables por las narrativas que ayudan a poner en circulación y por las consecuencias reales de dar a esas narrativas aceptación y legitimidad.» (2006: 139).

Otro ejemplo de enmarcación, que se encuentra en el libro y que Baker analiza de manera mucho más detenida en un artículo posterior *Reframing Conflict in Translation* (2007) es el del documental *Jenin, Jenin* sobre el ataque israelí en 2002 al campo de refugiados epónimo en La Ribera Occidental ocupada. El documental fue subtítulo a varias lenguas, una de ellas el inglés. Baker señala

varios momentos en los cuales se modificó el marco, para que los subtítulos fuesen más efectivos especialmente cuando iban dirigidos a la audiencia norteamericana. Brevemente mencionaré uno. En el documental, un palestino, un señor mayor, expresa su conmoción por lo que acaba de pasar y la aparente indiferencia internacional que siguió. Dice en árabe una oración que traducida literalmente al español significa: “*Qué puedo decir, Dios mío, Dios mío, nuestra casa ya no es un hogar*”. El subtítulo en inglés dice: “¿Qué puedo decir? *Ni siquiera Vietnam era tan malo como esto*” (2006: 114). Existe una gran diferencia entre lo que expresa la persona y lo que escribe el traductor. Este cambio tan radical tiene dos propósitos, según Baker: el primero es contrarrestar lo que aparecía en los periódicos occidentales. En esa época, los medios anglófonos utilizaban la palabra “incurción” para describir un hecho que resultó en casas destruidas, un campo de refugiados en ruinas y muchos muertos. Por otro lado, entre los palestinos y los que los apoyan a nivel internacional era evidente que Estados Unidos compartía la responsabilidad por las acciones de Israel, debido al apoyo tan extenso de ese país. Mencionar Vietnam era referirse a la dominación de un país sobre otro, pero también a la resistencia de una parte del pueblo norteamericano. Al mismo tiempo que se enmarca Estados Unidos como agresor, un segundo propósito es recordarle al pueblo estadounidense que es cómplice a menos que se rebele como lo hizo en el caso de la guerra de Vietnam.

El trabajo de Mona Baker ofrece un modelo de análisis que va más allá del lingüístico al que nos acostumbraron los Estudios de traducción en su primera etapa. Se aleja de la abstracción que existe alrededor del quehacer del traductor y del concepto de la traducción como un puente entre dos culturas para acercarnos a una realidad del mundo actual: los conflictos armados y el papel que juegan intérpretes y traductores en ellos.

Sherry Simon: traducción y espacio

A partir de los años 2000, Sherry Simon se interesa en la relación entre ciudad y traducción. Pero no cualquier ciudad, sino que estudia ciudades lingüísticamente divididas. Su primer libro sobre este tema se intitula *Translating Montreal. Episodes in the life of a city divided* (2006), es decir, escoge la ciudad en la que vive, Montreal. Esta última es una ciudad separada entre dos lenguas: el francés y el inglés herencia de dos colonizaciones, y esta dualidad persiste hasta ahora con el bulevar Saint-Laurent o St. Lawrence boulevard, como línea de división entre el este (francés) y el oeste (inglés). Pero se necesita clarificar que no todas las ciudades multilingües ofrecen un campo de estudio propicio a la traducción. En el caso de París, por ejemplo, a pesar de ser una ciudad cosmopolita no existe ningún conflicto o competencia entre sus diferentes lenguas, porque todas cohabitan bajo

el poder de la lengua dominante, el francés. No, lo que seduce a Simon, son lugares donde las comunidades y, por ende, las lenguas compiten entre sí por el espacio. Sin embargo, existen sitios de negociación entre los espacios y las lenguas y es ahí donde los traductores juegan un papel importante. Son los que reflejan o influyen la cultura de la ciudad. Asimismo, las ciudades duales, como ella las llama, fomentan la conciencia de la lengua. Montreal es el prototipo de la ciudad dual.

Pero estudiar la relación entre la traducción y la ciudad significó que Simon (2008-2009: 5) hubo de ampliar la definición clásica de la traducción como ella misma lo explica:

La “traducción” entonces incluye la actividad convencional de transferencia de una lengua (cuando un texto en una lengua reemplaza otro en otra lengua) pero también la escritura inspirada por otra lengua o la escritura producida por el contacto con otra lengua (como cuando un periodista cuenta un evento que tiene lugar en otra lengua) así como la escritura que combina lenguas (a la que llamo interferencia creativa).

