

Chercheurs en devenir

KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI JANA PAWŁA II
INSTYTUT FILOLOGII ROMAŃSKIEJ



Seria 12/15

Redaktorzy Serii

Prof. dr hab. Urszula Paprocka-Piotrowska (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Lublin)
Dr hab. Magdalena Sowa, prof. UMCS (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin)

Rada Naukowa

Prof. dr hab. Katarzyna Karpińska-Szaj (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
Prof. Greta Komur-Thilloy (Université de Haute Alsace, Miluza, Francja)
Dr Ewa Lenart (Université Paris 8, Paryż, Francja)
Prof. dr hab. Marta Makara-Studzińska (Uniwersytet Jagielloński, Kraków)
Prof. Marzena Watorek (Université Paris 8, Paryż, Francja)
Prof. dr hab. Halina Widła (Uniwersytet Śląski, Katowice)

Redaktorzy językowi

Marlena Duda (język włoski)
Aleksandra Murat-Bednarz (język hiszpański)
Elodie Peurou (język francuski)
Kévin Raynaud (język francuski)

Publikacja finansowana ze środków Narodowego Centrum Nauki (National Science Center, Poland)
w ramach realizacji projektu: 2015/18/M/HS2/00101
(*Acquisition of language complexity in foreign language teaching and learning*)

Procedura recenzowania artykułów jest zgodna z wytycznymi Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Autorzy przysyłają tekst do publikacji w wersji elektronicznej. Redaktorzy naukowcy, Redaktor numeru oraz Rada Naukowa dokonują wstępnej oceny nadesłanych tekstów. Artykuły oceniane są pod kątem zgodności z tematem przewodnim danego numeru oraz spełnienia wymogów merytorycznych i redakcyjnych. Teksty przeznaczone do publikacji są recenzowane anonimowo przez jednego niezależnego recenzenta powoływanego osobno dla każdego tomu.

Każdy z numerów Serii 12/15 ukazuje się w wersji książkowej. Spis treści każdego numeru, wstęp oraz abstrakty tekstów są dostępne na stronie internetowej www.kul.pl/romanistyka. W roku następującym po wydaniu numeru, wszystkie teksty publikowane są w wersji elektronicznej na stronie www.kul.pl/romanistyka.

Seria **12/15** N°8



Chercheurs en devenir

Sous la direction de

**Marlena Duda
Aleksandra Murat-Bednarz
Elodie Peurou
Kévin Raynaud**

Lublin 2018

Recenzja naukowa
prof. Greta Komur-Thilloy (UHA Mulhouse)

Projekt okładki
Agata Pieńkowska

© Copyright by Instytut Filologii Romańskiej KUL
© Copyright by Werset, Lublin 2018

ISBN 978-83-65713-44-5
ISSN 2082-9442

Wydawnictwo Werset
ul. Radziszewskiego 8/216
20-031 Lublin
tel./fax 81 533 53 53
wydawnictwo@werset.pl
www.werset.pl

Spis treści

Avant-propos (Urszula Paprocka-Piotrowska)	7
Aleksandra Murat-Bednarz Rozwój leksyki języka pierwszego u dziecka w wieku od 3 do 4 lat	9
Urszula Paprocka-Piotrowska Reformuler pour acquérir : quelques exemples d'analyse du corpus des reformulations orales chez des enfants polonais à 6, 8 et 10 ans	19
Kévin Raynaud Les défis d'une étude de la langue orale en cours de FLE	34
Marlena Duda Savoir déchiffrer les gestes de ses interlocuteurs. La sensibilisation aux indices paraverbaux de la communication dans le processus d'apprentissage du français et de l'italien	44
Elodie Peurou Attrition du portugais langue maternelle : présentation d'une étude pilote.	61
Anna Izdebska À la recherche du savoir sur le français en Suisse romande et des sources qui en parlent.	73
Aleksandra Krauze-Kołodziej La cultura e la lingua italiana nello sviluppo della conoscenza delle basi culturali d'Europa – corso di introduzione per il I Liceo di M. Skłodowska-Curie a Ryki (Polonia)	87
Leticia López Martínez Las series como transmisoras de cultura en el aula de Español como Lengua Extranjera	107

Piotr Wasilewski	
La importancia del componente sociocultural en la enseñanza de idiomas119
Meriama Rahmani	
Ô <i>Maria</i> à la rencontre du lecteur. Une poétique de la réception littéraire126
Marlena Duda	
La communication non-verbale dans les productions narratives en italien et français L(s)1 et en anglais L2. Étude comparative140
Hamza Larbi Benchikh El-Fegoun	
Tice et motivation en situation d'enseignement/apprentissage du/en FLE en contexte universitaire algérien : état des lieux et enquête152
EL-Mehdi Soltani	
Le rôle de la motivation interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Contexte universitaire algérien167
Monika Łakuta	
La evaluación en el nuevo curso de Lengua ab initio en el Programa del Bachillerato Internacional177

Avant-propos

C'est avec plaisir que nous proposons ce huitième volume de la Série 12/15. Comme souvent, jusqu'à présent, ce numéro 8 regroupe surtout les travaux de jeunes chercheurs : doctorants et jeunes docteurs. Même si venus des horizons et des approches théoriques différentes, les textes réunis se laissent voir comme trois grands ensembles :

1) appropriation de la première langue (langue maternelle) : Aleksandra Murat-Bednarz et Urszula Paprocka-Piotrowska parlent de l'acquisition infantine. **Murat-Bednarz** propose une analyse détaillée du développement du répertoire lexical chez un enfant polonais âgé de 3 à 4 ans. Il s'agit ici d'une étude de cas. L'enfant est suivi sur une période longue (un an) avec les prélèvements réguliers d'échantillons de son langage à des étapes successives de l'acquisition. Pour sa part, **Paprocka-Piotrowska** observe des groupes d'enfants polonais, toujours en acquisition de leur langue maternelle, cette fois-ci, à trois stades du développement de leurs répertoires lexicaux-syntaxiques ; il s'agit des enfants des trois tranches d'âge (6, 8 et 10 ans) qui reformulent un texte narratif. L'auteur met en lumière les procédures reformulatoires qui permettent de baliser certains paliers des acquisitions précoces et/ou tardives.

Le texte d'**Elodie Peou** se place presque à l'opposé de l'acquisition infantine car cette auteur étudie l'attrition de la langue maternelle par des adultes. A travers l'analyse des données langagières recueillis auprès des locuteurs lusophones séjournant en France depuis de nombreuses années, Peou réfléchit sur la réduction progressive de la compétence communicationnelle en langue première (le portugais) au profit de la langue du pays d'accueil (le français) ; par ailleurs ce texte montre comment une relation étroite entre les deux langues pratiquées par le même locuteur influe sur son idiolecte composé, au fond, des deux systèmes en contact.

La contribution d'**Anna Izdebska**, traite pour sa part une langue maternelle (le français) dans sa version propre à un espace socioculturel spécifique : la Suisse romande. L'intérêt de ce texte se situe à deux niveaux car l'auteur propose aussi bien une description détaillée des particularités du français parlé en Suisse romande qu'un recensement exhaustif des sources (écrits, numériques, en ligne) utiles à toute études linguistique de cette variété régionale du français langue première.

2) Le deuxième groupe de textes, ceux de Kévin Raynaud, Marlena Duda, Hamza Labri Benchikh El-Fegoun et Monika Łakuta, traite l'acquisition des langues étrangères, ici : du français L2, de l'italien L2 et de l'espagnol L2. Si **Raynaud** et **Duda** s'orientent vers l'étude de la langue orale - Raynaud dans sa forme « pure » car il s'agit ici d'une pré-analyse des données d'apprenants polonophones en FLE et de la recherche des marqueurs d'oralité dans leurs productions en L2, Duda, au contraire, travaille sur le « non-dit » de la communication orale, c'est-à-dire des indices non-verbales qui accompagnent la communication en français et en italiens langues étrangères - **Łakuta** met en revue un cours d'espagnol langue étrangère (dès le niveau « zéro ») préparant les élèves aux épreuves du baccalauréat international. Cette approche didactique est présente également dans la contribution d'**El-Fagoun** qui parlant du contexte universitaire algérien suggère quelques pistes pour renforcer la motivation des élèves adultes en apprentissage intensif et avancés du français langue étrangère.

3) Le troisième ensemble se consacre entièrement à l'étude des aspects interculturels de l'enseignement/apprentissage. De nouveau, on parlera ici des trois langues romanes : du français L2, de l'italien L2 et de l'espagnol L2. Nous retrouvons, dans ce groupe, le texte d'une « native » - **Leticia Lopez Martinez** - qui propose une approche de la culture espagnole *via* séries télévisées, et l'article de **Piotr Wasilewski** souligne l'importance de la composante interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères en général. Même si l'on traite ici le cas de l'espagnol L2, les propositions de l'auteurs restent valables pour tout enseignement des langues étrangères qui veut incorporer dans son cursus des éléments socioculturels.

Ce même point de vue est partagé par **Aleksandra Krauze-Kołodziej** dont le texte souligne l'importance de la connaissance des bases culturelles communes dans la construction de l'identité européenne de jeunes locuteurs polonophones de l'italien L1.

Le contexte universitaire algérien revient encore dans la contribution d'**El Mehdi Soltani** qui décrit le rôle de la motivation interculturelle dans l'appropriation du FLE au niveau avancé.

Marlena Duda (seconde contribution) sensibilise pour sa part à l'importance des gestes para-verbaux qui, différents d'une culture à l'autre, peuvent provoquer de graves malentendus communicationnelles.

Enfin, le beau texte de **Meriama Rahmani**, le seul qui se consacre à l'étude d'un texte littéraire, montre parfaitement bien comment les éléments de langue et de culture s'unissent dans un texte long, issu d'un contexte social, historique et économique donné.

Dans sa globalité, ce numéro 8 de la Série 12/15 offre, nous l'espérons, une gamme riche de contributions qui par sa problématique et ses approches diversifiées œuvrent à la construction d'un monde qui ne souhaite pas devenir une nouvelle tour de Babel.

Très bonne lecture !

Urszula Paprocka-Piotrowska

Rozwój leksyki języka pierwszego u dziecka w wieku od 3 do 4 lat

Nieznajomość słownictwa lub niedostateczna jego znajomość to jedna z najczęstszych przyczyn zaburzeń aktu komunikacji, zarówno u dorosłych, jak i u dzieci. Choć słowa nie są jedynym kanałem przekazu informacji, zwłaszcza w rozmowach *twarzą w twarz* (Seretny, 2010), mogą powodować nieporozumienia. Brak dostatecznego zasobu słów u dorosłych wpływa na dalszy rozwój rozmowy oraz na wzajemne relacje rozmówców. Brak rozwoju zasobu leksykalnego u dzieci skutkuje problemami w nauce, zwłaszcza języka ojczystego oraz języków obcych, jak też w innych dziedzinach. Najważniejszym miejscem, gdzie dziecko rozwija kompetencję leksykalną jest dom i najbliższe środowisko. Przez pierwsze lata życia w domu dziecko uczy się komunikacji. Samo jednak nie potrafi wzbogacać swojego zasobu słownictwa, nie wykształciło jeszcze bowiem innych kompetencji językowych jak np. zdolności czytania.

W prezentowanym tekście zajmiemy się analizą rozwoju leksyki na przykładzie na dziecka w wieku od 3 do 4 lat (Adam). Analiza została przeprowadzona na podstawie rocznej obserwacji badanego prowadzonej w postaci *dzienniczka mowy*¹.

Rozwój mowa dziecka odbywa się w sposób stadialny, dlatego też możemy wyróżnić kilka etapów tego rozwoju² (Porayski-Pomsta, 2007). Przyjmujemy, że dziecko zaczyna mówić około pierwszego roku życia. Na początku jest to kilka specyficznych dźwięków lub ich kombinacji, które mają wiele znaczeń. Z czasem częstotliwość takich wypowiedzi oraz ich ilość wzrasta w dość szybkim tempie. Około osiemnastego miesiąca życia dziecko zna około 50 słów, które potrafi wypowiedzieć oraz 100 słów, które rozumie. Mniej więcej w tym czasie można zaobserwować u dzieci zjawisko tzw. *eksplozji nazywania*. Polega ono na raptownym przyswajaniu dużej liczby słów nazywających wszystko, co jest w zasięgu wzroku dziecka. Jest to waż-

1. Zebrane dane posłużyły pierwotnie do przygotowania – pod kierunkiem prof. dr hab. Urszuli Paprockiej-Piotrowskiej – pracy magisterskiej *Rozwój składni w języku polskim jako ojczystym u dziecka 3–4 letniego* (IFR/WNH KUL, Lublin 2017).
2. Kwestia periodyzacji mowy dziecka jest tematem wielu prac naukowych, cf. m. in. Piaget (1992), Przetacznik-Gierowska (1994), Boniecka (1997), Piszczek (2006), Porayski-Pomsta (2009).

ny, wręcz przełomowy moment w życiu, dokonuje się w nim bowiem zmiana poznawania i postrzegania świata. Dziecko staje się świadome tego, że słowa są symbolami, które mogą być przypisane do rzeczy w otaczającym go świecie. Należy podkreślić jednak, że ten istotny moment w życiu dziecka jest dla niego nie łądą wyzwaniem. Dziecko słucha i stara się naśladować dorosłych, którzy wypowiadają tysiące słów. Zadaniem dziecka – na wczesnych etapach akwizycji języka – jest nie tylko ich zapamiętanie, ale również rozróżnienie i przyporządkowanie do poszczególne kategorie: np. słowa nazywające *obiekty* oraz słowa oznaczające *czynności*. Dziecko najpierw rozumie słowa, a następnie zaczyna się nimi *posługiwać*. Należy podkreślić, że dziecko rozumie dużo więcej słów niż używa. Istotny jest także fakt, że dziecko w pierwszej kolejności nazywa swój świat (w którym dominują *rzeczowniki*), następnie zaś zaczyna go opisywać (używając *czasowników*).

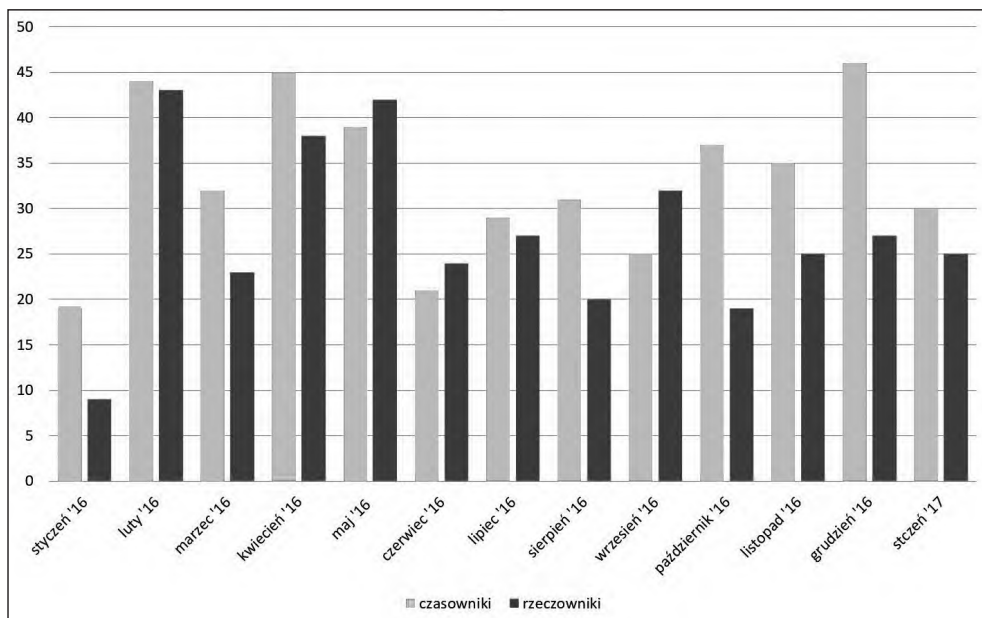
Obserwowane przez nas dziecko ma na imię Adam. W momencie rozpoczęcia obserwacji (badania) chłopiec miał 3 lata, okres obserwacji trwał dwanaście miesięcy (od stycznia 2016 do stycznia 2017: Adam urodził się w styczniu). Dziecko pochodzi z rodziny pełnej, jest trzecim w kolejności, ma dwie starsze (dorosłe) siostry. Adam jest bardzo pogodnym, wesołym chłopcem, które nie ma problemu z nawiązywaniem kontaktów, zarówno z dziećmi jak i dorosłymi. Na podstawie wywiadu z matką chłopca stwierdzono, że mówienie nigdy nie sprawiało Adamowi problemu. Rozwój mowy, zarówno w aspekcie fonologicznym, leksykalnym jak i składniowym rozwijały się zgodnie z przyjętymi normami, odpowiednimi dla danego wieku. Problematiczna okazała się jedynie zaburzona integracja sensoryczna, tj. zaburzenie wrażeń słuchowych oraz dotykowych³.

Analizując rozwój leksyki u badanego należy wziąć pod uwagę, nie tylko wiek, ale również kontekst w jakim znajdowało się dziecko w czasie trwania obserwacji. Duży wpływ na rozwój kompetencji leksykalnej Adama miały zajęcia w przedszkolu – nowe środowisko, grupa rówieśnicza, ale też częste nieobecności spowodowane zachorowaniami. Obserwacje dziecka prowadzone były podczas zabawy. W wieku trzech lat Adaś był zafascynowany światem motoryzacji, chciał też zostać policjantem. Większość zabaw opierała się na zabawie samochodzikami (pościgi policji za złodziejami, jazda samochodzikami, czy reperacja aut). Adam lubił też zabawy ruchowe np. z piłką (zwłaszcza w okresie wiosenno-letnim).

Analiza zebranego materiału empirycznego (tu: transkrypcji wybranych fragmentów nagrań video) rozpoczęliśmy się od badania ilościowego występowania w mowie dziecka wybranych części mowy (rzeczownik, czasownik, przymiotnik, przysłówek, liczebnik, zaimek, spójnik i przyimek). Z zebranych danych wynika, że słownik badanego w wieku 3 lat był już dobrze rozbudowany. Adaś operował nie tylko rzeczownikami, ale i czasownikami. Duży wpływ na użycie czasowników i rzeczowników miał typ wypowiedzi. Na tym etapie obserwacji można już było wyróżnić *dialogi* (badanego z inną osobą, najczęściej siostrą bądź mamą), *opisy* (osób, bądź zdarzeń, gdzie akcja nie jest ważna) oraz *opowiadania* (narracje pierwotne opowiadające następujące po sobie czynności tworzące historię, w której rozgrywa się

3. To zaburzenie na ma bezpośredniego wpływu na rozwój leksyki u dziecka, nie będziemy więc roz-wijać tej kwestii.

pewna akcja). Wykres 1, prezentowany poniżej, zestawia dane ilościowe dotyczące użycia czasowników oraz rzeczowników z podziałem na kolejne miesiące.



Wykres 1. Użycie czasowników i rzeczowników w produkcjach badanego – przekrój roczny

Lektura wykresu wskazuje jasno, że Adam w swoich wypowiedziach częściej używał czasowników niż rzeczowników. Ogółem leksemy rozpoznawalne jako czasowniki pojawiły się 403 razy (czasowniki powtarzały się, zarówno ich znaczenie jak i forma), natomiast jako rzeczowniki – 354 (powtarzalne formy i znaczenia).

Jak zaznaczyliśmy powyżej, zarejestrowane wypowiedzi dziecka można podzielić na dialogi, opisy i opowiadania, które dominują w poszczególnych miesiącach badania, co ilustruje tabela 1 (poniżej).

etap badania	dominujący typ wypowiedzi	etap badania	dominujący typ wypowiedzi
styczeń '16	dialog	sierpień '16	opowiadanie
luty '16	dialog/opis	wrzesień '16	opis
marzec '16	dialog/opis	październik '16	opowiadanie
kwiecień '16	opowiadanie	listopad '16	opowiadanie
maj '16	dialog	grudzień '16	opowiadanie/dialog
czerwiec '16	opis	styczeń '17	dialog/opowiadanie
lipiec '16	dialog		

Tabela 1. Dominujące typy wypowiedzi z podziałem na miesiące (od stycznia 2016 do stycznia 2017)

W dalszej części tekstu omówimy kolejno występowanie i użycie zarejestrowanych leksemów z podziałem na części mowy. Wszystkie cytowane przykłady podane są w uproszczonym zapisie fonologicznym uwzględniającym istotne (z punktu widzenia rozwoju mowy) różnice między jednostkami funkcjonującymi w wypowiedziach dziecka, a ich formami standardowymi (współczesna polszczyzna).