Así, Simon representa a esta corriente de estudiosos que sin dejar la definición “clásica” de la traducción, extiende su significado y, de ese modo, abre la puerta para que otras disciplinas se incorporen a los Estudios de traducción o bien que la traducción forme parte de otras disciplinas. Para este primer libro, recopiló el quehacer de los traductores quebequenses desde los años 40 hasta el momento actual. ¿Por qué este trabajo que se adivina titánico? Porque ella afirma, y con justa razón, que para entender la historia cultural de una ciudad dividida lingüísticamente, es necesario tomar en cuenta las relaciones e interacciones entre las diferentes comunidades y, por lo tanto, las lenguas en que se realizan (2008-2009). De ahí el papel fundamental de la traducción.

Se dedicó a seguir la pista en particular a algunos traductores, en ocasiones literalmente (por ejemplo siguiendo sus pasos a través de la ciudad, recreando su ir y venir de una institución del lado francés al lado inglés y viceversa), porque ellos representaban, en un momento dado, la historia viviente de la ciudad. Lo interesante es que a partir del estudio de las traducciones pudo reconstituir los cambiantes espacios de la ciudad. A continuación, daré un ejemplo de esas transformaciones.

En los años sesenta, la ciudad de Montreal se moderniza y surgen numerosos puentes, rascacielos, autopistas y el metro. Es una ciudad en construcción. Simon en su libro, *Translating Montreal* muestra que a la par de esas transformaciones físicas de la ciudad, la cultura quebequense cambia radicalmente con el nacimiento de la revista *Parti Pris* y el movimiento de escritores del mismo nombre. Su análisis de la situación de Quebec es la de una nación colonizada a la que quieren independiente,

socialista y laica. La cuestión identitaria dirige los escritos de los *Parti pris* y no pasa mucho tiempo antes de que se proclamen en contra de la identidad canadiense francesa y en pro de la identidad quebequense. En sus escritos, algunos utilizan el *joual*. Este periodo nacionalista, Simon lo recrea a partir de la obra de Malcom Reid, un escritor “traductor”. Reid “traduce” la revolución literaria y política del movimiento al inglés. Más aún, recibe con entusiasmo las ideas del grupo francófono y se adhiere a su programa político (Simon, 2006).

En este sentido, Reid jugó el papel de transmisor de la cultura francófona quebequense para sus pares anglófonos del otro lado de la ciudad. El resultado no se hizo esperar, gran número de traductores anglófonos se pusieron a la tarea de traducir las obras del grupo, no sin dificultad. Dificultad que consignaron en prefacios y ensayos. No sólo por la presencia del *joual*, sino también por el inglés afrancesado de Jacques Ferron: *quickelouche*, *farouest* y, en general, por el francés que utilizaban los escritores (Simon, 2006: 36). Leer el libro sobre el Montreal transaccional permite al lector acercarse a sus actuales realidades culturales, puesto que, además del inglés y del francés, Montreal se ha abierto a otras lenguas, las de los nuevos inmigrantes. Las lenguas siguen dividiendo Montreal, pero estas divisiones se reestructuran, se redefinen con el pasar del tiempo. El mapa lingüístico de la ciudad está en continua mutación.

Simon retomó su búsqueda y su análisis de ciudades divididas en un segundo libro llamado *Cities in translation. Intersections of language and memory* de 2012. En él se enfoca de nuevo en Montreal, pero agrega otras ciudades como Calcuta, Trieste y Barcelona. La primera corresponde a una ciudad colonial dividida de manera rígida entre la cultura bengalí y la cultura inglesa con sus respectivas lenguas. La segunda, Trieste, fue una de las principales ciudades del imperio austrohúngaro. Perteneció a los Habsburgo, después de haber sido invadida por la República de Venecia. Trieste comparte fronteras con Eslovenia y, durante siglos, fue el centro de tres culturas, la eslovena, la italiana y la austriaca. Sin embargo, el esloveno nunca fue una amenaza, pero la lengua alemana sí compitió con la lengua emergente, el italiano. La tercera, Barcelona, como bien se sabe es una ciudad fragmentada lingüísticamente entre el español y el catalán. Las dos lenguas representan dos culturas, pero también dos posturas políticas en conflicto. En cuanto a Montreal, Simon se centra principalmente en los años cuarenta, cuando tres grupos de intelectuales conformaban la cultura de la época. Tres grupos asentados de un lado y otro del bulevar Saint-Laurent. En el este, la parte francesa de la ciudad, se encuentra el estudio del pintor Paul-Émile Borduas; cerca del centro, radica el departamento de Ida Maza y su grupo de escritores y artistas de lengua yidis y, en la parte oeste, la casa del poeta de lengua inglesa Frank Scott. Tres comunidades diferentes que

coexisten en un momento dado y cuya distancia entre ellas no se mide por las calles que las separan sino por su visión intelectual y estética.