Czasowniki

Wykres 1 (powyżej) przedstawia ilość użytych form (rozpoznawalnych jako czasownikowe) z podziałem na miesiące obserwacji. Jasną jest więc konkluzja, iż w całym okresie obserwacji, to czasownik był najczęściej używaną formą. Najczęściej pojawiającymi się zaś czasownikami były: *bawić/bawić się* i *być*, które pojawiały się przez cały rok w różnorodnych formach:

być, np. *muse być dajeto* (marzec'16, wiek 3;2), *ale to nie moze być ksesto* (październik'16 wiek 3;9),

jest, np. *ja jestem pan pojicjant* (marzec'16, wiek 3;2), *tam jest bal na balkonie* (sierpień'16, wiek 3;7),

jestem, np. *jestem zdolny* (lipiec'16, wiek 3;6), *jestem kombujem* (listopad'16, wiek 3;10),

będzie, np. *będzie ona s psyjaciejami* (kwiecień'16, wiek 3;3) *telas będzie smok* (czerwiec'16, wiek 3;5),

będziemy, np. *o tat będziemy jeździć* (grudzień'15, wiek 2;11),

będę, np. *ja będę zgadywać* (czerwiec'16, wiek 3;5), *będę się bawił* (listopad'16, wiek 3;10),

bawić, np. *mozes się bawić* (grudzień'15, wiek 2;11), *nie chcą się ze mną bawić samochodami* (wrzesień'16, wiek 3;8),

pobawić, np. *ja ściałem się pobawić* (grudzień'15, wiek 2;11), *ja się nie zdążyłem pobawić* (listopad'16, wiek 3;10),

bawi, np. *jak się bawi* (wrzesień'16, wiek 3;8),

bawiłem się, np. *bawiłem się* (lipiec'16, wiek 3;6), *będę się bawił* (listopad'16, wiek 3;10),

pobawimy, np. *dobja to się pobawimy* (grudzień'15, wiek 2;11), *pobawimy się, pobawimy się* (styczeń'16, wiek 3;0).

Na początku roku (2016) zdecydowanie najbadziej liczne były formy: *jest*, *bawi się*, *ma*, *nie ma*, choć i w tym okresie zdarzały się formy uznawane za trudniejsze, zwłaszcza w wymowie, np. *brzescy* (*brzęczy*). Około kwietnia (2016) repertuar czasowników rozszerzył się o czasowniki związane z czynnościami dnia codziennego, np. *myć się*, *jeść*, *myć*, *budzić się* itd. W okresie wakacyjnym Adam dużo czasu spędzał na dworze bawiąc się na powietrzu, bądź pomagając dziadkom w ogrodzie, co odzwierciedlają częste w tym okresie czasowniki *pracować*, *kopać*, *mówić* (*powiedzieć*), *przewracać*, *łamać* itd. Jesień to czas powrotu do przedszkola. W tym okresie Adam chętnie opowiadał o tym co wydarzyło się w czasie dnia. Można więc przypuszczać,

że właśnie dlatego użycie czasowników ponownie wzrosło. W trakcie badania, dziecko odpowiadało zazwyczaj na pytania obserwatora np. *Co robiłeś w przedszkolu? Jak Ci minął dzień?*. Najczęstszymi odpowiedziami były komunikaty zawierające czasowniki w formie odmienionej, np.

robiliśmy sówki, ciocia Emilka mi pomogła to psysyc, przyszyć i jesse wujek Michał był i tańczyliśmy zumbę. (grudzień'16, wiek 3;11).

W tym okresie nastąpił też wzrost użycia czasowników wyrażających odczucia i emocje, np. *mnie bolało, udeżył mnie, płakałem, Kocham* (październik, listopad'16, wiek 3;9, 3;10).

W całym okresie badania i obserwacji, czasownik jest zdecydowanie dominującym elementem leksyki dziecka.

Rzeczowniki

Analizując rzeczowniki zauważyć należy, że ich użycie uzależnione jest ściśle od typu wypowiedzi dziecka. Rzeczowniki pojawiają się najczęściej w opisach sytuacji oraz podczas dialogów.

Najwięcej wystąpień rzeczownika pojawiło się w opisach, np.

Się bawił Tością i samochodami. Bo będzie ona s psyjaciejami moimi. (kwiecień'16, wiek 3;3)

Zauważyć warto, że na tym etapie rozwoju mowy, znaczna część rzeczowników używanych przez Adama to rzeczowniki określające członków rodziny i ulubione zabawki, np.

Michał Chabza, Tościa, babunia Elunia, dziadek Andzej,

W swoistej mowie dziecka da się zauważyć użycie pełnych imion oraz imion i nazwisk, jeśli mowa była np. o koledze z przedszkola. Natomiast mówiąc o członkach rodziny Adam używał zazwyczaj imion oraz nazw określających pokrewieństwo.

Pojawiające się na początku rzeczowniki łączą się wyraźnie z zabawą i określają przedmioty jakimi bawiło się dziecko, np.

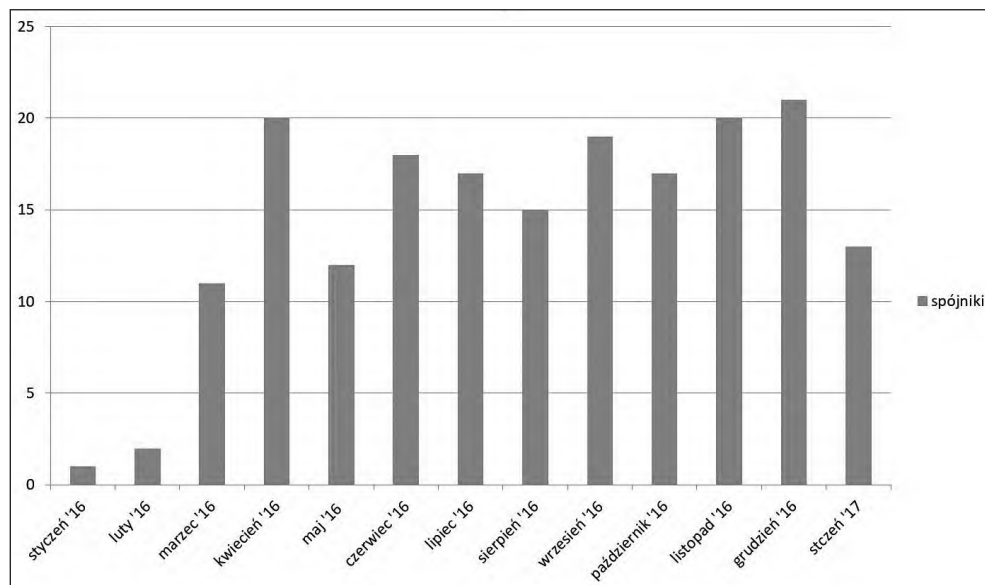
somochody, Audi, wajsztat, tôlecta, djoda, policjant.

Z czasem (około czerwca'16) pojawiły się również rzeczowniki oznaczające części ciała, następnie zwierzęta oraz meble i poszczególne części mieszkania, np.

bzuch (maj'16, wiek 3;4), *lobak, dzownica* (lipiec'16, wiek 3;6), *dlaboja, balkon* (sierpień'16, wiek 3;7).

Spójniki

Interesujące jest również użycie przez Adama spójników, co przedstawiamy na wykresie 2.



Wykres 2. Użycie spójników w produkcjach badanego – przekrój roczny

W początkowym okresie obserwacji spójniki były prawie nieobecne w wypowiedziach Adasia:

- i, on jest zły i djożny.* (grudzień'15, wiek 2;11), *wazywa i owoce bawią się* (luty '16, wiek 3;1),
bo, np. Nie scypaj mnie, bo ja sobie tego nie zyce. (styczeń '16, wiek 3;0),
ale, np. Ale ja jestem pan pojicjant (marzec '16, wiek 3;2),

Już w kwietniu (2016) dziecko jednak bardzo dobrze opanowało kilka podstawowych form, których używał w praktycznie każdej sytuacji, bez względu na to czy wypowiedź tego wymagała czy nie, np.

Pan pojicjant doni i dzmi jedo samochód bo on wyje ale ten samochód i złapał złodzieja ale aturat ale aturat do doni ale wtlótce do złapie (kwiecień'16, wiek 3;3) .

W maju ilość używanych w wypowiedziach Adasia spójników zmalała. Zaczął stosować je zgodnie z zasadami polszczyzny, choć zdarzały się użycia niepoprawne. Pojawienie się spójników w wypowiedziach dziecka wskazuje nie tylko, że stosuje ono nową kategorię – (kolejna część mowy), ale także, że potrafi łączyć dwie informacje w jeden komunikat. Warto wspomnieć, że opanowanie nowej części mowy

wpłynęło nie tylko na samo jej użycie, ale także na większą chęć posługiwania się językiem. W kwietniu i maju ilość użytych przez dziecko słów była jedną z wyższych, odnotowanych przez cały okres obserwacji.

Przymiotniki

Przymiotniki nie odgrywały znaczącej roli w mowie dziecka. Adam używał ich bardzo sporadycznie (około 50 użyć w analizowanym korpusie) Nie odnotowano wzrostu użycia tej części mowy. Przymiotniki najczęściej występowały w opisach, np. wtedy, gdy Adaś chciał określić kolor danej rzeczy, wiek osoby czy opisać jej postawę czy zachowanie, np.

starsza koleżanka, czerwona chustka (listopad, grudzień '16), itd.

Łącznie, w zebranych materiale, Adaś użył 31 różnych przymiotników. W pierwszej połowie roku w jego wypowiedziach pojawiały się tylko przymiotniki opisujące kolory: *zielony, żółty, czarny, różowy, biały, czerwony, brązowy*, np.

tego zielonego (luty'16, wiek 3;1), *był taty dusy samochód biały* (kwiecień'16, wiek 3;3).

Z czasem pojawiły się przymiotniki opisujące wielkość przedmiotów: *duży, mały*, np.

jak byłem mały (sierpień'16, wiek 3;7), *ja jestem duży* (wrzesień'16, wiek 3;8).

W końcowym okresie obserwacji, przy pomocy przymiotników Adam opisywał również cechy i zachowania: *zdolny, zły, niedobry, brzydki, silny, grzeczny, śmieszny*, np.

Oglądaliśmy piosenkę Sofia i tam była taka śnieszna śmieszna pani co miała majtki podarte i pasek na wieschu i do tego za małą bluzkę. I kręcone włosy miała ta pani. I tam był taki stary pan indian i był zły ale ja się go nie bałem. (styczeń'17, wiek 4;0).

Przysłówki

Przysłówki, w porównaniu do przymiotników, pojawiały się w wypowiedziach częściej: 30 różnych przysłówków pojawiło się w wypowiedziach około 100 razy. Najczęściej przysłówki były pomocne Adasiowi do określenia odległości (np. *daleko*) lub czasu (np. *teraz, zaraz*).

Kolejny przysłówek, który pojawił się w słowniku dziecka (wrzesień'16), to forma *bardzo*, wielokrotnie stosowana dla podkreślenia „siły” czasownika, np.

chciałbym baldzo (grudzień'16), *ja Cię bardzo kocham* (styczeń'17).

Ponadto, od listopada (końcowa faza obserwacji) Adaś upodobał sobie również przysłówki *zawsze* i *nigdy*, np.

ty zawsze nie pozwalasz mi (listopad'16), *nigdy cię nie opuszcze, opuszcze* (styczeń '17).

Warto nadmienić, że takie uporczywe stosowanie przez dziecko pewnej wybranej formy nie jest natręctwem językowym, a sposobem (strategią) testowania jej użycia, tj. zastosowania w konstruowanej wypowiedzi oraz reakcji otoczenia na tę właśnie wypowiedź.

Zaimki

W wypowiedziach Adama często pojawiały się zaimki. We wszystkich analizowanych wypowiedziach wystąpiły ponad 250 razy. Najczęściej pojawiały się zaimki osobowe, w szczególności formy *ja*, *on*, *ona*, np.

np. *ja jubie tą Tosie i ten pieset i ten osiolet* (marzec'16, wiek 3;2), *bo on tloche się najadł duzo cutieltów* (maj'16, 3;4)

a także zaimki rzeczowne, zwłaszcza *mnie*, *ci*, *tobie*, np.

bzytto na mnie nówi (marzec'16, wiek 3;2), *nie powiem ci* (październik'16, wiek 3;9)

Budując swoje komunikaty Adaś niejednokrotnie nie radził sobie ze zdaniem, w których podmiot wskazany był jedynie poprzez formę czasownika, stąd najpewniej wysoka częstotliwość użycia zaimków osobowych. Nie bez znaczenia pozostaje również fakt, że użycie zaimków jest stosunkowo łatwe ze względu na ich prostą formę (krótkie wyrazy, łatwe do wymówienia), a także jasność ich przekazu.

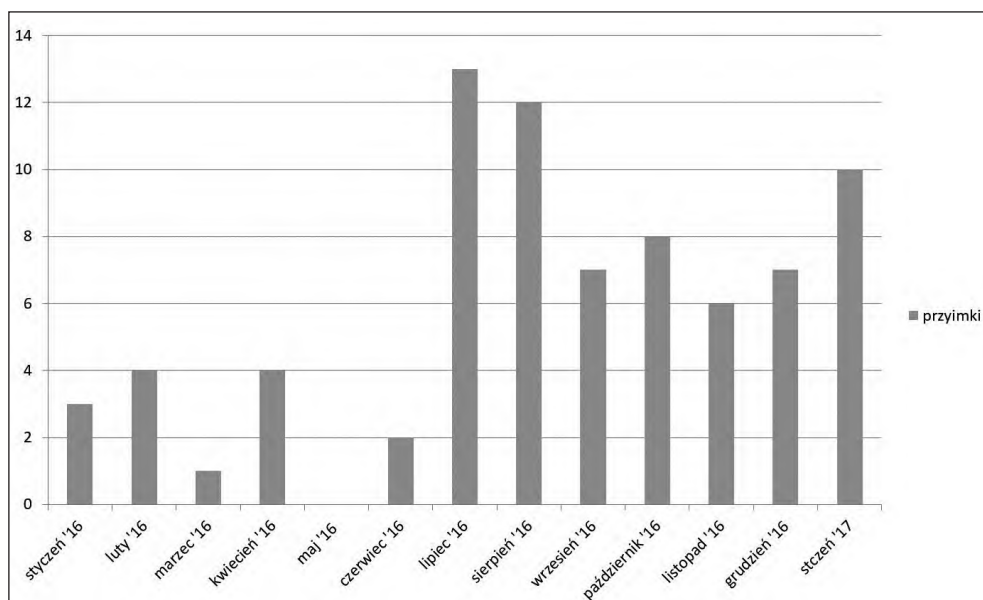
Przymyki

Ostatnią częścią mowy ważną w rozwoju mowy Adama jest przymek. Częstotliwość jego użycia zastała przedstawiona na wykresie 3 (poniżej).

W pierwszym kwartale obserwacji u Adasia pojawiały się liczne formy rozpoznawalne jako przymyki, jednak ich pogłębiona analiza wskazuje, że duża ilość wystąpień powodowana jest znaczną liczbą ich powtórzeń, np.

bez znactów, bez znactów spsiodu i styłu bez znactów (grudzień'15, wiek 2;11)

W zarejestrowanych wypowiedziach pojawiły się także forma „ściągnięta” przymyka z rzeczownikiem *spsiodu* (styczeń'16, wiek 3;0) oraz przypadki braku przymyka przy poprawnie odmienionym rzeczowniku *Ø dywanie* (styczeń'16, wiek 3;0). Można przypuszczać, że Adam opanował użycie tej części mowy w lipcu, wtedy bowiem odnotowano znaczący wzrost jej (przymyka) użycia.



Wykres 3. Użycie przyimków w produkcjach badanego – przekrój roczny

Prowadzone na podstawie zebranego materiału empirycznego *dzienniki mowy Adama* sugerują wyraźnie, że poznając nową część mowy dziecko zaczyna używać jej w każdej sytuacji. Na późniejszych etapach akwizycji, ich użycie spada, ale jest wyższe niż na początku obserwacji. Można więc przypuszczać, że po okresie testowania, dziecko stosuje przyswajane formy bardziej świadomie, na co wskazują np. przykłady użycia przez Adasia przyimków:

i tam w ziemi kopałem (lipiec'16, wiek 3;6), *byłem z mamą w sklepie* (lipiec'16, wiek 3;6), *dzisiaj w przedszkolu* (październik'16, wiek 3;9), *nie mów do mnie* (listopad'16, wiek 3;10).

Reasumując powyższe rozważania stwierdzić możemy, że w czasie roku obserwacji kompetencja leksykalna Adasia z pewnością bardzo się rozwinęła. Adam poznał nowe czasowniki, które miały duży wpływ na rozwój słownika dziecka. W jego wypowiedziach, które stawały się coraz dłuższe, pojawiało się wiele nowych, coraz trudniejszych słów. W tym czasie znacząco rozwinęło się użycie spójników oraz przyimków, czego nie można było zaobserwować w początkowej fazie badania. Stopniowy rozwój repertuaru leksykalnego (który wprawdzie nie był tak znaczący jak w przypadku rozwoju fonetycznego) z pewnością poprawił komunikację dziecka z otoczeniem. Z drugiej zaś strony, najbliższe otoczenie wywarło również wpływ na leksykę badanego. Widoczne było to zwłaszcza w okresie wakacyjnym, kiedy Adaś spędził dużo czasu z dziadkami w ogrodzie. Rozwój kompetencji leksykalnej można zaobserwować również na podstawie długości wypowiedzi dziecka (poniżej, dla porównania, wypowiedzi ze stycznia i listopada 2016):

Ucietaj tam dajeto. ijo ijo ijo ijum ijum. Twój samochód ceta. tyjto siońć, tyjto siońć tyjto po fjan-cuštu. (styczeń'16, wiek 3;0)

Samochód sybko jechał i lozwalił wszystkie domy z Polski no i wszyscy naplawiali no i pozamieniali no i policja pojechała do więzienia as zduchnęła tamtego i pojechała do komisariatu . I złapała go policja bo on dalej jus nie mógł jechać bo zauwzył ze nie ma dlogi i wjechał na koniec dlogi na siano no i jes psyleciał no i go wyczcił. Bo on był as taki silny. To był taki pan gzceny. (listopad'16, wiek 3;10)

Na zakończenie należy podkreślić, że Adam to trzylatek, który rozwija się prawidłowo, zgodnie z normami przyjętymi dla swojego wieku. Z wywiadu przeprowadzonego w przedszkolu wynika, iż niewielka liczba jego rówieśników ma tak bogate słownictwo zarówno pod względem ilościowym jak i jakościowym. Adaś używa wielu słów, często są to słowa uznawane za „trudne” ze względu na ich długość, wymowę czy znaczenie (np. nazywanie i rozumienie pojęć). Bez wątplenia duży wpływ na rozwój dziecka ma również osobowość badanego. Adaś jest dzieckiem otwartym, pogodnym i wręcz gadatliwym. Łatwo wchodzi w interakcję i nie boi się prowadzić rozmowy.

BIBLIOGRAFIA

- Boniecka, B. (1997). *Kształt dziecięcego słowa*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Piaget, J. (1992) *Mowa i myślenie u dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piszczek, M. (2006). *Dziecko, którego rozwój emocjonalno-poznawczy nie przekracza pierwszego roku życia. Diagnoza, zasady terapii i ocena efektów zajęć*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej
- Przetacznik-Gierowska, M. (1994). *Od słowa do dyskursu*. Warszawa: Wydawnictwo Energeia
- Porayski-Pomsta, J. (2009). Zagadnienia periodyzacji rozwoju mowy dziecka. *Logopeda* 1 (7), 7–31. http://www.logopeda.org.pl/resources/pliki/83_logopeda_nr_7_.pdf [dostęp: 25 kwietnia 2018]
- Seretny, A. (2010). Rozwijanie kompetencji leksykalnej uczących się przez obcowanie z tekstem. *Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców* 17, 547–559. <http://repozytorium.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/9491/60-seretny.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [dostęp 4 lipca 2017]

The development of the first language lexicon in a child from 3 to 4 years old

ABSTRACT: Ignorance of vocabulary or insufficient knowledge is one of the most often cause of communication dysfunction both at adults and children. In this article we are analyzing the lexicon development by way of example three-four-years-old child (Adam). The analysis was conducted by annual observation of the subject by way of speech transcript. The analysis includes quantitative research of chosen part of speech (noun, verb, adjective, adverb, numeral, pronoun, conjunction and preposition), which were supported by examples and interpretation of collected results.

Reformuler pour acquérir : quelques exemples d'analyse du corpus des reformulations orales chez des enfants polonais à 6, 8 et 10 ans¹

L'étude que nous présentons ici fait partie d'un projet de recherche en cours depuis 2003 (cf. Martinot et Ibrahim 2003) sur les acquisitions tardives dans différentes langues maternelles (entre autres : français, italien, polonais, allemand, anglais, arabe). On appelle les *acquisitions tardives*, l'ensemble des compétences linguistiques qui ne sont attestées systématiquement qu'à partir de 4 ans. Cependant, tous les chercheurs ne sont pas d'accord pour considérer que la langue est encore en cours d'acquisition au-delà de 4 ans, mais ce n'est pas notre position.