El libro permite un paseo a través del tiempo y, además de ser una lectura muy amena, muestra el papel de la traducción en contextos y épocas diferentes y su relación con la historia y la geografía de las ciudades. Los intercambios lingüísticos que resultan de estos espacios divididos y que son trasladados gracias a la traducción son una prueba patente de la riqueza cultural de las comunidades que habitan estas ciudades. Traducir el espacio urbano nos lleva a otra manera de acercarnos a la traducción y lo que nos rodea en la ciudad se aprecia con nuevos ojos.

Para terminar este apartado quisiera mencionar que en este mismo libro, Simon en su prefacio cita a un escritor mexicano, también traductor, Juan Villoro. Y, de manera sucinta, comenta uno de sus cuentos sin nombrarlo. El cuento se centra alrededor de un taxista de la ciudad de México recién llegado de Chicago. Villoro se sube a su taxi y el chofer, en su entusiasmo por esa ciudad que el escritor desconoce, no encuentra otra manera para explicarle cómo es, que “traducirle” Chicago a la ciudad de México. Una cita del cuento permitirá entender esta otra manera de traducir.

Mire, a ver si me agarra la onda. Chicago es más o menos del vuelo del DF. Si sube al Ajusco, ve luces hasta La Villa, nomás que ahí hay unos radares gigantes. Todo es muy distinto. Haga de cuenta que está en el Estadio Azteca. ¡Qué América ni qué nada! ¡Es la cancha de los Osos! Desde el estadio se puede ir hasta Chapultepec en un tren de poca madre. Sólo que en Chapultepec no hay bosque sino unos lagos tan grandes que no se ve la otra orilla. En invierno, el viento de los lagos te corta las manos. Es el factor de congelación, que le llaman. ¿Ha visto los cisnes negros de Chapultepec? Bueno, pues allá hay patos salvajes. Vienen en bandadas desde Canadá, o al revés, se van para allá. Los rascacielos son tan altos que los patos no llegan a las azoteas; tienen que volar entre los edificios. Ahí Paseo de la Reforma se llama la Milla Magnífica... (2014: 138-139)

Hasta aquí los ejemplos que dan muestra de cómo se está ampliando la noción de traducción.

El devenir de los Estudios de traducción

Una nueva revista especializada, *Translation: A Transdisciplinary Journal*, inauguró su primer número en 2011 con fragmentos de artículos o de libros de los estudiosos que conforman el directorio editorial. Al lado de nombres reconocidos en los Estudios de traducción -Bassnett, Hermans, Venuti, Tymoczko, Gentzler, entre

otros-, se encuentran algunos que pertenecen a los Estudios culturales y postcoloniales: Young, Bhabha, Appiah. El índice de la revista nos brinda una idea de la variedad de temas que puede englobar la traducción: hibridez, diferencia, espacio, globalización, poder, media, representación, guerra y conflicto, política, ideología, memoria, traducción cultural, literatura del mundo y transdisciplinariedad. Y si le queda alguna duda al lector, su presentación la disipa porque declaran en su sitio web:

Nuestra ambición es crear un foro para la discusión de la traducción, ofreciendo un espacio abierto para el debate y la reflexión sobre lo que llamamos estudios de post-traducción, yendo más allá de las fronteras disciplinarias hacia discursos transdisciplinarios más amplios sobre la naturaleza traslacional de sociedades quienes son cada vez más híbridas, diaspóricas, trans-fronterizas, interculturales, multilingües y globales. (2011: 5).