L'originalité de l'approche proposée se situe à deux niveaux :

1. Décrire la période des acquisitions tardives qui est l'objet d'assez peu de recherches relativement à la période des acquisitions précoces (0–4 ans), en déterminant, en particulier des stades d'acquisition entre 6 et 10 ans.
2. Décrire les productions des enfants à l'aide d'un outil spécifique : *l'analyse des reformulations* qui correspond à une méthodologie strictement linguistique, c'est-à-dire un outil qui décrit comment les locuteurs mettent en relation un certain nombre d'énoncés qu'ils ont produits ou qu'ils ont entendus avec ceux qu'ils produisent ultérieurement. L'analyse des reformulations consiste à décrire et à expliquer les changements structurels et sémantiques qui interviennent entre l'énoncé source et l'énoncé reformulé, lors de la production d'un discours.

1. Ce texte est une version adaptée de la communication *Repérage des stades d'acquisition à 6, 8 et 10 ans dans trois langues maternelles différentes à partir de l'analyse des reformulations orales*, préparée par C. Martinot, S. Gerolimich, M. Petrich, U. Paprocka-Piotrowska, M. Sowa et présentée par C. Martinot et U. Paprocka-Piotrowska lors du colloque international *Voies de la reformulation contraintes – stratégies – objectifs* organisé à l'Université Rennes 2 (Rennes, 2006).

Le concept de reformulation est donc à comprendre comme

Tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé source (Martinot 1994).

En d'autres termes, la reformulation est un principe dynamique de production des discours qui correspond à un mode de construction du sens fondé sur l'articulation d'un changement structurel à un invariant sémantique ou au contraire à l'articulation d'un changement sémantique à un invariant structurel. De ce fait, lors de sa production, le locuteur peut adopter une des trois grandes postures reformulatoires par rapport à l'information pertinente portée par l'énoncé source (ES) :

- 1 reformulation par répétition (REP),
- 2 reformulation avec changement de sens (changement d'information, CHG),
- 3 reformulation par paraphrase (P) (analytique ou synthétique, sémantique ou formelle, cf. Martinot et al. 2018 : 13).

Exemples

1. ES: Pani *weszła na szkolne podwórko* / ((la) maitresse entra dans (la) scolaire cours)
ER : REP – Maciek (6 ans) : Pani *weszła na podwórko* / ((la) maitresse entra dans (la) cours)
2. ES : – Pani *weszła na szkolne podwórko* / ((la) maitresse entra dans (la) scolaire cours)
ER : CHG – Iza (6 ans) : Pani *weszła do ogrodu* / ((la) maitresse entra dans (le) jardin)
3. ES : Pani *trzymała za rękę dziewczynkę* / ((la) maitresse tenait par (la) main (une) petite fille)
ER : PSL – Michal (8 ans) : Pani *przyprowadziła dziewczynkę* / ((la) maitresse amena (une) petite fille)

Les deux premiers types de reformulation (REP, CHG), qui répète l'énoncé source (ex. 1) ou qui en modifie le sens (ex. 2), sont attestés dès le début du langage.

Les reformulations par paraphrase syntaxique lexicale (PSL) qui consiste à introduire un verbe complexe (ici : *przyprowadzić/amener*) qui synthétise deux autres verbes (ici : *wejść/entrer* et *trzymać za rękę/tenir par la main*) sont fréquentes dès 8 ans seulement.

L'hypothèse générale qui est défendue dans notre projet (Martinot 2005) est que les enfants acquièrent leur langue maternelle en appliquant des procédures de reformulation sur les énoncés qu'ils ont gardés en mémoire et que ces procédures sont différentes d'un âge à l'autre mais pas d'une langue à l'autre. C'est ce que nous allons maintenant tenter d'illustrer. Le protocole expérimental de recueil des données présente une analogie structurelle avec la situation naturelle d'acquisition tout en permettant de comparer systématiquement les productions des enfants avec le même texte source. Chaque enfant (15 par tranche d'âge) entend une fois l'histoire

Tom et Julie (Tomek i Julka, cf. Annexe à la fin de ce texte) qui lui est lue par un adulte et doit ensuite la restituer immédiatement après l'avoir entendue, selon la consigne : Tu racontes maintenant la même histoire, tu as le droit de changer les mots, tu peux employer tes mots à toi mais essaye de ne rien oublier.

Pour analyser les reformulations produites par les enfants, il faut séquencer le texte source : il y a 14 séquences narratives (cf. *Tomek et Julka* en Annexe), et faire de même avec les textes reformulés de façon à pouvoir apparier chaque séquence reformulée à la séquence source correspondante.

1. Exemples de reformulations analytiques en polonais

On admettra qu'une *reformulation analytique* a pour fonction de définir le terme source synthétique. La définition procède en une analyse interne à la langue c'est-à-dire en une *décomposition du sens* en éléments plus élémentaires. Par exemple, le verbe *chuchoter/szepnąć* dans la séquence 6 ci-dessous, est défini par : *dire à voix basse/powiedzieć po cichu*. Si l'enfant dit : *elle dit à Tom/powiedziała do Tomka* pour reformuler *elle chuchota à Tom/szepnęła do Tomka*, on analysera cette procédure comme une reformulation analytique lacunaire (il manque : *à voix basse/po cichu*).

Ség. 6. Pewnego dnia Julka szepnęła do Tomka: „Otwórz pudełko!”. Tomek podniósł pokrywkę i zobaczył karteczkę, na której Julka napisała: „Czekam na Ciebie dziś wieczorem o 8.00, pod wielkim drzewem przy wejściu do lasu”.

Ség. 6. Un jour, Julie chuchota à Tom : « Ouvre la boîte ! » Tom souleva le couvercle et découvrit un morceau de papier sur lequel Julie avait écrit : « Je t'attends ce soir à 8 h, sous le gros arbre, à l'entrée de la forêt ».

Enfants de 6 ans (exemples)

Madzia : tam była taka karteczka jak Julka **powiedziała** : otwórz ją (il y avait une petite feuille quand Julie **a dit** : ouvre-la)²

Marcin : razem **rozmawiali** że w tym pudełeczku właśnie (ils discutaient ensemble que dans cette boîte justement)

Bartek : i **powiedziała** dziewczynka żeby otworzył pudełko (et **a dit** la fille qu'il ouvre la boîte)

Agata : a Julka **szepnęła** do niego żeby otworzył pudełko (et Julie **a chuchoté** à lui qu'il ouvre la boîte) – REP

2. La version française des énoncés en polonais est une glose et ne se présente nullement comme une analyse grammaticale stricte de l'énoncé reformulé.

Ala : Julka położyła pudełko między nią i Tomkiem i °szepnęła po cichu° do Tomka :
otwórz je
(Julie a posé la boîte entre elle et Tom et elle **a chuchoté à voix basse**° à Tom : ouvre-la)
-REP

Enfants de 8 ans (exemples)

Artur : pewnego dnia w końcu **powiedziała mu na ucho** : otwórz pudełko
(un jour enfin elle **a dit lui à l'oreille** : ouvre la boîte)

PL : *powiedzieć coś komuś na ucho* = *dire qqch à qqn sur l'oreille* = *chuchoter*

Mikołaj : i **powiedziała** do Tomka : otwórz to
(et elle **a dit** à Tom : ouvre-le)

Wojtek : **powiedziała cichutko** : otwórz pudełko
(elle **a dit très bas** : ouvre la boîte)

Karina : pewnego dnia **szepnęła** do Tomka : otwórz pudełeczko
(un jour elle **a chuchoté** à Tom : ouvre la petite boîte)

Enfants de 10 ans (exemples)

Klaudia : no i potem gdy położyła je to **powiedziała** do Tomka żeby otworzył pudełko
(et après quand elle l'a posée alors elle **a dit** à Tom qu'il ouvre la boîte)

Jakub : pewnego dnia Julka **szepnęła** do Tomka żeby otworzył pudełeczko
(un jour Julie **a chuchoté** à Tom qu'il ouvre la petite boîte)

Le tableau 1 (ci-dessous) chiffre le taux de reformulations analytiques et de reformulations analytiques lacunaires dans les données analysées. Par souci d'objectivité, les données des enfants polonophones sont mises en relation avec celles des enfants francophones (cf. Martinot et all. 2008)

	6 ans		8 ans		10 ans	
	Ref. analytique	Ref. analytique lacunaire	Ref. analytique	Ref. analytique lacunaire	Ref. analytique	Ref. analytique lacunaire
PL	1/15 (6%)	7/15 (47%)	2/15 (13%)	4/15 (26%)	0/15 (0%)	8/15 (53%)
FR	0/15 (0%)	9/15 (60%)	0/15 (0%)	10/15 (66%)	0/15 (0%)	10/15 (66%)

Tableau 1. Reformulations analytiques de *chuchoter* en polonais (et en français)³

3. Les pourcentages sont toujours calculés par rapport au nombre d'enfants parmi les 15 qui reprennent la séquence. Ce nombre ne sera donc pas toujours de 15.

Cet exemple montre que les termes, en apparence équivalents d'une langue à l'autre, ne sont pas soumis, selon les langues aux mêmes procédures de reformulation. Ainsi, les enfants francophones n'analysent jamais de façon complète *chuchoter*, contrairement aux polonophones qui le font un peu à 6 ans, et un peu plus à 8 ans. Indépendamment de la langue d'origine, à 10 ans, toutes les reformulations analytiques du verbe *chuchoter/szepnąć* retrouvées dans nos données sont lacunaires.

On peut encore citer, parmi d'autres, un autre exemple de reformulation analytique, il s'agit de la reformulation du verbe *vouloir/chcieć* dans la séquence 12 et de l'adjectif *savant/mądry* dans la séquence 14 :

Séq. 12. *Aż do północy możesz prosić naszego króla o co chcesz*

Séq. 12. *Jusqu'à minuit, tu as le droit de demander à notre roi tout ce que tu veux*

Pour ce qui est de cette séquence 12 en polonais, **chez les 6 ans**, il y a sept reformulations au total dont une analytique :

*Lukasz (6 ans) : i potem weszli do takiego ogrodu w którym był **król** i tam Julka powiedziała **że spełni Tomka każde życzenie** (et après il sont entrés dans un jardin où il y avait **le roi** et là Julie a dit **qu'il exaucera** de Tom chaque **vœu**)*

D'autres 6 ans (6/15) opèrent soit par la focalisation sur l'interaction avec le roi par intermédiaire des verbes : *dire, parler (Ola : teraz możesz wszystko powiedzieć naszemu królowi/maintenant tu peux tout dire à notre roi)*, soit ils mettent en exergue que c'est le roi [qui] pouvait faire des choses (*Madzia : było tam jeszcze że król mógł różne rzeczy robić/et il y avait encore que le roi pouvait faire des choses*).

Pour les 8 ans, il y a 12 restitutions au total dont 4 analytiques :

*Mikołaj : i Julka powiedziała Tomkowi że Tomek **°będzie chciał to co zawsze marzył°** (Julie a dit à Tom que Tom **voudra ce qu'il a toujours rêvé°**)*

*Karolina : i powiedziała Julka że **może powiedzieć trzy życzenia** (et a dit Julie **qu'il peut dire trois vœux**)*

*Wiktoria : Julka zapytała go **o co chciałby poprosić** (Julie lui a demandé **que voudrait-il demander**)*

*Michał : Julka powiedziała : **czego chcesz od króla ?** (Julie a dit : **que veux-tu du roi ?**)*

Dans la grande majorité (8/12), les 8 ans reprennent directement la structure du texte source polonais (TS) : *prosić naszego króla o co tylko chcesz/demander à notre roi tout ce que tu veux*, avec une variante sémantique éventuelle (4/8) : *prosić o co tylko zechcesz/demander tout ce que tu désires (chcieć > zechcieć/vouloir > désirer)* très fréquente

dans ce contexte spécifique. Il est à noter que *zechcieć/désirer* apporte une nuance sémantique du futur donc de la réalisation des désirs de Tom dans un futur immédiat, c'est en même temps un terme de politesse, plus atténué que le simple verbe *chcieć/vouloir*.

Les 10 ans, enfin, restituent le verbe *vouloir* de la séquence 12 dans 13 occurrences (13/15) dont 5 sont analytiques :

Elwira : i on **mógł prosić o życzenie** żeby się spełniło
(et il **pouvait demander que son vœu** se réalise)

Kludia : Julka powiedziała do niego żeby powiedział **co by chciał umieć**
(Julie lui a dit de dire **ce qu'il voulait savoir faire**)

Jakub : i powiedziała że do północy jego **życzenia będą się spełniały**
(et elle a dit que jusqu'à minuit **ces vœux se réaliseront**)

Agata : ona powiedziała żeby **on powiedział** do tego króla **swoje życzenie**
(elle a dit qu'**il dise** à ce roi **son vœu**)

Maciek : i Julka powiedziała że może teraz **spełnić swoje trzy życzenia**
(Julie a dit qu'**il peut maintenant faire réaliser ses trois vœux**)

Aux trois âges (6, 8, 10 ans), les enfants polonais reformulent donc fréquemment le verbe *vouloir* ; pour ce qui est de la reformulation analytique, chez les polono-phones elle passe respectivement de 6% (1/15) à 6 ans par 26% (4/15) à 8 ans vers 33% (5/15) à 10 ans.

Ség. 14. I od tego dnia, Tomek stał się bardzo mądrym dzieckiem.

Ség. 14. Et depuis ce jour, Tom est devenu un enfant extrêmement savant.

En polonais, l'adjectif *mądry (savant)* est, aux trois âges, massivement repris à l'identique (restitution complète) : 7/15 à 6 ans, 6/15 à 8 ans, 10/15 à 10 ans, à deux exceptions près :

Wojtek (8 ans) : i od tego dnia Tomek **stał się innym chłopcem**
(et depuis ce jour-ci Tom **est devenu un différent garçon**)

Rysio (8 ans) : następnego dnia Tomek **już mógł z tymi zwierzętami rozmawiać**
(le lendemain Tom **déjà il a pu discuter avec ces animaux**)

Autrement, ce qui reste à remarquer, c'est que dès 6 ans, l'adjectif *savant (mądry)* peut être repris dans la forme du superlatif *le plus savant (najmądrzejszy)* : 2 fois chez les 6 ans, 1 fois chez les 8 ans et 1 fois chez les 10 ans.

Quand on considère l'ensemble des reformulations analytiques aux trois âges (et, par ailleurs dans les langues différentes), les procédures de reformulations sont quantitativement et qualitativement différentes entre les 6 ans et les 8 ans, elles le sont beaucoup moins entre les 8 ans et les 10 ans. Dès 8 ans, les enfants sont capables de produire des reformulations analytiques définitives d'un nom, d'un verbe, d'un adjectif ou d'un adverbe (à 6 ans, on ne trouve que quelques occurrences de reformulations d'un nom, et de quelques verbes mais avec de nombreuses erreurs). Notons au passage que les enfants francophones de 8 ans sont également capables de changer la catégorie grammaticale du mot prédicatif source : adj > N (*interdit* > *interdiction*), adj > V (*interdit* > *ne pas devoir*). Les enfants polonophones de 6 ans sont déjà capables d'opérer le changement sur l'adjectif source dans le sens où ils le mettent au superlatif (*mądry/sage* > *najmądrzejszy/le plus sage*). Dès 6 ans (1 occurrence), le changement de la catégorie grammaticale touche le verbe du TS : V > N (*chcieć/vouloir* > *życzenie/voeu*) ; à 8 ans, la même tendance est attestée (1 occurrence) et à 10 ans, elle est encore plus saillante (4 occurrences). Les 10 ans polonophones sont aussi capables d'opérer le changement analytique au niveau du sémantisme des unités mobilisées, par exemple : *chcieć/vouloir* > *życzyć sobie/souhaiter, désirer*.

2. Exemples de reformulations synthétiques en polonais

A l'inverse de la reformulation analytique, une *reformulation synthétique* exprime par un seul mot le même sens (ou un sens proche) qu'une séquence de plusieurs mots dans le TS. De même que nous avons distingué les reformulations analytiques complètes des reformulations analytiques lacunaires (verbe à sens complexe > verbe à sens élémentaire), nous distinguons parmi les reformulations synthétiques celles qui maintiennent le même degré de complexité, ou qui introduisent un degré de complexité moindre ou supérieur.

Regardons à titre d'exemple les reformulations synthétiques de la séquence 1 du texte source.

Séq. 1. *Tego ranka Pani weszła na szkolne podwórko później niż zwykle. Trzymała za rękę dziewczynkę, której nikt dotąd nie widział.*

Séq. 1. *Ce matin-là, la maîtresse est arrivée dans la cour de l'école plus tard que d'habitude. Elle tenait par la main une petite fille que personne n'avait encore jamais vue*

Dans les données françaises, les deux verbes *arriver* et *tenir par la main* sont reformulés de façon synthétique avec un degré de complexité équivalent par un enfant francophone de chaque tranche d'âge :

(6 ans) *elle ramenait une petite fille avec elle* (6%)

(8 ans) *une maîtresse avait emmené une petite fille* (7%)

(10 ans) *la maîtresse a ramené une petite fille à l'école* (6%)

Ci-dessous, les résultats détaillés des enfants polonophones.

Enfants de 6 ans (6/15 = 40%)

Adam : że na podwórku **pani miała** jakąś dziewczynkę i że **poszła do szkoły**
(que dans la cours la **maîtresse avait** une fille et **qu'elle est allée à l'école**)

Ola : **Przyszła** nowa koleżanka do szkoły
(**est arrivée** une nouvelle camarade à l'école)

Olga : Pani **wzięła za rączkę** dziewczynkę nową
(la maîtresse **a pris par la main** la nouvelle petite fille)

Dans la plupart des occurrences, ces reformulations synthétiques sont d'un degré de complexité moindre que les termes du texte source polonais, le plus souvent, il s'agit d'ailleurs du verbe *przyjść* (*arriver*) qui concerne Julie (et non pas la maîtresse), qui *est arrivée à l'école*, ce type de reformulation a été mobilisé à 6 ans par 3 enfants polonais.

Enfants de 8 ans (12/15 = 80%)

Bartosz : **Pani przyprowadziła** nową dziewczynkę do szkoły
(la maîtresse **a amené** une nouvelle petite fille à l'école)

Artur : Tomek zobaczył że **pani idzie z** jakąś dziewczynką
(Tom a vu que la maîtresse **marche** avec une petite fille)

Karolina : Pewnego dnia nauczycielka **wzięła do klasy** nową koleżankę
(Un jour la maîtresse **a pris dans la classe** une nouvelle camarade)

Rysio : Do klasy **przyszła** nowa koleżanka
(dans la classe **est arrivée** une nouvelle camarade)

Adrian : że pani **przyszła** później niż zwykle i że **przyprowadziła** jakąś nową dziewczynkę
(que la maîtresse **est arrivée** plus tard que d'habitude et qu'elle **a amené** une nouvelle fille)

Si à 8 ans, la plupart des enfants analysés (12/15) synthétisent la séquence source, deux tendances y sont observables. Premièrement, la reformulation par le verbe *przyprowadzić/amener* qui est une reformulation synthétique de même degré de complexité (*trzymać za rękę/tenir par la main = przyprowadzić/amener*) et, deuxièmement, la reformulation par un verbe de déplacement (*przyjść/arriver, przybyć/venir*) accompagné du verbe *przyprowadzić/amener*. Cette reformulation synthétique est de moindre degré (moins synthétisée) car elle mobilise deux lexèmes différents (*arriver + amener*).

Enfants de 10 ans (10/15=66%)

Patryk : Pewnego słonecznego dnia nauczycielka **wprowadziła** do szkoły nową uczennicę (un jour très ensoleillé la maîtresse **a introduit** dans l'école une nouvelle élève)

Adrian : to było że **przyszła** nowa dziewczynka do klasy (c'était qu'**est arrivée** une nouvelle petite fille dans la classe)

Agata : Pewnego ranka pani **przyprowadziła** do klasy nową dziewczynkę (un matin la maîtresse **a amené** dans la classe une nouvelle petite fille)

Les 10 ans polonophones confirment la tendance observée déjà chez les 8 ans : il s'agit des deux moyens de reformulation synthétique, par le verbe *venir/arriver à l'école* ou par le verbe *amener* (cf. les exemples ci-dessus).

Chose intéressante : à 10 ans, toutes les reformulations opérées sur la séquence 1 du TS (10/15) sont des reformulations synthétiques. Ceci peut suggérer qu'à 10 ans, les enfants sont déjà capables de jouer librement avec des moyens linguistiques offerts par leur langue, en vue, ici par exemple, d'accomplissement d'une tâche métalinguistique (arriver le plus vite jusqu'au bout du récit qu'ils sont en train de produire).

Remarquons au passage que, d'une manière intéressante, dans les données françaises, la reformulation synthétique de *arriver à l'école* et de *tenir par la main* ne permet pas de distinguer les trois tranches d'âge. En revanche, c'est la reformulation synthétique de la dernière proposition de la séquence 1 : *que personne n'avait jamais vue* qui est beaucoup plus pertinente pour repérer le facteur « âge ».

Séq. 1. Tego ranka Pani weszła na szkolne podwórko później niż zwykle. Trzymała za rękę dziewczynkę, której nikt dotąd nie widział.

Séq. 1. Ce matin-là, la maîtresse est arrivée dans la cour de l'école plus tard que d'habitude. Elle tenait par la main une petite fille que personne n'avait encore jamais vue.

Citons à titre d'exemple :

Enfants francophones de 6 ans (13%)

elle arrive plus en retard que d'habitude avec une nouvelle petite fille
la maîtresse tenait la main à une nouvelle élève

Enfants francophones de 8 ans (21%)

elle était nouvelle dans la classe de Tom
il y avait une nouvelle petite fille
il y avait une petite fille inconnue

Enfants francophones 10 ans (33%)

c'est l'histoire d'une petite fille qui vient pour la première fois dans une école

c'est Julie qui entre dans une nouvelle école

la maîtresse arrive avec une nouvelle élève

un jour une nouvelle fille arriva dans une école

Il n'en est pas de même dans le cas des enfants polonophones. La reformulation synthétique de la dernière proposition de la séquence 1 (*której nikt dotąd nie widział/ que personne n'avait jamais vue*) n'est pas discriminatoire. Dès 6 ans, cette proposition est dans la majorité d'occurrences reprise par le syntagme *adj + N* : *nowa dziewczynka/ nouvelle petite fille* ou *nowa uczennica/ nouvelle élève*.

3. Exemples de reformulations d'un syntagme nominal complexe : *w pień wielkiego drzewa/ sur le tronc du gros arbre*

La séquence 9 du texte source (TS) contient un syntagme nominal complexe dont les reformulations sont intéressantes de notre point de vue. Nous regroupons ici les résultats en français L1 et en polonais L1 afin de montrer le mieux les universaux des postures reformulatoires étudiées ici.

Dans la version française du TS, il s'agit de la suite : (prép N_i de adj N_j), cf.

Séq. 9. Sans dire un mot la petite fille prit la main de Tom et frappa trois fois sur le tronc du gros arbre
(prép N_i *de* adj N_j)

Dans la version polonaise du TS, les rapports syntaxiques, exprimés dans le syntagme français (*N de N*) par la préposition *de*, trouvent leur équivalent « naturel » dans la succession N + N au cas datif⁴ :

Séq. 9. Bez słowa dziewczynka wzięła Tomka za rękę i trzy razy zastukała w pień wielkiego drzewa
(prép N_i adj N_{j-datif})

Le tableau 2 (ci-dessous) regroupe les deux structures (en français et en polonais) reformulées respectivement par les jeunes locuteurs francophones et polonophones.

4. Dans la langue polonaise (langue flexionnelle, slave), le datif est un cas grammatical. Le nom (N) qui porte en terminaison le morphème de ce cas, dénomme un objet (animé ou non-animé) en faveur duquel une action est effectuée. Du point de vue syntaxique, N-datif remplit typiquement une fonction de complément d'objet indirect. La langue française (langue romane dépourvue de déclinaison) en garde seulement des vestiges et emploie des prépositions pour exprimer les rapports syntaxiques exprimés par le datif.

		6 ans	8 ans	10 ans	
N_i tronc/pień	FR		4/15 (27%)	3/13 (23%)	
	PL		2/15 (13%)		
N_{ii} écorce/kora	FR			1/13 (7%)	
	PL				
N_j arbre/drzewo	FR	6/9 (67%)	9/15 (60%)	6/13 (46%)	dont 1 restructuration du V : elle donna 3 coups au grand arbre
	PL	3/15 (20%)	5/15 (33%)	6/15 (40%)	dont 1 restructuration par : ono/je (pronom, 6 ans)
N_{jj} chêne/dąb	FR			1/13 (7%)	
	PL				
N_i N_j	FR	2/9 (22%)	1/15 (6%)	1/13 (7%)	restructuration du V : Julie tapa 3 fois un tronc d'arbre
	PL	3/15 (20%)	3/15 (20%)	5/15 (33%)	
N_{ii} N_j écorce arbre/ kora drzewa	FR				
	PL		1/15 (6%)		
N_i N_{jj} tronc chêne/ pień dębu	FR		1/15 (6%)	1/13 (7%)	
	PL				
N_{ij} N_j chêne arbre/ dąb drzewo	FR				
	PL			1/15 (6%)	
# porte/drzwi	FR	2/9 (22%)			
	PL				CHG : do drzewa > do drzwi « à la porte »
adj	FR	1/9 (11%)	1/15 (6%)	3/13 (23%)	
	PL		5/15 (33%)	2/15 (13%)	

Tableau 2. Reformulations de *sur le tronc du gros arbre/w pień wielkiego drzewa*

3.1 Reformulations de *pień/tronc* (N_i)

En français et en polonais, aucun enfant de 6 ans ne restitue ce terme seul. A 8 ans, un quart des enfants (25%) sélectionnent ce terme seul en français et seulement 13% des enfants polonais. A 10 ans, la proportion reste sensiblement la même, mais en français un enfant emploie un terme plus spécifique que *tronc* en disant l'écorce. Quant aux Polonais de 10 ans, de nouveau, aucun enfant ne restitue ce terme seul.

3.2 Reformulations de *drzewo/arbre* (N_j)

La restitution du second terme, seul, suit en français également la même tendance : la reprise de ce terme décroît en fonction de l'âge. En polonais, c'est tout le contraire, la reprise de *drzewo/arbre* passe de 3 à 6 occurrences entre les 6 et 10 ans. A 10 ans, chez les francophones, un enfant restructure le verbe recteur de ce complément (*elle*

donna trois coups au grand arbre) ce qui entraîne un changement de préposition et un autre spécifie davantage *arbre* en utilisant un de ses hyponymes *chêne*. A 6 ans, un enfant polonophone restitue l'unité *drzewo/arbre* par intermédiaire du pronom *ono*, dans sa forme déclinée (datif) : *je*, mais impropre à cause de la rectio du verbe *dotykać* (+ datif) : *kogo ? czego ? > jego/go*, et non pas (+ accusatif) *kogo ? co ? > je* : *Julka je dotknęła* (*Julie lui a touché).

3.3 Reformulations de *pień drzewa/tronc-arbre* ($N_i N_j$)

La restitution des deux noms décroît chez les enfants francophones de 8 et 10 ans par rapport aux 6 ans mais avec un lexique plus spécifique chez un sujet de 8 ans et un sujet de 10 ans (*chêne*). Pour ce qui est des enfants polonais, la restitution de *pień drzewa* (deux noms) est identique chez les 6 et 8 ans (20%) contre un accroissement léger chez les 10 ans (33 %). Il est à remarquer que c'est sans doute la spécification lexicale des 10 ans qui fait apparaître, dans une occurrence, une forme hybride du polonais : *dąb drzewa* (*chêne (de l') arbre*).

Soulignons enfin que dans les données polonaises, il n'y a aucune restitution de l'adjectif *wielki/gros* chez les 6 ans, il en a un peu chez des 10 ans (2/15) et un peu plus chez les 6 ans (5/15). Ceci peut-être considéré comme une spécificité du polonais qui évite la « surdétermination » du type N (*de*) *adj.* + N : *pień wielkiego drzewa* ((*le*) *tronc (d'un) très grand arbre*).

Remarques conclusives

Au-delà des points communs et des divergences entre les langues, sur quel critère peut-on s'appuyer pour dire que les enfants de 10 ans sont plus avancés que respectivement les enfants de 8 et 6 ans ? Autrement dit, comment peut-on caractériser les différents stades d'acquisition ? Dans le cas de la séquence locative *w pień wielkiego drzewa/sur le tronc du gros arbre*, on peut admettre que le choix lexical de chaque nom est un critère d'acquisition : plus le nom est spécifique, plus l'enfant est avancé, ce qui permet de rendre compte que les 6 ans ne restituent jamais le nom *pień/tronc* seul et que la restitution de *drzewo/arbre* seul soit la plus forte à 6 ans.

Cependant, comment expliquer que la reprise des deux noms, *pień/tronc* et *drzewo/arbre* dans un syntagme complexe bien formé soit plus fréquente à 6 ans qu'à 8 ou 10 ans ? L'explication que nous proposons est la suivante : si les 8 et les 10 ans reprennent moins souvent que les 6 ans la construction complexe source N (*de*) N , ce n'est pas parce qu'ils la maîtriseraient moins bien, mais c'est parce qu'ils ont à leur disposition un plus grand nombre de procédures de reformulations entre lesquelles se répartissent leurs productions. En effet, à 6 ans, les enfants n'ont que deux possibilités : soit ils sélectionnent uniquement N_j : *drzewo/arbre*, soit ils reprennent la construction *prép* N_i + N_j : *pień/drzewa* (*prép* N_i *de* N_j : *dans le tronc de (l')arbre*, chez les francophones).

A 8 ans, les enfants disposent dans les deux langues de trois choix, soit *pień/tronc*, soit *drzewo/arbre*, soit les deux (*pień drzewa/tronc de (l') arbre*) avec en plus la possibilité, encore rare, d'introduire un lexique plus spécifique.

A 10 ans, les enfants disposent toujours des mêmes choix mais sont beaucoup plus nombreux à spécifier le lexique et à restructurer le verbe et son complément locatif.

La spécification du lexique, qui est attestée en même temps que la capacité à restructurer un syntagme ou une proposition, nous semblent être un critère pertinent pour caractériser – parmi d'autres critères qui ne posent plus de doute – la langue des enfants de 10 ans. De ce fait, l'âge de 8 ans semble être un âge charnière où s'amorcent les compétences lexicales et syntaxiques à la fois.

BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE

- Martinot C. 1994. *La reformulation dans des productions orales de définitions et explications. Enfants de classe maternelle*. Thèse de doctorat non-publiée. Université Paris VIII.
- Martinot C. 2005. *Comment parlent les enfants de 6 ans ? Pour une linguistique de l'acquisition*. Besançon. Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Martinot C. et Ibrahim A. H. (dirs). 2003. *La reformulation : un principe universel d'acquisition*. Paris. Editions Kimé.
- Martinot C., Gerolimich S., Paprocka-Piotrowska U. et al. 2008. Reformuler pour acquérir sa langue maternelle ? Investigation auprès d'enfants français, italiens et polonais de 6, 8 et 10 ans/In M. Schuwer, Le Bot M.-C. et Richard E. (dirs). *Pragmatique de la reformulation. Types de discours – Interactions didactiques*. Rennes. Presses Universitaires de Rennes. 221–239.
- Martinot C., Bošnjak Botica T., Gerolimich S. et Paprocka-Piotrowska U. 2018. Reformulation et acquisition de la complexité linguistique. Perspective interlangue. London. Editions ISTE.

Annexe : Tom et Julie/Tomek i Julka (séquençage)

Séq. 1

Ce matin-là, la maîtresse est arrivée dans la cour de l'école plus tard que d'habitude. Elle tenait par la main une petite fille que personne n'avait encore jamais vue.
Tego ranka Pani weszła na szkolne podwórko później niż zwykle. Trzymała za rękę dziewczynkę, której nikt dotąd nie widział.

Séq. 2

Arrivée en classe, la maîtresse a dit : « Les enfants, je vous présente votre nouvelle camarade, elle s'appelle Julie. Tom, la place est libre à côté de toi, Julie sera ta voisine, sois bien gentil avec elle ! »
Po wejściu do sali Pani powiedziała „Dzieci, przedstawiam wam nową koleżankę, ma na imię Julka. Tomku, miejsce obok Ciebie jest wolne, Julka będzie siedzieć obok Ciebie, bądź dla niej miły!”.

Séq. 3

Tom était fou de joie à l'idée d'avoir peut être une nouvelle amie. Le soir, chez lui, il a fabriqué une petite boîte ronde, rouge et dorée, pour Julie.

Tomek bardzo się cieszył, że być może będzie miał nową koleżankę. Wieczorem w domu zrobił dla Julki okrągłe złoto-czerwone pudełeczko.

Séq. 4

Le lendemain matin, dans la cour de l'école, Tom guettait l'arrivée de sa nouvelle petite voisine. Dès qu'il l'a aperçue, il s'est dirigé vers la fillette et lui a tendu la boîte qu'il avait fabriquée pour elle, la veille.

Nazajutrz ranniem, na szkolnym podwórku Tomek niecierpliwie wyglądał przybycia swojej nowej sąsiadki. Gdy tylko ją spostrzegł, podbiegł do niej i dał jej pudełko, które zrobił dla niej poprzedniego wieczoru.

Séq. 5

Julie aimait tellement cette boîte qu'elle la prenait toujours avec elle. Quand la maîtresse disait : « Sortez vos affaires ! », Julie posait délicatement la boîte entre Tom et elle, sur leur table de travail.

Julce tak się to pudełeczko spodobało, że wszędzie je ze sobą zabierała. A kiedy pani mówiła „wyjmijcie swoje rzeczy”, Julka delikatnie kładła pudełeczko na ławce, pomiędzy nią i Tomkiem.

Séq. 6

Un jour, Julie chuchota à Tom : « Ouvre la boîte ! » Tom souleva le couvercle et découvrit un morceau de papier sur lequel Julie avait écrit : « Je t'attends Ce soir, 8h, sous le gros arbre, à l'entrée de la forêt ».

Pewnego dnia Julka szepnęła do Tomka „otwórz pudełko!”. Tomek podniósł pokrywkę i zobaczył karteczkę, na której Julka napisała „Czekam na Ciebie dziś wieczorem o 8.00 pod wielkim drzewem przy wejściu do lasu”.

Séq. 7

Tom avait un peu peur parce qu'il lui était interdit d'aller dans la forêt, surtout la nuit.

Tomek trochę się bał, zwłaszcza, że nie wolno mu było chodzić do lasu, a już zwłaszcza nocą.

Séq. 8

Mais à 8h du soir, il était tout de même au rendez-vous, Julie l'attendait déjà.

Jednak o 8.00 stawił się na spotkanie, Julka już na niego czekała.

Séq. 9

Sans dire un mot, la petite fille prit la main de Tom et frappa trois fois sur le tronc du gros arbre.

Bez słowa dziewczynka wzięła Tomka za rękę i trzy razy zastukała w pień wielkiego drzewa.

Séq. 10

Au bout de quelques minutes, les enfants entendirent un grincement. L'arbre était en train de tourner sur lui-même.

Po kilku minutach dzieci usłyszały jakieś skrzypienie. To drzewo obracało się wokół siebie.

Séq. 11

Tout à coup, le tronc s'ouvrit et les enfants furent éblouis par la lumière qui inondait l'intérieur de l'arbre. Ils firent quelques pas et l'arbre se referma derrière eux.

Nagle pień drzewa otworzył się a dzieci olśniło światło wydobywające się z wnętrza drzewa. Gdy zrobili kilka kroków, drzewo zamknęło się za nimi.

Séq. 12

Tom et Julie se trouvaient dans un jardin merveilleux où les fleurs semblaient se parler en chantant. Alors Julie dit à Tom : « Viens, traversons le jardin, il y a une grande fête pour toi, ce soir. Jusqu'à minuit, tu as le droit de demander à notre Roi tout ce que tu veux ».

Tomek i Julka znaleźli się w cudownym ogrodzie, gdzie wydawało się, że kwiaty rozmawiają ze sobą śpiewając. Wtedy Julka powiedziała do Tomka „Chodź, przejdźmy przez ogród, dziś wieczór jest przyjęcie na twoją cześć. Aż do północy możesz prosić naszego Króla o co tylko chcesz”.

Séq. 13

Tom a répondu : « Je veux apprendre à parler avec les oiseaux qui savent tout ce qui se passe dans le ciel, avec les poissons qui savent tout ce qui se passe dans l'eau et avec les fourmis qui savent tout ce qui se passe sur la terre ».

Tomek odpowiedział „Chcę nauczyć się rozmawiać z ptakami, które wiedzą o wszystkim co się dzieje w niebie, z rybami, które wiedzą o wszystkim co się dzieje w wodzie i z mrówkami, które wiedzą o wszystkim co się dzieje na ziemi”.

Séq. 14

Et depuis ce jour, Tom est devenu un enfant extrêmement savant.

I od tego dnia Tomek stał się bardzo mądrym dzieckiem.

Les défis d'une étude de la langue orale en cours de FLE

Introduction

Cet article propose d'aborder l'étude de la langue orale en cours de Français Langue Etrangère (FLE) et des défis qui composent la mise en place d'une telle recherche. Ce travail s'inscrit dans le développement d'une thèse de doctorat portant sur les variations dans les discours des apprenants de français langue étrangère en salle de classe.

Les motivations pour une telle recherche sont basées sur une observation paradoxale de deux comportements chez les apprenants. D'une part, ils sont dans leur majorité motivés par l'idée d'apprendre un français authentique, courant, qu'ils nomment eux-mêmes le « français que parlent les Français », à opposer au français littéraire ou au français standard. D'autre part, nous avons remarqué que leur façon de parler le français s'approchait bien plus d'une langue standard, sans variations et se rapprochant beaucoup de leur manière d'écrire (Sowa 2005 : 219) ; ceci s'ajoutant à leur difficulté de comprendre un natif en situation de conversation spontanée (Delahaie 2013 : 106). Cette constatation s'appliquant aux apprenants de niveau avancé (selon le Cadre Européen de Référence pour les Langues), ce n'est pas le niveau de maîtrise de la langue qui est en cause, mais plutôt d'une maîtrise de la variation (Gadet 2006).

Cette recherche s'inscrit également dans un cadre théorique particulier. Comme le déplore Claire Blanche-Benveniste (2010 : 1), les recherches autour de la langue parlée en français sont peu nombreuses et plutôt récentes. Cela s'explique et se retrouve notamment dans la très faible proportion de corpus oraux, surtout en comparaison avec les corpus de langue anglaise ou allemande (Blanche-Benveniste 2010 : 211). Le thème traité ici est néanmoins abordé dans un certain nombre d'articles (Coveney 1996, Armstrong 2001), de thèses de doctorat (Mutta 1999, Delahaie 2013), mais rarement dans des monographies. La question a été traitée par Blanche-Benveniste (1997, 1999, 2010) et Gadet (2006), et nous pouvons remarquer que les études importantes traitant du français parlé s'intéressent essentiellement aux natifs, et que

L'on trouve encore moins de travaux sur la variation de langue chez les apprenants de FLE.

Dans ce travail à la croisée des chemins de plusieurs domaines de recherche, nous visons donc à observer un phénomène peu décrit en linguistique et en didactique et à nous poser des questions pouvant apporter un éclairage sur un aspect de l'enseignement du FLE qui nous semble important. Cet article se propose de présenter le protocole de recherche et les premiers résultats, en s'interrogeant sur les principaux défis qui nous sont apparus dès les premières étapes de la mise en place de la recherche.

1. Définition du sujet

Il nous faut tout d'abord définir ce que l'on considère comme étant de « l'oral », ce que l'on entend ici, non seulement comme un médium mais plutôt une variété du français. Dans cette recherche, nous nous appuyons d'abord sur les travaux de Biber et Conrad (2009), qui décrivent les variations dans les langues en les catégorisant selon des *genres* (traduction de « registers », utilisée par Blanche-Benveniste et Gadet). Selon cette approche, les variations linguistiques, qu'elles soient grammaticales, phonétiques ou syntaxiques, s'inscrivent toutes dans différents types de genres (Biber et Conrad 2009 : 15). Les genres varient selon la situation du locuteur et c'est sur ce point de vue que se base notre analyse.

Pour la langue française, on définit généralement l'oral par les termes suivants : *familier, non conventionnel, non standard, informel* (Blanche-Benveniste 1999 : 1). L'écrit serait donc *correct, standard*, et l'oral fautif. Cette image réductrice s'étend également à l'enseignement, notamment en français langue étrangère. Apprenants et enseignants de français s'accordent sur le fait que le « bon » français est celui qu'on écrit. Cette vision de la langue est d'autant plus facile à critiquer que nous vivons désormais à une époque où la technologie permet une communication écrite instantanée entre les individus. Ainsi, opposer oral et écrit n'est plus si aisé. Prenons les exemples d'un cours magistral, oral, et d'une conversation entre amis sur les réseaux sociaux, donc par écrit (exemples utilisés par Gadet 2006 et Biber et Conrad 2009). Le premier utilisera un niveau de langue plus élevé que le second, et se rapprochera probablement plus du français standard. Opposer l'oral à l'écrit n'est donc pas envisageable, nous nous intéressons donc davantage aux genres de l'oral, et plus précisément au genre conversationnel, car il s'agit des productions analysées dans notre corpus.

Malgré cela, on peut remarquer entre oral et écrit des tendances marquantes d'ordre morphologique ou stylistique (Gadet 2006 : 17), et c'est sur ces tendances que nous basons notre analyse. Nous appelons ces tendances *marqueurs de l'oral*, car ils marquent une différence entre les productions orales et écrites de manière assez visible pour être étudiée. Ces marqueurs ne sont pas exclusifs à l'oral et à la conversation, mais leur fréquence varie fortement selon les productions, permettant ainsi de définir le genre (Biber et Conrad 2009 : 9). Il a donc fallu d'abord décider quels marqueurs feraient l'objet d'une analyse, et nous avons suivi deux méthodes pour

procéder à ce choix. Premièrement, nous nous sommes appuyés sur les travaux de Blanche-Benveniste et de Gadet sur l'oral, qui donnent de nombreux exemples de marqueurs plus présents à l'oral qu'à l'écrit (Blanche-Benveniste 1997, 1999 et 2010, Gadet 2006). Ensuite, nous avons analysé les productions des apprenants et de l'enseignant lors d'une étude pilote (voir partie 2 de cet article) et recherché les marqueurs les plus fréquents apparaissant en classe. Nous avons enfin croisé ces listes pour parvenir à un premier résultat. Ainsi, les marqueurs retenus à l'origine étaient le pronom *ça*, la négation partielle, l'utilisation du pronom personnel *on* à la place de *nous*, ainsi que deux rubriques plus ouvertes sur les variations phonétiques (assimilations, élisions, contractions) et le registre lexical familier. Après un semestre d'analyses, cette liste a de nouveau été réévaluée et modifiée, ce que nous aborderons en partie 3.