En su número inaugural, Stefano Arduini y Siri Nergaard explican con más detalle su objetivo. En suma, reconocen que se ha utilizado la traducción como metáfora en varias disciplinas. Se refieren al uso del término ‘traducción’, con su sentido etimológico, a saber de movimiento, “acción de pasar de un punto a otro”. En su revista, hacen un llamado para incluir en los Estudios de traducción esa metáfora como parte integral de lo que es la traducción actualmente, no separar estos trabajos de los que se apoyan en el concepto de traducción “clásica” que se enseña. Para ellos, es evidente que los Estudios de traducción no se pueden encerrar en sus antiguas fronteras. Ni se puede impedir ese uso de la traducción por otras disciplinas. Entonces, por qué no aceptarlo. De ahí que la revista se abra a temas tan diversos que rebasan los límites que uno puede esperar de los Estudios de traducción. Asimismo, comentan que una sola perspectiva o una sola herramienta no son suficientes para explicar la complejidad del mundo en el cual vivimos y que su investigación no puede inscribirse en una sola disciplina con un objeto de estudio y un método bien definidos. Por consiguiente, para ellos, “la traducción es un ‘concepto nómada’; nace en la transdisciplinariedad y vive en la transdisciplinariedad” (2011: 9).

Pero ¿qué significa esa transdisciplinariedad? Supone una nueva manera de investigar. No están de acuerdo en seguir caminos lineales que llevan en una sola dirección, sino que el trabajo se debe desarrollar a la manera del rizoma. Están convencidos de que los Estudios de traducción deben abrirse a nuevos usos del concepto de traducción. Quieren entrar en contacto con cualquier área de investigación en la que la traducción juega un papel central o marginal. En resumen, consideran que la traducción es una herramienta que puede usarse “en todo el campo de las ciencias humanas, sociales y naturales” (2011: 14).

Esta nueva manera de pensar la traducción a mi juicio es positiva, porque en ese mundo cambiante -social y políticamente- donde la tecnología domina la vida diaria, y en el que la globalización afecta también a la cultura, la traducción se ha vuelto una herramienta importante de comunicación, y los Estudios de traducción deben adaptarse a esta evolución. Seguir enfocándose sólo en la lingüística me parece bastante reduccionista y puede llevar al estancamiento. Por otro lado, es cierto que las fronteras se vuelven difusas entre diferentes disciplinas y los Estudios de traducción, y este hecho puede molestar a algunos estudiosos como es el caso de Trivedi (2005) que en un artículo fustiga el uso del término “traducción cultural” tal como se emplea en los Estudios postcoloniales y culturales. Argumenta que este término no significa la traducción de la cultura, que ni siquiera se refiere a la traducción como normalmente se entiende: una actividad entre dos lenguas y textos, sino que remite a la traducción como metáfora. Es evidente que no se puede desconocer el papel crucial de la lingüística en la traducción ni desestimar décadas de investigación. Sin embargo, la lingüística tampoco debería ser una raíz única sino volverse una parte más del rizoma que constituyen los Estudios de traducción. De esta forma, la traducción podría convertirse en una herramienta o un modelo de análisis al servicio de muchas otras disciplinas. Y sería muy productivo para todos los involucrados.

Bibliografía

- Arduini, S., Nergaard, S. 2011. « Translation : a new journal ». *Translation. A Transdisciplinary Journal*, inaugural issue, p.5.
- Baker, M. 2006. *Translation and conflict. A narrative account*. Nueva York: Routledge.
- Baker, M. 2007. «Reframing conflict in translation». *Social Semiotics*, nº 2, vol. 17, p. 151-169.
- Baker, M. 2008. «Ethics of renarration. Mona Baker is interviewed by Andrew Chesterman». *Cultus* n º1(1), p. 10-33.
- Bassnett, S., Lefevere, A. (Eds.). 1990. *Translation, history and culture*. Londres: Cassell.
- Butler, J., Spivak, G. 2009. *¿Quién le canta al estado-nación?* Buenos Aires: Paidós.
- Diccionario de la lengua española. <http://www.rae.es>
- Gentzler, E. 2014. « Translation Studies: Pre-Discipline, discipline, interdiscipline, and post-discipline». *International Journal of Society, Culture and Language* nº 2, p.13-24.
- Goffman, E. 1974. *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Londres: Harper and Row.
- Lefevere, A.1992. *Translation, rewriting, and the manipulation of literary fame*. Nueva York: Routledge.
- Simon, S. 2006. *Translating Montreal. Episodes in the life of a city divided*. Montreal & Kingston: McGill-Queen's University Press.
- Simon, S. 2008-2009. «Cities in translation: some proposals on method». *Doletiana: revista de traducció, literatura i arts*, n º 2 <http://ddd.uab.cat/record/51247>. [Consultado el 24 de enero de 2017].
- Simon, S. 2012. *Cities in translation. Intersections of language and memory*. Nueva York: Routledge.