2. Mise en place de la recherche

Une fois les bases théoriques posées, nous avons effectué une étude pilote préalable à la recherche. Cette étude devait permettre de repérer des éléments notables dans les productions des apprenants.

2.1. Etude pilote

Nous avons donc suivi et enregistré intégralement une séquence de trois cours de français langue étrangère, chacun durant une heure et trente minutes. Les cours se sont déroulés à l'université, auprès d'étudiants de deuxième année de licence. Les enregistrements portaient sur deux groupes de taille similaire : l'un avait commencé à étudier le français en première année de licence et était constitué d'étudiants de niveau débutant, l'autre groupe était composé d'étudiants ayant étudié le français auparavant et qui avaient un niveau intermédiaire, voire avancé pour quelques-uns. Ces trois séances se déroulant dans le cadre d'un cours pratique de langue orale, nous avons pu proposer des activités basées sur l'expression orale et l'interaction. À la fin de la séquence, nous avons analysé et transcrit les six cours enregistrés afin de rechercher les productions de marqueurs de l'oral chez les apprenants. Le premier constat a été que les apprenants de niveau débutant et la plupart des apprenants de niveau intermédiaire n'avaient produit aucun marqueur de l'oral. En revanche, une poignée d'apprenants (trois, tous dans le groupe qui avait étudié le français avant l'université) avait produit à plusieurs reprises des marqueurs de l'oral.

En s'intéressant à la biographie langagière de ces apprenants, nous avons remarqué qu'il s'agissait de ceux qui avaient déjà passé au moins un semestre en France, dans le cadre d'un échange Erasmus ou d'un autre séjour en immersion dans un contexte de la langue-cible. Chez certains, les marqueurs de l'oral étaient très présents, comme nous pouvons le voir sur l'exemple suivant, extrait du corpus de l'étude pilote :

- 22 KS oui donc euh après six ans donc six classes à l'école primaire [*/sɥi*] (je suis) allée à collège où j'avais mes trois meilleures amies c'était Myriam Milena et Marta
- 23 KS donc j'ai passé mon brevet + c'était bien je pense
- 24 E okay okay
- 25 KS mais j'étais très/*trop* stressée donc après je suis allée au lycée et j'étais en classe de/des langues donc je commençais à apprend le/le français et l'anglais aussi
- 26 KS donc après j'avais dix huit ans donc en Pologne *je sais pas* si vous savez mais c'est une grande fête pour le/cet anniversaire donc on a fêté il y avait du + du +
- 27 E gâteau ?
- 28 KS oui euh oui et après c'était le temps pour le *bac* donc j'ai passé mon bac de / de langues et de mathématiques option + c'est le stress aussi mais [*ʒle*] (je l'ai) passé et après je sais en fait je sais/*je savais pas* quoi faire donc je me suis décidée pour la psychologie ici à l'université catholique de Lublin
- 29 E en France aussi quand *on sait pas* quoi faire on fait psychologie
- 30 KS c'est ça c'est pour ça il y a beaucoup de personnes en psychologie nous sommes deux cent cinquante [*/kɥwa*] (je crois)

Ce court extrait est relativement représentatif des productions orales de cette apprenante (KS). En moins d'une minute, elle produit sept marqueurs de l'oral de la liste que nous avons déterminée : deux négations partielles, deux assimilations et deux termes familiers, dont une autocorrection d'un terme standard vers sa version non standard. On remarque également chez l'enseignant (E) la production d'une négation partielle, accompagnée d'un grand nombre de marqueurs de l'oral dans ce premier corpus qui nous ont permis de remettre en question l'idée qu'un enseignant parvient à contrôler sa parole pour n'utiliser qu'un français standard en cours.

À noter que nous nous sommes inspirés des conventions de transcription proposées par le Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe (GARS, Blanche-Benveniste : 1987).

L'analyse des données fournies par l'étude pilote a permis de définir la première question principale qui guidera la recherche. Ainsi, nous nous demandons si les apprenants peuvent être en mesure d'apprendre à utiliser les marqueurs de l'oral en cours de FLE. Cette question implique d'autres interrogations : peut-on enseigner ces marqueurs ? La salle de classe peut-elle être un lieu où l'on communique dans un oral authentique ? Les apprenants copient-ils, volontairement ou non, les habitudes langagières de l'enseignant ?

2.2. Protocole de recherche

Afin de constituer le corpus qui nous permettra de répondre aux questions de recherche, nous avons suivi une enseignante native pendant un semestre, en enregistrant et transcrivant les cours pour pouvoir ensuite observer la production des marqueurs de l'oral chez les apprenants, leur fréquence et leur éventuelle évolution.

La recherche s'est mise en place autour de deux groupes en milieu institutionnel, mais très distincts.

Le premier est un groupe de vingt apprenants de niveau intermédiaire, en théorie. Il s'agit d'étudiants en philologie romane à l'université, en troisième année de licence. Dans ce groupe, les niveaux sont très hétérogènes car certains apprenants ont commencé à étudier le français deux ans auparavant, alors que d'autres l'étudient depuis déjà huit ans. Il y a cinq apprenants qui ont effectué un séjour Erasmus en France et deux étudiantes bilingues ayant vécu une dizaine d'années en France. En ce qui concerne les profils, ce groupe est plutôt homogène, essentiellement composé d'étudiantes de vingt à vingt-deux ans, ayant les mêmes attentes professionnelles et un rapport plutôt scolaire à la langue. Le deuxième groupe se trouve en institut privé, dans une Alliance Française. Il y a au départ cinq apprenants de niveau tout à fait homogène, puisqu'il s'agit de débutants qui n'ont jamais étudié le français. Les profils sont en revanche bien plus variés, il y a certes un seul homme pour quatre femmes mais les âges (de vingt à trente ans) et les situations professionnelles sont très variées : cela va de l'étudiante en droit au web designer. Le but de la recherche étant d'analyser les productions orales des apprenants, nous avons donc cherché à mettre en place des activités provoquant la prise de parole et l'interaction chez les apprenants. Nous nous sommes donc concertés avec l'enseignante afin de pousser la communication orale au maximum sans pour autant délaissier les objectifs didactiques fixés par les institutions.

3. Les résultats

Dans cette partie, nous commenterons les résultats obtenus à partir du corpus. Ce travail est partagé en deux parties : la première porte sur les trois premiers cours dans chaque établissement, la deuxième sur les trois derniers cours. Nous pouvons ainsi comparer l'évolution entre le début du semestre et la fin de celui-ci.

3.1. Premiers résultats

À partir des trois premiers cours, nous avons établi un tableau récapitulatif des productions de marqueurs de l'oral chez l'enseignante et chez les apprenants et pour chaque établissement. Ces tableaux correspondent donc aux cours du mois de février 2017.

<i>Marqueurs de l'oral</i>		Cela/ça		Ne/X		Nous/on		Marques phonétiques	Lexique familier
Enseignante	Elaboré	0	18	33	9	0	14	10	0
	Spontané	0	22	10	40	1	34	22	6
Apprenants	Elaboré	0	6	6	17	0	12	2	5
	Spontané	0	2	1	21	0	5	6	1

Tableau 1 : Marqueurs de l'oral : Université (début)

Marqueurs de l'oral		Cela/ça		Ne/X		Nous/on		Marques phonétiques	Lexique familier
Enseignante	Elaboré	0	12	22	11	4	36	3	3
	Spontané	0	25	4	14	0	14	17	3
Apprenants	Elaboré	0	0	0	0	0	0	0	0
	Spontané	0	0	0	2	0	0	0	0

Tableau 2 : Marqueurs de l'oral : Alliance Française (début)

Nous avons de nombreuses informations à analyser à partir de ces tableaux, mais d'abord il convient de les expliquer. Nous avons donc partagé les marqueurs en cinq catégories, comme cela a été expliqué précédemment : le pronom *ça* au lieu de *cela*, la négation partielle, le pronom personnel *on* au lieu de *nous*, les marqueurs phonétiques et le registre familier. Nous avons décidé de noter également les versions standard (première colonne à chaque fois) des trois premiers marqueurs afin de comparer leur fréquence avec les productions non standard. Ceci nous paraît important car cette comparaison nous permet de faire une étude proportionnelle, procédé qui sera utile par la suite. Il faut également expliciter la différenciation entre productions élaborées et spontanées : nous nous sommes rapidement rendu compte qu'il y avait une profonde différence entre ces deux types de production chez l'enseignante. Comme nous pouvons le voir dans ce tableau, les énoncés que l'enseignante a le temps de préparer recèlent bien plus de marqueurs standards et moins de marqueurs de l'oral que les productions spontanées, en situation d'interaction.

La première remarque que nous pouvons faire à partir de ces tableaux concerne l'enseignante : d'une part, elle produit bien plus de marqueurs, à la fois standards et de l'oral que les apprenants. Ceci s'explique simplement : dans les deux groupes, surtout avec les débutants, l'enseignante détient la majorité de la parole en cours. C'est elle qui donne les consignes, les corrections, qui désigne les tours de parole. Il est donc logique de trouver plus de productions de sa part. Nous pouvons toutefois remarquer qu'elle produit un grand nombre de marqueurs de l'oral, en comparaison avec leurs versions standard. Cela montre bien que, malgré des efforts naturels pour contrôler sa parole en cours, l'enseignante produit (parfois malgré elle) de nombreux marqueurs de l'oral. Nous notons toutefois que sa parole est davantage maîtrisée avec les apprenants de niveau débutant, indiquant un relâchement plus accusé avec les étudiants de l'université.

Chez les apprenants, le constat est également marquant : de nombreux marqueurs de l'oral sont présents à l'université. Nous devons préciser que l'essentiel de ces marqueurs sont produits par les deux bilingues du groupe, et que le reste est produit par les étudiants ayant effectué un séjour Erasmus en France. Toutefois, nous constatons que leur production est encore plus marquée que chez l'enseignante, présentant très peu de marqueurs standards. À l'Alliance Française, étant donné que nous avons affaire à des débutants qui produisent très peu d'énoncés en français,

on retrouve très peu de marqueurs. Néanmoins, on retrouve deux productions de marqueurs de l'oral, chez le même apprenant. En étudiant ces deux productions de plus près, nous pouvons remarquer qu'elles correspondent à une production antérieure de l'enseignante : l'apprenant répète ce qu'il a entendu, copiant la façon de parler du professeur. Ce résultat nous encourage à envisager la possibilité d'un enseignement implicite des marqueurs de l'oral grâce à l'input d'un enseignant natif, ce processus correspondant au frayage, la transmission d'un énonciateur à un autre de formes linguistiques (Culioli 1968).

3.2. Résultats du semestre

Au cours du semestre observé, notre recherche s'est confrontée à plusieurs difficultés. À l'Alliance Française, le groupe s'est profondément modifié : trois personnes ont abandonné les cours, et deux nouveaux apprenants se sont ajoutés en cours de route. Leur retard sur les autres a ralenti la progression globale du groupe. Dans les deux groupes, mais principalement à l'université, nous avons assisté à un grand nombre d'absences, de manière répétée ou aléatoire. Leur assiduité était tellement disparate qu'au final nous n'avons eu assez de données à étudier que pour une poignée d'apprenants. Enfin, la dernière difficulté a eu lieu en cours : la plupart des apprenants ne participent pas, ou très peu, ce qui réduit de beaucoup les productions à analyser. Bien qu'ayant réussi à nous accorder avec l'enseignante, les exigences pédagogiques des institutions ont grandement diminué la possibilité pour les apprenants de s'exprimer à l'oral.

Devant ces difficultés, nous avons décidé d'analyser de plus près les productions de deux apprenants par groupe. Dans chaque groupe, il s'agit à la fois des étudiants les plus présents aux cours, les plus actifs mais aussi de ceux qui présentent l'évolution la plus intéressante.

À l'université, ce duo est constitué de l'une des deux bilingues (Adrianna) et d'une apprenante de niveau intermédiaire, qui n'a jamais effectué de séjour en région francophone (Agnieszka). À l'Alliance Française, nous nous sommes concentré sur les deux apprenants ayant fait partie du groupe tout au long du semestre (Robert, qui avait produit les deux marqueurs de l'oral lors des premiers cours et Urszula). À partir de ces données, nous avons de nouveau établi des tableaux récapitulatifs sur les trois derniers cours du semestre, correspondant aux cours qui se sont déroulés au mois de juin 2017.

<i>Marqueurs de l'oral</i>		Cela/ça		Ne/X		Nous/on		Marques phonétiques	Lexique familial
Adrianna	Elaboré	0	0	4	6	0	2	1	2
	Spontané	0	8	3	45	0	26	34	12
Agnieszka	Elaboré	0	0	4	0	1	0	0	0
	Spontané	0	0	3	1	0	0	0	0

Tableau 3 : Marqueurs de l'oral : Université (fin)

Marqueurs de l'oral		Cela/ça		Ne ... pas		Nous/on		Marques phonétiques	Lexique familial
Robert	Discours	0	0	3	0	0	1	1	0
	Interaction	0	0	1	0	0	0	0	1
Urszula	Discours	0	0	2	0	4	0	0	0
	Interaction	0	0	0	0	0	0	0	0

Tableau 4 : Marqueurs de l'oral : Alliance Française (fin)

En comparant ces résultats avec les premiers tableaux, nous pouvons immédiatement remarquer une tendance commune aux deux groupes : il y a beaucoup plus de productions de tout type de leur part, alors que nous ne nous concentrons que sur deux apprenants par groupe.

Cette tendance est tout à fait explicable : les débutants maîtrisant bien mieux la langue qu'à leurs débuts, leurs productions sont logiquement plus nombreuses. A l'université, nous pouvons constater une prise de confiance chez certains étudiants qui, connaissant davantage l'enseignante et ses méthodes, se sentent plus à l'aise pour participer en cours.

En ce qui concerne les marqueurs de l'oral, nous constatons là aussi une nette augmentation des productions à l'université. Bien qu'encourageante, cette remarque doit être relativisée : toutes les productions ont augmenté, et si l'on compare le taux de marqueurs de l'oral par rapport aux marqueurs standard, l'évolution n'est plus évidente. Pour Agnieszka, nous n'avons qu'un seul marqueur de l'oral (une négation partielle), pour huit marqueurs standards.

À l'Alliance Française, les marqueurs sont désormais essentiellement standards, ce qui contredit quelque peu nos attentes. Cependant, nous retrouvons de nouveau trois marqueurs de l'oral chez Robert, qui comme lors des premiers enregistrements, copie alors les productions de l'enseignante. Nous remarquons également dans les tableaux, qu'il s'agisse des premiers ou des derniers cours du semestre, que le pronom *ça* est utilisé systématiquement à la place de *cela*, qui n'apparaîtra jamais dans tout le semestre, que ce soit dans les productions d'apprenants ou de l'enseignante. Cette conclusion nous pousse à écarter la prise en compte de *ça* en tant que marqueur à étudier, ne pouvant trouver aucune variation ou évolution dans son emploi. D'autres marqueurs, en revanche, tels que les articulateurs de discours *ah*, *bon*, *ben* par exemple, feront l'objet d'une analyse plus approfondie.

Conclusions

Ce travail de recherche nous a confronté à de nombreux défis. Tout d'abord, travailler sur une analyse de la langue orale demande une définition claire et précise du sujet, pour ne pas tomber dans la catégorisation facile d'oral « familial » ou « incorrect ».

Une fois le sujet bien défini, il a fallu choisir avec soin les marqueurs qui seraient étudiés, ainsi que le protocole de recherche permettant de mener ce travail à terme. Au cours de la recherche, de nombreuses difficultés sont apparues, limitant grandement les productions exploitables des apprenants. Finalement, nous ne constatons pas d'augmentation proportionnelle de la production des marqueurs de l'oral malgré une sensible augmentation des productions en général. Le frayage est néanmoins présent chez un apprenant débutant. Ces résultats donnent quelques éléments de réponse aux questions guidant la recherche, écartant l'idée d'un enseignement implicite des marqueurs de l'oral par la confrontation des apprenants à un enseignant natif.

Afin de poursuivre cette recherche, nous allons continuer ce travail d'analyse avec le même groupe de débutants à l'Alliance Française et un autre groupe de même niveau (troisième année de licence) à l'université. Nous comparerons les effets d'un enseignement explicite des marqueurs de l'oral sur leurs productions. Notre travail se penchera également sur la maîtrise de la variation de genre, s'assurant que les apprenants utilisent les marqueurs de l'oral à bon escient (s'ils les utilisent) et que nous n'assistions pas à des énoncés idiosyncrasiques. Cette analyse pourra notamment s'appuyer sur l'étude des productions écrites des apprenants pour vérifier si l'on y retrouve éventuellement des marqueurs de l'oral. Enfin, nous prévoyons aussi de mettre en place des entretiens avec des étudiants effectuant un séjour Erasmus en France, afin de comparer leurs productions avant leur départ et après leur retour.

BIBLIOGRAPHIE

- Arditty J. 1987. Une leçon de conversation. *Encrages*. 18/19. 99–116.
- Blanche-Benveniste C. & Jeanjean C. 1987. *Le français parlé. Transcription et édition*. Paris. Didier Érudition. Institut national de la Langue française.
- Blanche-Benveniste C. 1990. *Le français parlé : Études grammaticales*. Paris. C.N.R.S.
- Blanche-Benveniste C. 1997. La notion de variation syntaxique dans la langue parlée. *Langue française*. 115. La variation en syntaxe. 19–29.
- Blanche-Benveniste C. & Bilger M. 1999. Français parlé – oral spontané. Quelques réflexions. *Revue française de linguistique appliquée*. IV-2. 21–30.
- Blanche-Benveniste C. & Martin P. 2010. *Le français : Usages de la langue parlée*. Leuven/Paris. Peeters.
- Biber D. & Conrad S. 2009. *Register, Genre and Style*. Cambridge. CUP.
- Delahaie J. 2013. *Français parlé et français enseigné – Analyses linguistiques et didactiques de discours de natifs, de non-natifs et d'enseignants*. Paris. Université de Nanterre.
- Ellis R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford. OUP.
- Gadet F. 2006. *La variation sociale en français*. Paris/GAP. Ophrys (nouvelle édition).
- Lyster R. & Saito K. 2010. Interactional feedback as instructional input: A synthesis of classroom SLA research. *Language Interaction and Acquisition* 1/2. 276–297.
- Matthey M. 2003. *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne. Peter Lang.
- Sowa M. 2000. *Parler et écrire en français. Construction de la temporalité dans le discours narratif par des apprenants polonais avancés en français*. TN KUL.

Challenges of a study of oral language in language courses

ABSTRACT: This article presents a study on sociolinguistic variation in French as a second language (FSL) lessons in Poland, based on the beginning of a PhD thesis. More precisely, we talk about the challenges of a study of oral language in language courses.

Firstly, we present what is the sociolinguistic variation and why it is interesting to study it in a foreign language classroom. Knowing the different ways to express itself is an important part of the linguistic competence. Then, we present the methodology of the research. We recorded and analysed two FSL courses during a semester, one with advanced students at the university and one with beginners in a private institute. This allows us to put in light the difficulties of such a study. Then, we talk about the first results and how they helped us redirecting the research.

Savoir déchiffrer les gestes de ses interlocuteurs. La sensibilisation aux indices paraverbaux de la communication dans le processus d'apprentissage du français et de l'italien

Introduction

On dirait qu'il n'y a rien de compliqué dans le phénomène de la communication avec des interlocuteurs et que l'on en sait tout. Il est fréquent de penser qu'il suffit d'articuler les paroles pour être entendu et compris. De même, on croit que, si on comprend les paroles, aucun contenu du message ne peut nous échapper. Mais est-ce vrai ? Sommes-nous vraiment conscients de ce qui se passe pendant un acte de communication ? D'où viennent alors tous les malentendus ?

Dans ce travail, nous allons analyser la communication du point de vue de la didactique des langues étrangères. Nous nous focaliserons particulièrement sur des éléments non-verbaux qui accompagnent la communication en langue étrangère (désormais LE). Nous allons nous plonger dans cette « dimension cachée¹ » de ce qui est *dit* mais pas *prononcé*.

Notre hypothèse de recherche est la suivante. Les gestes sont un élément naturel de la communication des peuples méditerranéens. Faisant partie intégrante des compétences linguistiques, l'appropriation des gestes des populations étrangères pendant le processus de l'apprentissage doit passer par des échanges directs avec les populations locales. Ceci nous amène à nous poser la question sur les itinéraires et les manières de l'appropriation des gestes français et italiens par des apprenants polonais. Comme il s'agit d'un public qui apprend les langues en question en milieu institutionnel et qui est éloigné des pays méditerranéens, nous chercherons à voir dans quelle mesure il connaît et comprend les gestes des interlocuteurs français et italiens et comment il les a acquis.

1. Nous utilisons le terme de E.T. Hall (1982) de « The hidden dimension ».

1. Le geste et la communication non verbale

Au fil des années, le phénomène de la communication non verbale a été développé par des spécialistes de domaines divers. On a ainsi reconnu l'importance et la « force » provenant de capacité de l'interprétation correcte des gestes de ses interlocuteurs.

Avant d'entrer au vif du sujet entrepris, nous définirons tout d'abord les termes-clés de notre réflexion : le geste et la communication. Commençons par des définitions simples, celles d'un dictionnaire. Selon *Le Petit Larousse* (2010), le geste est un « mouvement du corps, principalement de la main, des bras, de la tête, porteur ou non de signification » tandis que la communication désigne une « action de communiquer, de transmettre quelque chose à quelqu'un ; son résultat ». Il s'agit donc des notions claires au premier abord, mais les apparences sont trompeuses. Les définitions rapportées esquissent simplement les phénomènes en question et évoquent partiellement leur signification qui est plus complexe. Prenons comme exemple la seule dimension non verbale de la communication. Il suffit de mentionner que, dans de grands dictionnaires, nous pouvons trouver plus ou moins 550 000 d'entrées pendant que le nombre des signes non verbaux est estimé comme supérieur à un million.

Le geste, en tant que signe, peut constituer soit un acte conscient soit un réflexe inconditionnel pendant une conversation. Quand il est réalisé consciemment, il détient la fonction d'un code compréhensible seulement par les membres d'un groupe qui le connaît. Quand il n'est pas fait exprès, il renforce généralement les mots prononcés, il intensifie le message. Nous allons observer les fonctions du geste dans ce qui suit.

Le geste s'inscrit dans le cadre de la communication que l'on appelle « non verbale » ou « paraverbale ». D'après McNeill (1992 : 2), le geste constitue une partie intégrale du langage de même manière que le sont les mots et les phrases, car les gestes et le langage forment un seul système.

Qu'entendons-nous par le terme « communication » ? D'après Canale (1983), la communication est à la fois un échange et une négociation des informations. De même, Allen (1999) dit que pour que la communication existe, il faut au moins deux personnes qui pourraient réaliser une communication à travers l'emploi des symboles verbaux et paraverbaux. Selon Hall & Hall (1987 : 32), la communication correspond à un « système de mise en circulation de l'information en vue d'obtenir des réactions préprogrammées ».

Si la communication verbale réfère à un contenu verbal prononcé ou écrit, la communication non verbale est un phénomène beaucoup plus complexe et riche. Nous la limitons souvent à des gestes, mais c'est une grande simplification : la communication ne se restreint pas seulement aux mouvements des mains ce que nous verrons en détails dans le paragraphe suivant.

2. La communication paraverbale² : plus que les mains

La diversité des composants de la communication non verbale a suscité la création et le développement des branches scientifiques qui s'en occupent de manière plus détaillée.

Ainsi nous pouvons nous référer à la *kinésie* dont l'objectif est d'analyser le langage du corps et notamment les gestes, les expressions du visage, les types de regards, les mouvements de la tête et de tout le corps. En ce qui concerne les gestes, nous pouvons en distinguer quelques catégories, selon les fonctions qu'ils sont censés jouer. Il y a des gestes à fonction phéno-gène, extracommunicative, métacommunicative et les gestes proprement communicatifs que l'on distingue en synchronisateurs de l'action, gestes co-verbaux et gestes quasi-linguistiques (Bertocchini & Constanzo, 2008).

L'autre terme qui est lié à la communication paraverbale, c'est l'*haptique*. Elle désigne la science du toucher et le comportement tactile pendant une conversation (p.ex. l'action de serrer la main d'interlocuteur, de le taper sur l'épaule ou de l'embrasser). Le toucher permet de marquer, de manière transparente, la relation qui lie les participants de la conversation, celle-là étant subordonnée à de nombreux facteurs (tels que la personnalité et les origines).

Hall évoque le terme de *proxémique* pour parler de la perception et de l'usage de l'espace par l'homme (1973). Selon Hall, nous nous manifestons à travers cet espace. Étant souvent une cause des malentendus interculturels, la perception de l'espace personnel semble jouer un grand rôle dans le processus de transmission du message.

A tous ces aspects, il faudrait encore ajouter l'intonation de voix et les vêtements que l'on endosse. Ces derniers, surtout grâce aux couleurs et leur expressivité, peuvent « parler » aussi. Pour insister sur le poids du non verbal dans la communication, il suffit de se rappeler qu'un message est composé de 7% de mots, de 38% d'intonation et de 55% de mimiques et de gestes (cf. Mehrabian, 1972).

2.1. Être conscient de la dimension paraverbale

Est-ce qu'il y a des traits particuliers qui déterminent la capacité (ou en manque) d'enregistrer et de déchiffrer le code paraverbal ? De quoi dépend la sensibilité aux indices non verbaux ? La réponse semble être claire. Chaque individu est tout à fait capable et prêt à déchiffrer le code utilisé par ses interlocuteurs au niveau des contacts quotidiens. La méconnaissance des termes professionnels et des notions spécifiques n'empêche pas pourtant de se sentir bien en contact avec les autres. Il existe donc un système des signes commun – un code comportemental – pour tous les membres d'un certain groupe. Ce système est enraciné dans la culture à tel point que la compréhension des unités de ce code ne pose aucun problème.

D'autre part, il est indiscutable qu'avec certaines personnes nous nous entendons mieux qu'avec les autres. Dans ce cas, l'expression « s'entendre sans mots » signifie

2. Nous nous servons à la fois des notions « communication non verbale » et « communication paraverbale » que nous traitons de synonymes.

quelque chose de plus que seulement déchiffrer un message concret. Là, il s'agira d'une capacité particulière permettant d'interpréter des signes imperceptibles pour les autres, mais à la fois très clairs et transparents pour des interlocuteurs donnés. Il est question non seulement de savoir les comprendre correctement, mais surtout de les connaître déjà, c'est-à-dire de faire partie d'un groupe exclusif dont les membres peuvent communiquer sans que les autres en soient conscients. Nous comprenons mieux, à travers ces situations, l'importance de la dimension non verbale dans les contacts interpersonnels et le besoin de l'emploi du non verbal pour ses propres objectifs.

3. La communication non verbale et l'apprentissage des langues étrangères

Il existe beaucoup de clichés qui concernent la manière de communiquer dans des pays différents. On dit qu'il y a des nations qui parlent plus, que leur expressivité se manifeste par la longueur de l'énonciation et la force de voix ; et il y en a d'autres qui sont plus réservées. Très souvent, ces stéréotypes sont liés à la situation géographique du pays dont on parle.

Mais ce n'est pas seulement l'expression et le nombre des mots qui change. Dans la plupart des cas, si on prend en considération les différences de communication entre des nations diverses, il s'avère que le contenu non verbal accompagnant la parole y joue un grand rôle. Le type, l'intensité et la fréquence des gestes utilisés par un locuteur sont traités de critères pour les stéréotypes concernant les habitants de différentes régions.

En Europe, malgré la présence des gestes que l'on peut appeler « internationaux » (y compris le langage du corps et les indices tels que par exemple les signes exprimant des états émotionnels de base comme la tristesse, la joie, la colère etc.), il suffit très peu pour commettre un faux pas. Certains gestes, naturels et neutres dans une culture, peuvent se montrer impolis et offensifs dans une autre. Un pouce soulevé qui, pour les uns, signifie « OK », est traité comme insulte par les habitants de l'Europe du sud et du Proche-Orient. Le geste relatif à un cercle fait par un pouce et l'index et trois doigts tendus peut avoir différentes connotations selon la situation géographique. Il dira « tout va bien » pour un Polonais, « zéro » pour un Français, « pièce » pour un Japonais et sera considéré comme vulgaire ou érotique par un Russe ou un habitant de l'Amérique du Sud (cf. Nasze ciało...). Il est ainsi possible de voir un lien entre les comportements physiques et les fautes de langue. A ce propos, Kirch (cité par Allen, 1999 : 475) compare un emploi fautif du langage du corps à une faute phonétique, en considérant les deux comme des erreurs manifestant « l'accent étranger ».

Si les contacts avec des membres du même groupe semblent être plutôt simples, une difficulté s'ajoute à la communication avec les allophones : celle de l'interprétation des gestes inconnus. Le transfert des messages est gêné, par exemple, par le fait que l'attention du locuteur est fixée sur le processus de trouver la façon plus efficace de transmettre une information. Ainsi le locuteur peut naturellement et spontanément transférer certains éléments de son code non verbal natif dans le contexte

de la communication avec les allophones. Ce phénomène – connu de *foreign talk* – désigne l'emploi d'une langue qui, ayant pour le but d'être plus intelligible pour un apprenant étranger, est modifiée de quelque manière par le locuteur natif (Bettoni, 2001 : 35).

Que se passe-t-il alors avec des gestes ? Sont-ils transférés eux aussi ? Tout dépend du niveau linguistique de l'apprenant ou plutôt de l'évaluation de ses compétences linguistiques par un natif (Bettoni, 2001 : 38). Mieux nous estimons le niveau de la langue maîtrisé par notre interlocuteur, plus naturels sont nos mots et gestes. Le danger d'un moindre risque de problèmes de compréhension déclenche des mécanismes de « simplification » et d'« élaboration » (Bettoni, 2001 : 37). Dans ce cas, le langage du corps servira non à suggérer ou à accompagner, mais à « matérialiser » le contenu prononcé. Prenons comme exemple la phrase « Tu as sommeil ? ». Adressée à un utilisateur de la même langue sans évoquer aucune ambiguïté, elle ne sera d'habitude accompagnée d'aucun autre message non verbal. Mais, si la situation pareille a lieu dans le contexte de la conversation avec un allophone dont le niveau on estime comme peu élevé, il est fort probable qu'on l'illustre par un geste simulant l'action de dormir (la tête mise sur les mains jointes).

Dans les contacts avec des allophones, la communication non verbale signifie non seulement la capacité de déchiffrer le code de communication, mais aussi de le (re)produire correctement et de le contrôler en fonction des besoins.

Comment les choses se présentent dans les situations d'apprentissage, dans les classes de LE ? Les spécialistes (Allen, 1999 : 469) constatent que le langage non verbal fait partie de 82% de tous les contenus transmis par l'enseignant pendant une leçon. La fréquence du recours au langage du corps dépend largement de la personnalité de l'enseignant : plus l'enseignant est exceptionnel (*outstanding*), plus il communique à l'aide de son corps. Ceci dit, il est important de se rendre compte du rôle de la dimension paraverbale dans le cadre de l'apprentissage scolaire. Le langage du corps renforce les propos éducatifs des professeurs et aide les apprenants à communiquer à l'aide des moyens linguistiques et non linguistiques.

Allen (1999 : 470–472) énumère les avantages qui résultent de l'utilisation du code non verbal et qui sont essentiels pour le processus d'apprentissage. Parmi les plus importants sont classés l'acquisition du rythme de la langue donnée (à travers des mouvements des mains qui l'indiquent) ou la possibilité de simplification de l'acte de parole (s'aider avec les mains en « cherchant » un mot dans la tête pour suggérer à l'interlocuteur ce que l'on veut dire, illustrer le verbe ou « esquisser » l'adjectif). D'autre part, l'enseignant peut se servir du code non verbal pour encourager les étudiants à parler, leur faciliter la réponse : la leur « souffler » ou juste restreindre le champ des réponses potentiellement correctes.

Mais ce ne sont pas les gestes utilisés dans le processus de l'enseignement/apprentissage qui nous intéressent le plus. C'est la dimension non verbale qui se trouve au centre de notre réflexion : la « dimension cachée » qui fait partie de la culture du pays dont la langue est enseignée/apprise. Ceci dit le non verbal s'enchaîne chaque fois avec la parole et conditionne le fonctionnement de celle-ci. « Les compétences grammaticales ne concernent pas seulement les règles de la grammaire mais aussi le savoir relatif aux éléments paralinguistiques et kinésiques tels que l'intonation, l'ex-

pression du visage et les gestes. Les compétences sociolinguistiques désignent l'utilisation correcte des signes non verbaux comme le contact visuel, le respect de l'espace personnel, les codes vestimentaire, l'ornementation, la façon et le moment de toucher les autres » (Allen, 1999 : 473–474)³.

Dans ce contexte, le postulat d'Engel s'avère très pertinent : « Si l'objectif de l'enseignement de FLE vise le bilinguisme, l'apprenant devrait devenir vraiment bilingue, ce qui signifie qu'il devrait à la fois devenir bi-kinésique » (cité par Allen, 1999 : 475–476)⁴. Nous pouvons conclure que les arguments présentés ne sont pas négligeables pour les personnes qui, dans le futur, voudraient s'engager dans les activités requérant les contacts avec des étrangers. Si nous sommes d'accord que la dimension non verbale est inhérente à la langue et que la communication suppose l'intercompréhension simultanée des éléments verbaux et non verbaux de la LE, il importe de s'interroger sur la réalisation pratique de ce constat.

4. La présentation de l'expérimentation

Notre recherche s'appuie sur l'enquête menée auprès de dix étudiants de troisième année de philologie romane à l'Université Catholique de Lublin Jean-Paul II. L'enquête a été effectuée en octobre et novembre 2011. Les interrogés sont des étudiants de philologie romane qui, en plus du français, apprennent l'italien comme seconde langue dans leur formation universitaire. Dans la plupart des cas, le niveau de la langue française est plus avancé que celui de l'italien. À notre avis, leur niveau de français correspond à C1 et la connaissance de l'italien se positionne au niveau B1-B2.

Nos informateurs sont âgés de 21–23 ans. Pour la majorité, ce sont des femmes d'origine polonaise pour qui les langues française et italienne sont des langues étrangères. La majorité des professeurs avec qui les étudiants ont les cours de langue, ce sont des Polonais.

Le but de cette étude est d'obtenir les informations suivantes de la part des interrogés :

- Quelle est leur connaissance des termes-clés liés au sujet tels que la communication verbale/non verbale, les gestes, le langage du corps ?
- Quelle est leur conscience du rôle de la communication paraverbale dans les rapports interpersonnels ?
- Quelle est leur conscience de l'existence et de l'importance des différences qui apparaissent dans la communication non verbale selon le pays/les nationalités ?
- Savent-ils auto-évaluer leur connaissance des gestes internationaux ?

3. C'est nous qui traduisons. Le texte original est le suivant: „Grammatical competence is concerned not only with the rules of grammar but also knowledge of the paralinguistic and kinesic features of the language such as intonation, facial expression and gestures. Sociolinguistic competence includes appropriate use of nonverbal signals such as eye contact, respect for personal space, clothing and ornamentation, how and where people touch others, and gestures.”

4. C'est nous qui traduisons. Le texte original est le suivant: “If bilingualism is the goal of FL teaching, the student should be made truly bilingual, which implies that he should also become bi-kinesic.”

L'important pour nous était donc d'estimer en quelle mesure étudier les langues a influencé et aidé les étudiants interrogés à comprendre le monde du « non-pro-noncé » dans les différentes cultures. De plus, l'évaluation effectuée par les informateurs eux-mêmes permet de savoir dans quelle mesure les étudiants le déterminent comme utile et, surtout, efficace dans leur vie. En d'autres termes, nous avons essayé de savoir quel a été le développement de la conscience gestuelle d'un « romanisant » moyen par rapport à son savoir avant l'entrée à l'université.

La recherche a été effectuée sous forme d'enquête anonyme. Les personnes interrogées ont eu à leur disposition environ 30 minutes pour remplir le formulaire. Celui-ci se compose de quatorze questions, toutes formulées en langue polonaise, dont huit qui sont des questions ouvertes et qui donnent la possibilité de s'exprimer librement avec ses propres mots. Il y a également cinq questions consistant à effectuer l'évaluation en choisissant une des quatre réponses proposées.

La première question du questionnaire plonge immédiatement l'informateur dans le sujet traité en lui demandant sa propre définition de la communication non verbale. Ainsi, nous allons observer le niveau des étudiants par rapport à la connaissance des termes de base liés au sujet de la communication.

Dans ce qui suit, nous passons d'une signification générale à la définition plus concrète qui se réfère aux langues étrangères. Par la question sur le rôle de la dimension non verbale dans les situations des contacts avec des allophones, nous cherchons à non seulement obtenir une définition plus complète de la « communication paraverbale » mais aussi, ou surtout, à savoir de quel point de vue les étudiants l'analyseront. La réponse peut sembler évidente mais l'exigence de la justification incite à bien réfléchir sur la manière de répondre. En plus, cette question se concentre plutôt sur l'aspect pragmatique du phénomène traité et elle constitue le point de départ pour les questions suivantes.

La troisième question continue la même idée. Elle constitue ainsi une suite logique des deux questions précédentes, indépendamment des réponses données. Nous demandons si, d'après les étudiants questionnés, il existe un système gestuel divers propre à chaque langue. La deuxième partie de cette question nous mène au « noyau dur » de notre recherche, c'est-à-dire aux différences parmi ces systèmes (au cas où l'interrogé donnerait la réponse positive dans la première partie). Nous nous limitons seulement à trois langues : le polonais, l'italien et le français. En se référant à celles-ci, le sondé doit décrire les différences qu'il perçoit entre elles. Grâce à cette question, nous voulons observer quel élément sera accentué le plus par l'étudiant : y aura-t-il effectivement une comparaison de trois systèmes divers ? L'étudiant se concentrera-t-il à évoquer les différences en se focalisant sur les éléments présents dans une langue et absents dans une autre ?

Les questions de 5 à 9 consistent à choisir une réponse parmi plusieurs qui sont proposées. Elles concernent l'opinion des interrogés sur leur propre expérience et leur sensibilité sur les gestes, leur capacité à les lire et à s'en servir dans les situations de communication en LE. Pour éviter les réponses approximatives qui ne nous donneraient pas beaucoup d'information, nous avons préféré de proposer aux sondés quatre possibilités de choix pour chaque question.

La réponse à la cinquième question peut apporter une double information : tout d'abord l'opinion du sondé sur le rôle de la communication paraverbale dans les contacts entre les personnes de différentes nationalités. De plus, la réponse peut évaluer quel est le niveau de connaissance de ces éléments dans les langues données. Vu le caractère subjectif de la réponse, nous tenons à expliquer que ce n'est pas un système en général qui est jugé, mais le système connu par l'étudiant interrogé.

La neuvième question se réfère à deux premières questions de l'enquête qui ont porté sur la définition de la communication paraverbale. Cette question, de même que la question dix, exigent de fournir des exemples concrets. Une telle manière de procéder nous permettra d'obtenir une image plus claire de ce que l'étudiant pense savoir et de ce qu'il sait vraiment par rapport au problème étudié. De plus, la réponse à la dixième question indiquera quel système gestuel lui est le plus connu.

La dernière partie de l'enquête, c'est-à-dire les questions 11-14, est importante pour notre analyse parce qu'elle vise à définir les sources du savoir des étudiants interrogés. Elle nous permettra de juger le rôle des études universitaires dans le processus de l'acquisition des gestes « étrangers ».

5. L'analyse des réponses

Pour mieux comprendre les résultats de notre enquête, nous commenterons les réponses obtenues question par question.

5.1. La définition de la communication non verbale d'après les informateurs

La première question, étant une question ouverte nous rapporte une variété de réponses suffisantes pour faire des remarques intéressantes. Parmi dix personnes enquêtées, le sens général des réponses obtenues est plutôt homogène. Toutes les personnes ont manifesté leur connaissance du terme « communication non verbale » et ont donné des définitions que nous avons attendues. Nous pouvons noter quand même de légères différences qui apparaissent dans les avis donnés. La majorité, c'est-à-dire huit personnes, ont associé le terme à la « communication sans mots » et, pour justifier la réponse, ont indiqué des exemples d'éléments qui peuvent remplacer les mots. Chaque personne a indiqué au moins un élément ce qui nous donne : sept personnes qui ont mentionné le « geste », cinq qui ont mentionné les « expressions du visage ». Nous avons également deux réponses en faveur du « langage du corps », une réponse relative au « ton de la voix » et une réponse sans indication de détail (« autres »).

Les cinq personnes qui ont indiqué le geste comme un élément caractéristique de la communication non verbale ont souligné aussi le manque de mots prononcés dans cet acte de communication. Cela marque une tendance à traiter les dimensions verbale et non verbale comme deux unités séparées. Deux informateurs ont juste donné l'exemple sans se référer aux mots. En revanche, deux personnes ont complété la réponse en constatant que la communication paraverbale « peut accompagner la communication verbale » et qu'elle se compose de « tout ce qui, à côté de la parole, sert à transmettre l'information ». Cette constatation contraint à envisager le phéno-

mène de la communication non verbale comme inhérent à la communication verbale et un phénomène non à part. La communication non verbale a été hiérarchiquement située comme inférieure par rapport au contenu prononcé. Une personne a répondu que la communication non verbale peut « exister comme autonome ». Toujours cette même personne a été la seule à évoquer le poids de ce qui est transmis à travers la communication non verbale (« nos émotions, états, sentiments ») et non de ce qui les transmet.