- Snell-Hornby, M. 1988. *Translation studies: An integrated approach*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Trivedi, H. 2007. Translating culture vs. cultural translation. In: *In translation: Reflections, refractions, transformations*. Delhi: Pencraft International. p.277-287.
- Tymoczko, M. & Gentzler, E. (Eds.). 2002. *Translation and power*. Boston: University of Massachusetts.
- Tymoczko, M. 2010. *Enlarging translation, empowering translators*. Londres & Nueva York: Routledge.
- Villoro, J. 2014. *Hay vida en la tierra*. Barcelona: Anagrama.
- Young, R. 2010. «¿Qué es la crítica postcolonial?» *Pensamiento jurídico*, n° 27, enero-abril, p. 281-294.

Notes

1. Esta distinción se remonta a Cicerón (primer siglo a. C.) y San Jerónimo (siglo 4 d. C.).
2. “Narratives, in the sense used here, are the every day stories we live by.” (2006 :3). Esta definición va en la misma dirección que los trabajos de Somers y Gibson (1994), Fisher (1984, 1985), Landau (1997) y Bruner (1991).
3. “as an active strategy that implies agency and by means of which we consciously participate in the construction of reality.” Todas las traducciones que aparecen en este texto son de mi autoría.
4. “As social actors, translators and interpreters are responsible for the narratives they help circulate, and for the real-life consequences of giving these narratives currency and legitimacy.”
5. “What can I say, by God, by God, our home is no longer a home.”
6. “What can I say? Not even Vietnam was as bad as this.”
7. “Translation” therefore includes the conventional activity of language transfer (when a text in one language replaces that of another) but also writing inspired by another language or writing produced in contact with another language (as in a journalist’s account of an event which takes place in another language) as well as writing which combines languages (what I call creative interference).
8. El joul es una variante popular del francés canadiense con influencia del inglés.
9. Malcom Reid, en su libro *The Shouting Signpainters. A Literary and Political Account of Quebec Revolutionary Nationalism* (1972), “traduce” los acontecimientos que ocurren en el lado francés para sus lectores angloparlantes. Véanse más arriba, la definición ampliada de traducción de Simon.
10. “Our ambition is to create a forum for the discussion of translation, offering an open space for debate and reflection on what we call post-translation studies, moving beyond disciplinary boundaries towards wider transdisciplinary discourses on the translational nature of societies which are increasingly hybrid, diasporic, border-crossing, intercultural, multi-lingual, and global”.
- 11 Diccionario de la lengua española en línea <http://www.rae.es>. Consultado el 24 de abril de 2017.
12. “Translation is a ‘nomadic concept’; it is born in transdisciplinary and it lives in transdisciplinary”.
13. Este concepto que proviene de la botánica lo desarrollaron Deleuze y Guattari (1980). En su teoría filosófica, afirman que en el rizoma los elementos no siguen una jerarquía, sino que cualquier elemento puede influenciar y afectar a los demás. Más que una verticalidad, lo que prima en el rizoma es la horizontalidad, sin ningún centro.
14. “to the whole field of humanistic, social and natural sciences”.

Synergies Mexique
n° 7 / 2017



Notes de lecture





Mónica Rizo Maréchal
Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique



Représentations et stéréotypes. Mai 2017. *Etudes en Didactique des Langues*, N° 28. Toulouse, Association EDL, 195 pages. ISSN 2258-1510.

Ce dernier numéro d'*Etudes en Didactique des Langues* aborde un sujet à la fois ancien et qui se renouvelle toujours. En effet en recherche en didactique, en cours de formation de professeurs ou en classe de langue étrangère, qui n'a pas abordé à un moment donné la problématique des représentations et des stéréotypes ? Et ce, aussi bien, il y a déjà longtemps quand on observait l'autre à travers sa propre culture, son savoir-faire, ses habitudes -qui ne pouvaient pas ne pas être les meilleurs- qu'aujourd'hui, où l'on essaie de travailler en collaboration avec l'autre pour agir ensemble, au niveau micro de l'école, ou macro des entreprises internationales. Il n'est pas erroné de penser que depuis plusieurs années déjà, les didacticiens et les enseignants, à la suite des psychologues sociaux, ont réfléchi à l'importance et au rôle que peut jouer la perception que nous avons de l'autre, sur nos prises de position ou nos actions, en tant que formateurs ou étudiants. Cependant, savons-nous comment travailler ces aspects de notre vision de celui qui nous est étranger, de nos préjugés, de nos idées préconçues en salle de classe de langue ou de formation ?

Cette publication de la revue *EDL* nous offre quelques pistes précieuses pour comprendre un peu mieux ces phénomènes et trouver des solutions aux problèmes qu'ils nous posent.

Le numéro est organisé en trois parties : une introduction, puis des articles centrés sur le thème des représentations, et ensuite ceux qui étudient les stéréotypes. Il y a également en fin d'ouvrage les résumés en français et en anglais de chaque article. Les contributions viennent d'horizons très différents : le Mexique, la Suisse, la France, le Québec, la Belgique.

L'introduction de l'ouvrage offre un panorama général de la théorie des représentations sociales, ses origines, les groupes et les experts les plus importants qui ont travaillé dans ce domaine, ses méthodes et ses outils de recherche ainsi que ses applications possibles.

Cinq articles sont présentés dans la première partie qui aborde les représentations. Deux des textes présentent des recherches qui ont trait directement à l'enseignement d'une langue étrangère : la place de la grammaire dans une classe de FLE pour des étudiants arabophones et la vision de ce qu'est une classe réussie pour des enseignants d'allemand ou anglais dans un contexte suisse. Les trois autres articles se penchent plutôt sur la question de l'interculturel : pour des apprenants adultes à Montréal, des élèves d'origines ethniques différentes ou dans le primaire et à l'université. Il ressort de ces textes que la réflexion de tous les acteurs sur leurs propres représentations d'eux-mêmes et des autres est fondamentale pour que le déroulement des classes soit meilleur.

Dans la deuxième section, nous trouvons quatre documents qui recouvrent des thèmes variés. Le premier, présente le cas des professeurs des écoles en formation qui font montre de certaines croyances sur l'objet langue et son enseignement « peu opérationnelles pour la gestion de la diversité langagière et culturelle au sein d'une classe du 21^e siècle ». Un autre article qui touche aussi aux futurs enseignants explique que ceux-ci utilisent un langage stéréotypé qui ne leur permet pas de s'écarter de la norme et du « devoir-faire ». Les stéréotypes des enseignants sur les langues qui les entourent font l'objet d'une des autres contributions. On y voit que les productions des professeurs sont influencées par chacun de leurs parcours biographiques personnels. Finalement, le texte sur *les langues océaniques et le-s plurilinguisme-s* pose la question de la modification des représentations sur les langues minorées ; c'est un questionnement socio-didactique qui représente « un défi et un objectif formatif ».

En conclusion, ce numéro 28 de *EDL* offre des éclairages, des points de vue et des réflexions sur la problématique des représentations, des croyances, de l'interculturel et des stéréotypes à partir de situations diverses d'enseignement. Il constitue une lecture obligatoire pour tous les praticiens intéressés par le sujet.



Víctor Martínez de Badereau
Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique



Mangenot, François.

Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former en langue avec le numérique. 2017. Paris, Hachette. 207 pages. ISBN : 978-2-01-401618-5.

Dans cet ouvrage, François Mangenot - grand spécialiste de la formation en ligne - réussit brillamment à éviter l'écueil des débats souvent stériles entre technophiles et technophobes. Se plaçant au-dessus de la mêlée, ce livre a pour fil conducteur l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans les formations en ligne et plus particulièrement dans l'enseignement du français langue seconde et la formation d'enseignants. L'auteur prend d'ailleurs le soin de préciser dans la présentation de l'ouvrage que celui-ci « relève en fait plus de l'ingénierie pédagogique que de la recherche ». En ce sens, la réflexion porte plus particulièrement sur l'usage pertinent et critique des technologies dans le processus d'apprentissage. Le livre s'adresse donc aux enseignants (ou futurs enseignants) de FLE qui seront amenés à analyser des situations technopédagogiques et à prendre des décisions d'ingénierie dans leurs différents contextes, mais aussi à un public plus large intéressé par les thématiques abordées.