5.2. Le rôle de la communication non verbale dans les contacts avec des allophones

La deuxième question présente aussi une grande variété de réponses. Les dix personnes ont constaté que la communication non verbale est importante dans les contacts avec des allophones. Les différences apparaissent seulement dans la seconde partie de cette question dans laquelle les interrogés ont dû justifier leur choix.

Les réponses peuvent être divisées en deux groupes. Dans le premier (sept personnes) nous trouvons les réponses liées au sujet linguistique. Dans le second, c'est plutôt l'aspect pragmatique qui entre en jeu.

Ainsi, le premier groupe des personnes a donné, pour exemple, les cas dans lesquels le locuteur est forcé à s'exprimer malgré les doutes à propos d'un mot/d'une expression ou même malgré la méconnaissance de vocabulaire nécessaire. Chacun des informateurs a donné sa propre justification. Voici les réponses obtenues : la communication non verbale a une grande différence quand, pendant une conversation avec un allophone « on n'est pas sûr d'une signification d'un mot », « il nous manque une expression nécessaire », « on ne comprend pas ce que l'interlocuteur nous dit » ou quand, ne connaissant pas la langue du pays où on est allé, « on veut transmettre notre message de façon la plus simple possible ». Une personne a évoqué aussi la « stratégie de compensation » dans les cas où « il est plus facile de montrer que de dire ».

L'autre groupe, c'est-à-dire trois informateurs sur dix, s'est concentré sur le phénomène de « transmission des états psychologiques » et d'« insistance sur les émotions » (énervement, salutations). Deux étudiants de ce groupe ont remarqué qu'« il y a des pays où les gestes sont utilisés plus ou moins fréquemment » et que « le canon des gestes peut être le même dans divers pays ». D'après ces étudiants, les situations de transmission des messages concernant les états et les émotions peuvent différer.

5.3. La présence des gestes dans la communication non verbale des Polonais, Italiens et Français

La troisième question a obtenu 100% de réponses positives : les sondés sont tous d'accord que chaque langue possède son propre système de gestes. Tous ont donc également répondu positivement à la cinquième question. En voici les résultats. Deux informateurs sur dix ont présenté des exemples de situations dans lesquelles les trois langues (le polonais, l'italien et le français) se servent des gestes différents. Le fait d'être ivre en Pologne sera donc représenté par la main frappant le cou. En France en revanche, cet état est exprimé en tournant le poing au bout de son propre nez. Les étudiants ont également mentionné une autre situation sans l'ac-

compagner pourtant d'exemple précis qui concerne le moment après le repas où on veut faire comprendre que ce qu'on a mangé a été très bon.

Une personne a constaté que cela « dépend de l'éducation de chaque personne » mais elle a remarqué aussi que « les habitants des pays méridionaux ont plus de tempérament que les habitants de l'Europe continentale et dans leurs conversations les gestes sont plus présents ». C'est déjà un indice de ce que nous pouvons observer dans ce qui suit.

En évoquant les différences entre les langues, sept personnes sur dix ont souligné une très grande quantité de gestes italiens et aussi leur grande fréquence d'utilisation. Quatre personnes n'ont évoqué que les Italiens comme nationalité qui recourt le plus aux gestes. Deux personnes ont décrit les Français et les Polonais comme les peuples moins expressifs. A propos des Français, les étudiants trouvent qu'ils « font des gestes délicats avec des mains, par exemple en les joignant et séparant à la hauteur de ventre ». Quant aux Polonais, ils « ne font presque pas de gestes » ou alors « très peu de gestes ». La description des gestes italiens est accompagnée des adjectifs comme « vifs », « expressifs ». Celle qui concerne les gestes polonais qualifie ces derniers comme « calmes » et « réservés ».

Ces réponses peuvent déjà nous donner une certaine image sur ce que les étudiants pensent de ces trois nationalités en question. D'après les informateurs, ce sont les Italiens qui gesticulent le plus. L'analyse des réponses suivantes nous amène également à constater que les gestes italiens sont les plus connus par les étudiants interrogés.

L'importance et la position du système gestuel italien dans la communication est dans la totalité des cas marquée comme supérieure par rapport aux systèmes français et polonais. Sur l'échelle de quatre réponses possibles, les informateurs ont toujours choisi la quatrième qui désigne le langage du corps comme « très important » pour cette nationalité. Les réponses varient quand même s'il s'agit des autres langues. Une personne a choisi la réponse « très peu importante » pour les nationalités française et polonaise en les plaçant sur les positions égales. Deux autres étudiants ont décrit les Polonais comme ceux qui font plus de gestes que les Français. Trois autres ont présenté les Français comme plus expressifs que les Polonais, mais toujours moins que les Italiens. Le groupe le plus nombreux, c'est-à-dire quatre personnes sur dix, a considéré les gestes français et polonais comme « suffisamment importants » (et non « peu importants » comme ailleurs).

5.4. La connaissance des codes non verbaux par les étudiants polonais de français et d'italien

Dans les questions de 6 à 8, les informateurs ont dû se prononcer sur leur connaissance des règles de la communication non verbale dans certaine langue, sur leur capacité de la comprendre et d'en produire les éléments corrects.

Seulement deux personnes considèrent le système de gestes français comme plus compréhensible que celui de l'italien et estiment leur connaissance comme « bonne » pour le français et « médiocre » pour l'italien. Les autres huit personnes se divisent en deux sous-groupes de quatre personnes chacune. Le premier, ce sont des informateurs qui déclarent mieux connaître le système gestuel des Italiens. Toutes les per-

sonnes ont décrit leur connaissance comme « médiocre » pour le français et « bonne » pour l'italien. Les derniers quatre sondés ont constaté que tous les deux systèmes gestuels leur sont connus au même niveau, sauf que trois personnes ont qualifié leur connaissance comme « bonne » et une personne a déclaré qu'elle ne connaît ni l'un ni l'autre et a choisi la réponse numéro un.

Les questions 7 et 8 consistent à déclarer sa capacité à transmettre les informations et à comprendre le contenu transmis. Même si plusieurs questions de notre enquête se ressemblent, les réponses sont divergentes et surprenantes.

Malgré nos attentes, seulement une personne déclare qu'elle sait mieux déchiffrer les gestes italiens que français. D'après cet informateur, il peut « presque toujours » comprendre les gestes français et « toujours » les gestes italiens. Quatre personnes ont constaté qu'elles se débrouillent mieux à déchiffrer les gestes français. Parmi celles-ci une personne a répondu qu'elle comprend tous les deux systèmes au même niveau à la question précédente, deux personnes retiennent qu'elles ont une « bonne » connaissance des règles et une bonne capacité de déchiffrer les gestes (la réponse « presque toujours ») pour toutes les deux langues. Une personne déclare savoir mieux déchiffrer les gestes (« toujours » pour le français et « presque toujours » pour l'italien) qu'en connaître les traits caractéristiques (« bonne connaissance » pour le français et l'italien). Cinq interrogés constatent qu'ils savent décoder tous les deux systèmes au même niveau, dont deux avouent qu'ils possèdent le même niveau de la connaissance aussi (« bonne » et « aucune » pour toutes les deux langues). Trois interrogés connaissent mieux le fonctionnement de l'italien mais ils savent déchiffrer tous les deux (« presque toujours »). Si on prend en considération les réponses données aux questions précédentes et le fait que tous les informateurs ont décrit le système gestuel italien comme plus compréhensible et clair pendant que les Français ont été jugés comme beaucoup moins expressifs, il surprend qu'une seule personne reconnaît sa capacité à comprendre les Italiens.

Quant aux réponses à la huitième question, personne parmi nos informateurs ne se considère capable de produire correctement les gestes italiens. Trois informateurs savent mieux produire les gestes français dont tous les trois ont déclaré qu'ils sont meilleurs à les déchiffrer.

Les autres, c'est-à-dire sept personnes, estiment qu'ils sont capables de produire des gestes : « parfois » (cinq personnes) et « presque toujours » (une personne). Une personne a déclaré qu'elle n'est « jamais » capable de s'en servir. A notre avis, les étudiants sous-estiment leurs capacités de production des gestes vu que la majorité des réponses pour la huitième question vise les options plus « modestes ». Nous observons que la même personne qui se sent incapable de déchiffrer les gestes, ne l'est non plus s'il faut les reproduire. Trois informateurs qui savent « presque toujours » déchiffrer le code gestuel du français et de l'italien ne sont capables de le produire que « parfois ». Deux interrogés qui les déchiffrent correctement « presque toujours » ou « toujours », les produisent « presque toujours » dans les deux langues.

Une grande variété de réponses apparaît dans la question numéro neuf. Une personne a constaté que, à part les gestes, elle ne sait reconnaître aucun autre élément du code non verbal français ou italien. Trois sondés les reconnaissent « parfois » dans les deux systèmes, un interrogé « presque toujours » en français et « parfois »

en italien, un interrogé « parfois » en français et « presque toujours » en italien, un interrogé « presque toujours » dans les deux langues. Finalement une personne avoue qu'elle peut le faire « toujours ».

La seconde partie de la même question contraint à donner d'autres exemples des éléments non verbaux que les étudiants savent reconnaître. Deux personnes n'ont pas donné d'exemples. Les réponses des autres peuvent être divisées en deux sous-groupes. Le premier groupe, composé de cinq personnes, évoque les exemples « porteurs » de signification, c'est-à-dire : les expressions du visage, le ton de la voix, le sourire, le serrement de la main. L'autre groupe se concentre sur la manière de transmettre le contenu, par exemple : l'ironie, le sarcasme, le salut, la préoccupation et le contentement après un repas délicieux.

Les réponses qui évoquent les vraies connaissances des étudiants par rapport au code non verbal propre aux langues étudiées concernent la question dix où il s'agit de donner les exemples des gestes dits « nationaux ». Nous considérons les réponses à cette question comme confirmations des réponses précédentes. Ainsi pour la langue française nous trouvons les exemples de gestes tels que :

- joindre les mains et les secouer à la hauteur de l'estomac,
- ouvrir les bras,
- croiser les bras devant soi-même et les ouvrir rapidement (« C'est fini ! »),
- mettre une main sur la tête (« Je le jure »),
- tourner le poing au bout de son propre nez (être ivre),
- se donner quatre bisous sur les joues.

Trois personnes sur dix n'ont pas donné de réponse.

Les gestes italiens évoqués par les étudiants enquêtés sont les suivants :

- le doigt posé et tourné sur la joue (« C'est délicieux ») évoqué par trois personnes,
- secouer une main fermée, les doigts orientés vers le haut (le contentement, mais aussi « Che cosa vuoi ? » [Qu'est-ce que tu veux de moi ?], « Che cosa stai dicendo ? » [Mais qu'est-ce que tu racontes ?]) évoqué par quatre personnes,
- les « cornes » (être trahi par son époux/épouse),
- une main « ouverte » en faisant de l'autostop,
- deux mains jointes que l'on lève et baisse.

Parmi les informateurs, deux personnes n'ont pas donné d'exemples. Une personne a écrit la réponse du type « boire/ivresse ; ne pas comprendre une situation » ce qui correspond d'après nous à la signification d'un geste qui n'a pas été évoqué.

Nous ressort de ce qui précède que donner des exemples des gestes italiens a été beaucoup plus facile pour les étudiants. Cela confirme la constatation selon laquelle le système gestuel italien est plus riche que celui du français, même si, comme nous voyons dans les réponses précédentes, les informateurs ont décrit leur connaissance du système italien comme inférieure par rapport à celle des gestes français.

En même temps, nous pouvons remarquer que les gestes des Français, ce sont surtout les gestes inventés, basés sur une convention, dont la signification est tou-

jours claire. Les gestes italiens peuvent cependant être classifiés comme des « tics » inconscients et correspondent, dans quelque sens, les mouvements « innés » qui portent toujours un peu d'ambiguïté (des interprétations diverses d'un geste).

Dans la question numéro onze nous avons interrogé les informateurs sur les sources de leur savoir relatif aux gestes. Les réponses proposées dans l'enquête ont permis aux étudiants de faire le choix parmi les possibilités suivantes : a) au cours de la langue étrangère, b) dans les situations des contacts avec des allophones, c) en regardant les films, la télévision étrangère, d) autres sources (lesquelles ?). Une personne a évoqué le contexte universitaire, une autre a mentionné un cours spécifique en Italie consacré à l'enseignement des éléments de la culture italienne (Cultura Italiana). Nous avons repéré presque la même quantité de réponses pour la proposition « b » (7 personnes) et « c » (6 personnes) ce qui nous permet de constater que les étudiants interrogés sont de bons observateurs. Conformément aux réponses fournies, nous pouvons constater que la source commune et – ce qui est essentiel pour nous – la plus efficace, c'est le contact direct avec des locuteurs natifs ou indirect, c'est-à-dire l'observation des gestes dans les films, dans la télévision etc.

Si les étudiants sont capables de repérer les gestes spécifiques pour une langue donnée, il importe de savoir s'il savent les utiliser eux-mêmes dans la communication. D'après les réponses obtenues, nous constatons que quatre personnes déclarent qu'elles n'utilisent jamais ou presque jamais les gestes étrangers. Cinq informateurs s'en servent pendant les conversations avec des amis étrangers ou en voyageant à l'étranger. Une seule personne avoue qu'elle utilise les gestes à l'université, en parlant pendant les cours.

Les questions treize et quatorze qui portent sur les situations de mauvaise compréhension résultant de la méconnaissance des gestes appropriés ne nous donnent pas beaucoup d'informations. Seulement une personne évoque une situation dans laquelle elle n'a pas réussi à s'entendre avec son interlocuteur à cause de l'utilisation d'un geste propre au système gestuel polonais.

Conclusion

Dix informateurs et quatorze questions – on dirait que ce n'est pas suffisant pour tirer des conclusions générales. Tant de choses sont influencées par les facteurs extérieurs changeants ou par les prédispositions personnelles. D'autre part, les réponses que nous avons pu analyser sont révélateurs de certains phénomènes.

Les interrogés possèdent le savoir théorique qui leur permet de reconnaître des termes-clés du champ de la communication non verbale. De même, ils en voient l'importance dans des contacts interpersonnels. Ils sont également conscients de certaines différences qui apparaissent dans des pays différentes. Nous tenons pourtant à constater un grand décalage entre la théorie et la pratique ce qui n'est pas facile à franchir. Si les étudiants connaissent les règles qui déterminent le code paraverbal, cela ne signifie aucunement qu'ils maîtrisent bien le langage du corps.

Nous avons vu à travers les réponses que les étudiants interrogés choisissent d'habitude des solutions moyennes, c'est-à-dire qu'ils se croient connaître les deux

systèmes gestuels au même niveau, tout en sachant que les gestes italiens sont beaucoup plus visibles et faciles à observer. En même temps, la grande majorité des sondés (soit 90%) ont constaté qu'ils n'utilisent presque jamais ces gestes. Pourquoi ? La réponse réside dans la pratique. Un enfant n'apprendra jamais à faire du vélo s'il se limite juste à le regarder à travers la vitre du magasin. Il en connaîtra bien sûr la couleur, la facture des pneu, il saura peut-être beaucoup de son fonctionnement mais, une fois demandé de l'utiliser, il se sentira mal à l'aise ou incapable de le faire. Et si on emmène cet enfant dans un lieu plein d'autres enfants jouant avec des vélos ? Déjà mieux, mais ce n'est pas encore cela ce que l'on devrait faire. C'est parce qu'en regardant les autres pratiquer nous ne pratiquons pas nous-mêmes.

Nous pouvons donc constater que face à une multitude d'occasions de devenir bilingues, limités à la pratique des langues étrangères dans un milieu restreint de l'université, les étudiants n'atteindront probablement jamais les capacités nécessaires pour être bi-kinésiques. Les étudiants peuvent être donc comparés aux enfants devant le magasin des vélos : ils en discutent mais presque toujours de dehors.

Bibliographie

- Allen L.Q. 1999. Functions of Nonverbal Communication in Teaching and Learning a Foreign Language. *The French Review* 72/3. American Association of French.
- Bettoni C. 2001. *Imparare un'altra lingua. Lezioni di linguistica applicata*. Rome. Laterza.
- Bertocchini P. & Constanzo E. 2008. *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris. CLE International.
- Hall E.T. & Hall M.R. 1987. *Guide du comportement dans les affaires internationales*. Paris. Seuil.
- Hall E.T. 1973. *Le langage silencieux*. Paris. Seuil.
- McNeill D. 1992. *Hand and mind: what gestures reveal about thought*. Chicago. The University of Chicago Press.
- Mehrabian A. 1978. *Nonverbal Communication*. Chicago. Aldine Atherton.
- Nasze ciało mówi, czyli jak rozmawiać z obcokrajowcem*. Document en ligne : <http://www.frpe.org.pl/node/43> (consulté le : 20/11/2011)
- Tuchet P. 2005. *Les codes inconscients de la séduction. Comprendre son interlocuteur grâce à la syner-gologie*. Varsovie. Welbild Media.

Know how to identify the gestures of one's interlocutors. Awareness of the paraverbal signs of communication in the learning process of French and Italian

ABSTRACT: The aim of this work was to investigate and interpret the knowledge of students of Roman philology at the John Paul II Catholic University of Lublin in the field of non-verbal communication and gestures made during conversations by French and Italian language users.

The analytical part was developed on the basis of a survey conducted among students. On its basis we tried to determine the general state of their theoretical knowledge, as well as to assess the degree of assimilation and linguistic intuition in the scope of reading and using a given gesture code.

The conclusions that emerge from the analysis of these surveys clearly show that the subject of non-verbal communication is not unknown to the respondents and that they agree with the com-

monly known stereotypes concerning nationality and their ways of communication. On the other hand, the students, despite a solid theoretical basis, seem to refer with great reserve to their own practical skills, especially in the production of French and Italian gestures. If the assumption in teaching a foreign language is for the student to become bilingual, taking into account the phenomenon of non-verbal communication under consideration, one could also expect the bilingual student to be at the same time a bi-kinesic one.

Annexe

ANKIETA

Niniejsza ankieta jest anonimowa. Została ona opracowana na potrzeby pracy badawczej, a uzyskane dzięki niej informacje zostaną wykorzystane do badań naukowych z zakresu dydaktyki języków obcych.

Proszę o udzielenie odpowiedzi na zadane poniżej pytania i/lub zakreślenie właściwych odpowiedzi.

Serdecznie dziękuję za udział w ankiecie.

1 Co to jest „komunikacja niewerbalna” ?

2 Czy uważasz, że komunikacja niewerbalna ma znaczenie w porozumiewaniu się z użytkownikami innych języków ?

Tak Nie

Dlaczego tak sądzisz?

3 Czy według ciebie każdy język posługuje się własnym systemem gestów ?

Tak Nie

4 Jeśli tak, to jakie są zasadnicze różnice pomiędzy gestami właściwymi dla języków takich jak polski, francuski i włoski ?

- 5** Jak oceniasz rolę mowy ciała w komunikacji Polaków, Włochów i Francuzów? Zaznacz jedną z poniższych odpowiedzi, przyjmując, że 1 oznacza brak jej znaczenia dla komunikacji, 2 – jest ona mało ważna, 3 – dość ważna, 4 – bardzo ważna.

Polacy	1	2	3	4
Francuzi	1	2	3	4
Włosi	1	2	3	4

- 6** Jak oceniasz własną znajomość zasad komunikacji niewerbalnej w języku obcym ?

Zaznacz właściwy sobie poziom uznając, że 1 oznacza zupełny brak jej znajomości, 2 – słabą znajomość, 3 – dobrą znajomość, 4 – bardzo dobrą znajomość.

Język francuski	1	2	3	4
Język włoski	1	2	3	4

- 7** Czy potrafisz właściwie odczytać znaczenie gestów używanych przez obcojęzycznych rozmówców?

Zaznacz odpowiedź, przyjmując, że 1 = nigdy, 2 = czasami, 3 = prawie zawsze, 4 = zawsze.

Język francuski	1	2	3	4
Język włoski	1	2	3	4

- 8** Czy sam potrafisz bezbłędnie zastosować gesty właściwe komunikacji w danym języku obcym ?

Zaznacz odpowiedź, przyjmując, że 1 = nigdy, 2 = czasami, 3 = prawie zawsze, 4 = zawsze.

Język francuski	1	2	3	4
Język włoski	1	2	3	4

- 9** Czy potrafisz rozpoznać inne elementy kodu niewerbalnego swojego rozmówcy i odczytać ich znaczenie?

Zaznacz odpowiedź, przyjmując, że 1 = nigdy, 2 = czasami, 3 = prawie zawsze, 4 = zawsze.

Język francuski	1	2	3	4
Język włoski	1	2	3	4

Jakie są to elementy?