Le livre comprend dix chapitres bien construits. Les deux premiers proposent un salutaire rappel historique de l'utilisation du numérique dans l'enseignement et l'apprentissage ainsi qu'une mise au point terminologique qui constitue une bonne introduction à la formation en ligne. Le troisième chapitre situe le processus d'apprentissage en ligne dans le cadre de l'approche par tâches et de la perspective actionnelle. Même situé dans un environnement technologique, l'apprenant reste un acteur social ayant à accomplir des tâches dans un contexte donné. Les quatre chapitres suivants se centrent sur la communication pédagogique médiatisée dans la formation en ligne. Ainsi, sont présentés successivement les scénarios de communication (chapitre 4), le tutorat en ligne (chapitre 5), les échanges culturels en ligne (chapitre 6) et les apports du web social (chapitre 7). Finalement, les trois derniers chapitres du livre se penchent sur le phénomène MOOC en analysant ses apports, ses spécificités et les perspectives d'avenir pour cette modalité d'enseignement et d'apprentissage. Notons ici que chaque chapitre est clos par une synthèse courte

et claire qui va au-delà du simple résumé : l'auteur y distille conseils et pistes de réflexion qui aideront les apprenants et les enseignants à intégrer les TICE dans leur pratique quotidienne.

Gageons que cet ouvrage constituera dans un futur proche une référence incontournable pour les praticiens qui souhaitent s'aventurer dans le vaste domaine de la formation en ligne.

Synergies Mexique

n° 7 / 2017



Annexes



Profils des contributeurs



• Coordinatrice scientifique •

E. Desirée Castillo Zaragoza est Docteur en Sciences du Langage de l'Université de Lorraine (France). Elle est actuellement enseignant-chercheur à l'Université de Sonora au 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.

• Auteurs des articles •

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.

Haydée Carrasco Ortíz est titulaire d'un Doctorat en Psychologie Cognitive (Université Aix-Marseille). Elle travaille actuellement en tant qu'enseignant-chercheur à l'Universidad Autónoma de Querétaro, après un séjour postdoctoral à l'Université de Tufts et à l'Institut Technologique de Massachusetts. Depuis 2013 elle appartient au Système National de Chercheurs (SNI, CONACYT), niveau Candidat. Elle s'intéresse aux processus cognitifs et cérébraux qui sous-tendent la compréhension du langage et l'apprentissage des langues.

Mark Chang est titulaire d'un diplôme de maîtrise de Sciences Politiques et Sociales de l'Université Autonome de l'État de Mexico en partenariat avec l'Universitat Jaume I (Castellón, España). Il est professeur d'anglais au CELe (UAEMex.) et à la Faculté de Sciences Politiques et Sociales où ses axes de recherche portent sur la culture et la société contemporaine, notamment sur des sujets de migrations internationales et de pratiques socioculturelles des citoyens.

Céline Desmet Argain a un Doctorat en Linguistique (UNAM). Elle est actuellement enseignant-chercheur à l'Université Nationale Autonome du Mexique. Ses sujets de recherche et de publication concernent le postcolonialisme, la littérature chicana, les études de genre, la traduction et la traductologie.

Christelle Annick Ferraris est titulaire d'un diplôme en Maîtrise FLE (Université de Franche-Comté) et du Master en Didactique du FLE (Université de Veracruz). Professeur-chercheur de la Faculté de Langues de l'Université Autonome de l'État de Mexico, elle participe activement au corps académique en consolidation « Études en linguistique et enseignement », notamment dans des projets de recherche portant sur l'acquisition du vocabulaire et l'élaboration de matériel didactique dans une langue étrangère en contexte autonome, sur la littérature en contexte universitaire, et plus récemment sur des questions socioculturelles dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Georgia M.K. Grondin est PTC de la Faculté de langues de l'UAEMex et a conclu le doctorat en linguistique (UNAM.). Ses recherches portent sur l'enseignement des langues étrangères, l'interculturalité et la linguistique, en particulier sur les études qui révèlent la relation entre langues, cultures et identités. Ses derniers projets, ainsi que ses dernières publications et collaborations, mettent l'accent sur l'expression, la projection et la construction de l'identité dans le discours des étrangers, des professionnels de la langue et / ou des migrants de retour.

Noëlle Grout a un Doctorat en Pédagogie, une Maîtrise en Linguistique Appliquée (obtenues à l'Université Nationale Autonome du Mexique) et une Licence en Lettres Anglaises (Paris X). Elle est depuis de nombreuses années enseignant-chercheur à l'UNAM. Ses centres d'intérêt concernent l'élaboration de matériel pédagogique, la formation de professeurs, l'apprentissage autodirigé et plus récemment les représentations sociales.

Elsa López del Hierro est titulaire d'une licence en Sciences du langage de l'Université de Besançon et d'un master en Linguistique appliquée de l'Université Nationale Autonome de Mexico (UNAM). Elle est professeur de français langue étrangère et formatrice de professeurs de FLE depuis 29 ans au Centre d'enseignement de langues étrangères de l'UNAM. Ses recherches actuelles portent sur l'évaluation, l'enseignement de l'écriture en langue étrangère et la formation de professeurs.

Guadalupe Rubí Flores travaille comme professeur de français dans des établissements publics et privés de Toluca. À la faculté de langues de la UAEMex elle a été Présidente de l'Académie de français et donne des cours de Français, mais également de Didactique et de Linguistique depuis plus de dix ans. Diplômée de sa

Faculté, elle a une Maîtrise en Didactique du Français (Université Veracruzana). Ses recherches portent sur l’alphabétisation et l’écriture académique.

Haydée Silva est professeur titulaire à la Faculté de Philosophie et Lettres de l’Université Nationale Autonome du Mexique. Elle y enseigne, entre autres, la didactique du FLE. Elle est titulaire d’un doctorat en théorie littéraire et de divers diplômes en didactique, traduction, interprétariat et Sciences du Jeu. Membre du Système National de Recherche mexicain, elle a reçu divers prix et distinctions. Auteur de près de 110 articles publiés et de deux livres, co-auteur de trois ouvrages collectifs, elle a animé plus de 200 ateliers portant essentiellement sur le jeu en classe de langue.

Adelina Velázquez Herrera est professeur-chercheur à la Faculté de Langues et Lettres de l’Université Autonome de Querétaro (Mexique). Elle a un Doctorat en Sciences du Langage (Université Grenoble 3). Elle participe à l’axe «acquisition et enseignement de langues» 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’écriture et la grammaire en langue étrangère.

• **Auteurs des comptes rendus** •

Mónica Rizo Maréchal a une licence en Pédagogie et une Maîtrise en Linguistique Appliquée (UNAM). Elle est professeur de français langue étrangère et créatrice de matériaux didactiques et de cours en ligne. Elle est aussi co-auteur des *kits* pédagogiques pour le développement de stratégies d’écriture dans les *Programas de Francés (Cuadernos 1 y 2)* édités par le CELE, UNAM. Actuellement, elle est chef du Département de français, catalan, roumain et basque à l’ENALLT.

Víctor Martínez de Badereau est titulaire d’un Master 2 Didactique du FLE (Université des Antilles) ainsi que d’une licence en Enseignement du FLE (UNAM). Il est coordinateur d’Éducation à Distance de l’École Nationale de Langues, Linguistique et Traduction de l’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 de l’ENALLT-UNAM. Il s’intéresse à la didactique de la grammaire du français langue étrangère ainsi qu’au développement curriculaire.

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° 7 / 2017
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

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest

Synergies Afrique des Grands Lacs

Synergies Algérie

Synergies Argentine

Synergies Amérique du Nord

Synergies Brésil

Synergies Chili

Synergies Chine

Synergies Corée

Synergies Espagne

Synergies Europe

Synergies France

Synergies Inde

Synergies Italie

Synergies Mexique

Synergies Monde

Synergies Monde Arabe

Synergies Monde Méditerranéen

Synergies Pays Germanophones

Synergies Pays Riverains de la Baltique

Synergies Pays Riverains du Mékong

Synergies Pays Scandinaves

Synergies Pologne

Synergies Portugal

Synergies Roumanie

Synergies Royaume-Uni et Irlande

Synergies Sud-Est européen

Synergies Tunisie

Synergies Turquie

Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact: gerflint.edition@gmail.com

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

Webmestre : Thierry Lebeaupepin (France)

Synergies Mexique, n° 7 / 2017

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

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

Dépôt légal : Bibliothèque Nationale de France / Bibliothèque Nationale du Mexique

Achévé d'imprimer en décembre 2017

GERFLINT

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

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Ce numéro de *Synergies Mexique* s'organise en trois axes qui ciblent la problématique de l'écriture, pour les professeurs et pour les apprenants, la place du jeu et de la culture en classe et les *translations studies*. Le lecteur s'informerá des inquiétudes des experts, des problèmes des apprenants et des solutions qui y sont proposées. La diversité des contributions est un excellent reflet de la vitalité de la recherche en langue-culture française au Mexique.



ENALLT

Escuela Nacional de Lenguas,
Lingüística y Traducción