10 Podaj po dwa przykłady znanych ci gestów francuskich i włoskich.

Język francuski:

Język włoski:

11 W jaki sposób poznałeś te gesty?

- a) na lekcji języka obcego
- b) w kontaktach z użytkownikami języka obcego
- c) poprzez oglądanie filmów/programów telewizyjnych
- d) inne (podaj, jakie to były okoliczności)

12 Czy używasz tych gestów? Z kim i gdzie?

13 Czy zdarzyło ci się kiedykolwiek użyć niepoprawnie jakiegoś gestu w komunikacji z Francuzem bądź Włochem?

Tak Nie

Jeśli tak, podaj przykład takiej sytuacji.

Jaki był tego skutek?

14 Czy zdarzyło ci się kiedykolwiek niepoprawnie odczytać gest rozmówcy (Francuza i/lub Włocha)?

Tak Nie

Jeśli tak, podaj przykład takiej sytuacji.

Jaki był tego skutek?

Attrition du portugais langue maternelle : présentation d'une étude pilote

Introduction

Cet article traite de l'attrition de la langue maternelle, plus précisément du portugais au contact du français en contexte d'immigration.

Il peut être utile d'identifier ce que l'on entend par le terme d'*attrition*, étant donné qu'il est central dans notre recherche. L'*attrition* est le terme désignant la perte individuelle d'une langue (Köpke 2011 : 2). Elle se caractérise par la perte d'aspects structuraux de cette langue. Ainsi, on pourra constater une perte de certains éléments de la L1¹, comme la morphologie, la syntaxe, le lexique ou les règles de grammaire. Le processus concerne une personne et non un groupe, c'est la langue de l'individu qui nous intéresse. De plus, ce phénomène concerne uniquement la génération qui a immigré. On considérera que la langue de l'individu a subi une *attrition* uniquement s'il l'avait apprise à un moment donné de sa vie. On observe donc une modification ou une réduction de la forme linguistique (Clyne 1986 suivant Köpke 2011 : 2).

L'attrition peut être due à de nombreux facteurs qui ont été identifiés par des chercheurs dans ce domaine (de Bot et al. 1991 ; Köpke 1999 ; Schoenmakers 1989). Parmi ceux-ci, citons notamment l'âge d'acquisition de la L2 qui concurrence la L1, le niveau d'éducation, l'attitude envers la langue maternelle ou la fréquence d'utilisation de la langue (Schmid et al. 2004). Les facteurs qui retiennent pour l'instant le plus notre attention sont la perception que les personnes ont de leur langue maternelle et le contact avec celle-ci.

En effet, la perception que l'individu a de sa langue maternelle va avoir une influence sur la vitesse à laquelle l'attrition va se dérouler. Lors d'une immigration, la perception de sa propre langue évolue notamment lorsqu'il s'agit d'une langue qui n'a pas de rayonnement international. Dans la volonté de s'intégrer, certaines personnes sont susceptibles de vouloir mettre de côté leur langue maternelle, car elle

1. Dans ce qui suit, la langue première (L1) sera considérée comme langue maternelle (LM) des informateurs suivis.

est perçue comme inutile pour l'intégration. Le contact que l'individu maintient avec sa langue première est également un facteur primordial. On peut aisément remarquer que l'attrition sera plus rapide lorsque le contact est diminué. Ainsi, lorsqu'une personne immigré seule dans un pays et qu'elle n'a de contact ni régulier, ni prolongé avec sa langue maternelle et que d'un autre côté, sa vie professionnelle et familiale s'organisent dans la langue du pays d'accueil, l'attrition est bien plus observable et s'effectue de façon plus rapide. Nous nous référons ici aux travaux de chercheurs évoqués par Köpke (Green 1986 ; Norman & Shallice 1986 suivant Köpke 2007 : 13) « In immigrants who have no contact with other immigrants and who never use L1, that language will be completely dormant resulting in both accessing and processing difficulties. » A l'inverse, si la personne fait partie d'une communauté où la langue maternelle est partagée, qu'elle garde un certain contact avec les médias de son pays, qu'elle continue de lire ou qu'elle communique avec des personnes de son pays d'origine, alors l'attrition sera moins marquée et s'opère bien plus lentement. Dans tous les cas, le niveau d'attrition varie selon les individus et leur situation.

Bien qu'il y ait déjà eu des recherches dans le domaine de l'attrition, elles ont été réalisées majoritairement dans un contexte anglophone. Il s'agit en général d'une langue maternelle qui subit de l'attrition au contact de l'anglais. Dans cette recherche, nous nous intéressons au portugais langue maternelle au contact du français, langue du pays d'accueil. Ce sont deux langues latines très proches et nous avons des raisons de penser que l'attrition est facilitée par cette proximité linguistique. Cette idée est développée chez Köpke (2009 : 36), elle reprend notamment les travaux de Dauzat (1927 : 56) et Altenberg (1991 : 191) qui suggèrent que les interférences produites sont favorisées par la ressemblance entre les deux langues.

1. Présentation de l'étude : les participantes

Ce projet a pour but d'identifier l'impact du français (L2) sur le portugais (L1). Dans cette contribution, nous souhaitons présenter notre étude pilote. Cette dernière s'appuie sur un corpus d'une dizaine de productions de deux locutrices, mère, Linda, et fille, Donzilia, ayant le portugais comme langue maternelle et qui ont immigré en France.

Le corpus actuel représente ainsi l'étude pilote qui nous a permis d'identifier les éléments sur lesquels nous souhaitons travailler. Ce corpus est donc voué à s'agrandir dans le futur.

Les deux participantes de notre étude sont toutes les deux nées au Portugal et ont immigré en France en 1970. Le contexte de cette immigration est purement économique. Le mari de Linda (et père de Donzilia) est arrivé en France deux ans auparavant pour trouver du travail et sa famille l'a rejoint sur le territoire français par la suite. Donzilia est née en 1957 et est arrivée à l'âge de 13 ans en France. Linda, quant à elle, est née en 1934 et a immigré à 36 ans. Les tâches, que nous décrirons dans le 2.2 de cette contribution, sont principalement réalisées par Donzilia. Dans le cas de Linda, l'attrition est moins observable car elle n'a pas eu d'emploi en France

et en général peu de contact avec le français, à l'inverse de Donzilia, qui a commencé à travailler trois ans après son arrivée et qui a épousé un Français une quinzaine d'années après son immigration.

L'immigration des deux informatrices a eu lieu dans une région rurale de France, le Limousin. En effet, c'est une région qui n'était, et n'est toujours, pas très peuplée. Avant la réforme des régions de 2015, elle faisait partie des régions les moins peuplées de France métropolitaine. Le département où elles sont arrivées s'appelle la Creuse, c'est le deuxième département le moins peuplé de France (voir le site de l'INSEE). Les deux participantes se sont ainsi installées dans un petit village de moins de cent habitants où la population locale n'était pas habituée aux étrangers. Elles y ont subi un certain rejet de la part des habitants et ont plutôt côtoyé d'autres immigrés portugais installés dans un périmètre réduit d'une quinzaine de kilomètres autour de leur village.

Le portugais était alors perçu comme un frein à leur intégration puisqu'elles ne pouvaient pas communiquer avec les Français. En effet, elles sont arrivées en France sans avoir suivi de cours de français, et pour elles, un moyen pour se faire accepter était avant tout d'instaurer une communication.

Les premières années de leur vie en France, elles fréquentaient de nombreux autres immigrés portugais et elles retournaient au Portugal pour rendre visite à leur famille. Progressivement, ces contacts se sont raréfiés et n'étaient plus quotidiens. Aujourd'hui, et ce depuis une longue période, leur seul contact avec le portugais est la communication qu'elles ont entre elles deux fois par semaine. Elles ne regardent pas d'émissions télévisées portugaises, ni de contenus en portugais sur internet ; pas plus qu'elles ne lisent en portugais. Linda parle avec d'autres de ses filles, alors que Donzilia ne parle à personne d'autre en portugais.

En ce qui concerne la perception de la langue, les deux participantes la considèrent comme peu importante, voire inférieure au français. Ce qui nous permet de déduire ceci, c'est le fait que le portugais n'a pas été transmis aux descendants nés en France. En effet, les enfants de Linda n'ont pas appris le portugais, elle faisait l'effort de leur parler en français. Donzilia n'a pas transmis le portugais à ses enfants, pensant que ce n'était pas utile et que ce serait même plutôt un frein.

2. Présentation du corpus

Notre corpus se base actuellement sur des tâches d'interaction entre les deux sujets et sur des tâches orales proposées à Donzilia. Dans ce qui suit, nous aborderons le recueil de données, les tâches et les supports qui ont été sélectionnés.

2.1 Moyens utilisés pour recueillir les données

Nous avons décidé d'enregistrer nos entretiens sous format vidéo. Ce qui nous intéresse avant tout, est la communication verbale, cependant nous nous sommes rendue compte que le langage corporel est aussi très important. Il permet d'indiquer si le sujet est à l'aise et confiant ou au contraire s'il est hésitant. En voici un exemple : lorsque le sujet dit un mot et qu'il se met à sourire de façon gênée, on peut en dé-

duire qu'il hésite, qu'il n'est pas sûr quant au mot employé. Les enregistrements vidéos permettent donc de déceler certains comportements et certaines expressions faciales qui sont de bons indicateurs pour déterminer la perception qu'ont les participantes sur leurs productions, ainsi que leurs impressions. Des recherches ont été menées concernant l'importance du non-verbal dans la communication (voir Mehribian 1967 et Wharton 2009).

2.2 Choix des tâches et des supports

Notre recherche se concentre sur l'oral, elle s'appuie sur des productions orales de la part de Donzilia et des interactions entre Donzilia (fille) et Linda (mère). Ce médium a été privilégié car il s'agit en fait du seul moyen de communication qui reste utilisé par les deux participantes. Elles n'ont plus de contact écrit depuis longtemps : elles ne lisent plus de journaux, de livres ou de lettres en portugais, pas plus qu'elles n'écrivent. Entre les deux sujets, la communication est uniquement orale et se déroule principalement en portugais, il s'est donc avéré évident que c'était le meilleur médium à analyser.

Avant de présenter les tâches elles-mêmes, il est important de préciser que chaque tâche a été réalisée dans les deux langues, d'abord en français puis en portugais, avec quelques jours d'intervalle entre les enregistrements. Il s'agit donc de comparer les performances dans chaque langue afin de déceler les différences. Nous voulons déterminer quels aspects structuraux de la langue maternelle sont touchés, quelles pourraient être leurs difficultés et si ce sont les mêmes dans les deux langues.

Les enregistrements débutent toujours par une consigne, généralement sous forme d'une question, où nous exposons au sujet ce que nous attendons de lui. Par exemple : *Pouvez-vous me décrire cette image ? / Pode me descrever esta imagem ?* La langue utilisée dans la consigne indique aux personnes interviewées quelle est la langue cible que l'on souhaite qu'elles utilisent.

Nous avons opté pour différents types de tâches afin d'obtenir des résultats variés. Selon la tâche demandée, les efforts et les connaissances auxquelles nous faisons appel ne sont pas les mêmes.

2.2.1 Tâche de description d'image

Cette tâche a été proposée à Donzilia. Il s'agissait de décrire une image statique mais où on retrouve néanmoins une ou des actions en cours, du mouvement (Illustrations des fables de la Fontaine de Calvet-Rogniat 1950, affiche de la rue Suisse utilisée par Watorek 1996). Par l'intermédiaire de cette tâche, nous cherchons à faire un constat sur l'accessibilité au lexique et à déterminer si la participante procède de la même façon dans les deux langues.

2.2.2 Tâche de récit personnel et de récit à partir d'images séquentielles

Ensuite, nous avons demandé à Donzilia de faire des récits personnels, de produire des récits d'événements réels (Paprocka-Piotrowska 2003). Nous lui avons notamment fait raconter des souvenirs de son enfance au Portugal en comparaison avec son adolescence en France, ce que l'on appelle récits d'expérience personnelle (Paprocka-Piotrowska 2003). Il s'agissait donc de faire appel à sa mémoire et de sélectionner

un souvenir de son choix. Lors d'un autre entretien, nous lui avons demandé de raconter des souvenirs précis en lui disant de nous expliquer l'histoire d'un événement en particulier.

Outre les récits de souvenirs, nous avons également réalisé la tâche de récit à partir d'images séquentielles (KleutersDigitaal.com, Mayer 1969). Il s'agissait donc d'images qui se succédaient et qui racontaient une histoire. Au lieu de se concentrer sur sa mémoire, ce qui s'est avéré parfois compliqué, la participante ne devait se fier qu'au support et n'avait donc rien à inventer. L'objectif était d'analyser sa façon de raconter l'histoire et de constater les éléments de la langue maternelle qui lui manquaient tout en gardant le français comme référent. Si la particularité se retrouve dans les deux langues alors cela ne vient pas de l'attrition mais d'un manque de compétence dans un domaine.

2.2.3 Tâche d'interaction

La dernière tâche consiste en l'interaction entre les deux locutrices, Linda et Donzilia. C'est pour cette tâche que Linda apparaît également dans notre corpus. Nous avons décidé d'analyser l'interaction entre les deux participantes afin d'observer comment elles communiquent entre elles. C'est la tâche qui nous a permis d'obtenir nos premiers résultats et de réorienter notre étude. Nous nous sommes résolue à analyser l'*idiolecte* des participantes, car c'est le résultat le plus marquant. Nous définirons le terme *idiolecte* dans la partie 5 de cette contribution.

3. Premiers résultats

Commençons par les premiers enregistrements effectués, parce qu'ils nous ont permis de faire ressortir quelques difficultés dans la réalisation de notre protocole de recherche. La première difficulté est liée à la consigne : il faut être précis dans le lexique employé afin qu'elle soit parfaitement claire. Pour obtenir ce que l'on attend vraiment, la formulation de la question ou de la consigne en générale est très importante. Ainsi si l'on dit *Décrivez-moi cette image* et *Dites-moi ce qui se passe sur cette image*, nous n'aurons pas forcément les mêmes résultats. La deuxième difficulté se rapporte à l'utilisation de la caméra. Elle impressionne les sujets et cela peut parfois provoquer du stress, ce qui peut fausser les résultats, car nous ne nous trouvons plus dans un contexte de communication naturelle. C'est ainsi que l'on en vient au bien connu paradoxe de l'observateur. Celui-ci est défini comme suit : « Le but de la recherche linguistique au sein de la communauté est de découvrir comment les gens parlent quand on ne les observe pas systématiquement ; mais la seule façon d'y parvenir est de les observer systématiquement » (Labov 1977 : 290). Enfin, une autre difficulté qui s'est présentée à nous, est le choix des supports. Certaines images peuvent par exemple ne pas vraiment inspirer les sujets et il faudra donc être capable d'improviser ou de changer de support.

Le premier résultat est que l'attrition de la langue portugaise n'est pas totale, seules quelques compétences sont affectées. Lorsque la langue cible est le portugais, la majorité de la communication se fait bien dans cette langue et on ne trouve

des traces d'attrition que dans le lexique employé. Un autre résultat remarquable est l'apparition d'une interférence du français lorsque la langue cible est le portugais, mais jamais l'inverse. On peut donc parler d'un remplacement de mots ou d'expressions par le français. Le résultat sur lequel nous nous concentrons dans cet article est que les participantes ont un idiolecte propre qui leur permet de communiquer. Cet idiolecte a ses propres règles et caractéristiques. Notre recherche a ainsi pris un nouveau tournant guidé par l'analyse de cet idiolecte.

Les premiers enregistrements nous ont donc permis de cibler ce que nous devions chercher et donc de trouver une ligne directrice pour notre recherche. Il s'agit pour l'instant d'étudier l'idiolecte des participantes, d'en établir les règles ou en tout cas les caractéristiques, et d'analyser le fonctionnement de celui-ci. Ceux-ci ont servi de base pour savoir ce que nous devions chercher par la suite et ont permis d'identifier le type de support le plus efficace mais aussi d'améliorer notre façon de donner les consignes. Lors de la deuxième série d'enregistrements avec les participantes, les effets ont été perceptibles : les participantes sont plus à l'aise avec la caméra, elles s'y sont plus ou moins habituées, nos consignes étant plus claires, nous obtenons plus facilement ce que nous cherchons.

4. Choix pour la transcription

Nous avons choisi d'adopter les conventions de transcription de CHILDES², puisque ce sont celles que la majeure partie des chercheurs du domaine de l'attrition privilégie dans ses travaux. Dans un souci de clarté et de lisibilité, il nous paraissait plus adéquat de choisir ce système de transcription. Dans notre cas, nous n'utilisons pour l'instant que l'outil pour transcrire et non pour analyser car nos enregistrements sont plutôt courts et nous travaillons sur un corpus non représentatif. Plus précisément, nous utilisons donc une partie du système CHILDES. Ainsi, ce sont les normes de transcription nommées CHAT pour *Codes for Human Analysis of Transcripts* (MacWhinney 2000).

Grâce aux transcriptions, notre objectif est de faire ressortir les éléments qui nous intéressent. C'est pourquoi nous avons rajouté d'autres conventions personnelles. Nous avons choisi trois manières de transcrire les caractéristiques de l'idiolecte des deux locutrices. De cette façon, l'alternance codique se retrouvera entre crochets. Lorsque le français fera intrusion dans le discours portugais en tant que langue cible, les énoncés seront encadrés par des crochets (<...>) :

*DON: vive no no a Nice não ↑ (Il vit à Nice non ?)

*LIN: ah mas vai vai lá diz ele <peut-être> que vou lá a comer para não estar sozinho
(Ah mais il a dit qu'il va peut-être qu'il va là-bas pour manger pour ne pas être seul)

*DON: +<d'accord>

*LIN: e <voilà> ↓ telefonei também para Portugal (J'ai téléphoné au Portugal aussi)

2. Présentation à retrouver ici : http://acquisition.scicog.fr/pdf/atel_c_champaud.pdf

Les mots que l'on nomme *hybrides*, développés au point 5.2 de cet article, sont suivis par les symboles @i :

*DON: e precisa deixar levantar a pata @i (Et il faut laisser la pâte lever)

Enfin, les mots français prononcés à la portugaise sont en italique. Nous rajoutons à la ligne le symbole %pho suivi de la transcription phonétique.

*LIN: e e depois deitas e: no numa numa *casserole* eh o bacalhau desfilhado

(Et après tu mets dans une casserole la morue émietlée)

%pho : kaserole

Grâce à l'outil de recherche du logiciel Word, nous pouvons trouver l'un des symboles pour faire ressortir tous les énoncés où ils sont présents. Nous avons ainsi accès à l'ensemble des occurrences d'alternance codique, de mots hybrides et de prononciations portugaises.

5. Première analyse : l'observation de l'idiolecte

L'idiolecte, par lequel communiquent les deux participantes, est un code où la langue cible est le portugais mais qui contient de l'alternance codique avec le français, des créations de nouveaux mots que l'on a nommés *hybrides* et une prononciation portugaise de mots français.

Nous devons tout d'abord éclaircir ce que nous entendons par le terme d'*idiolecte*. Nous ne souhaitons pas rentrer dans le débat qui anime les linguistes autour de cette notion. En effet, il apparaît que le terme *idiolecte* est soumis à diverses interprétations. Dans le cadre de notre recherche, nous l'utilisons pour parler du langage propre aux deux locutrices qui ne correspond à aucun dialecte ou langue officiels. Cette terminologie a été choisie selon la définition donnée par le site du CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales), qui reprend la définition de Martinet (Thinès et Lempereur 1975). Celui-ci considère l'idiolecte comme le « langage particulier d'une personne, ses habitudes verbales; le langage en tant qu'il est parlé par un seul individu ». Cette définition est complétée par celle de Barthes (Thinès et Lempereur 1975), qui déclare que l'idiolecte est « le langage d'une communauté linguistique, c'est-à-dire d'un groupe de personnes interprétant de la même façon tous les énoncés linguistiques. »

Nous considérons donc que l'idiolecte est le système langagier individuel de nos deux locutrices, elles se comprennent parfaitement et les particularités n'empêchent absolument pas l'intercompréhension, puisqu'elles partagent le même système. L'observation de cet idiolecte va nous permettre de déterminer l'impact du français langue étrangère sur le portugais langue maternelle. Nous pourrons ainsi tirer des conclusions sur ce qu'il se passe pour les deux locutrices. Il ne s'agit donc pas de généraliser les données à tous les locuteurs lusophones ayant subi une attrition mais bien d'analyser le comportement d'individus déterminés.

5.1 L'alternance codique

Dans le cas de contacts de langues, on assiste fréquemment au phénomène appelé alternance codique ou *code-switching*. Il s'agit du passage d'une langue à l'autre, dans notre cas de la L1 (le portugais) à la L2 (le français). Nous nous appuyons notamment sur la définition de Poplack (1980 : 583) : « Code-switching is the alternation of two languages within a single discourse, sentence or constituent » mais aussi sur celle de Gumperz (1982 : 59) : « Conversational code switching can be defined as the juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to two different grammatical systems or subsystems. »

En analysant notre corpus, nous avons pu remarquer que l'alternance codique était présente uniquement lorsque la langue cible³ était le portugais. En effet, lorsque l'interaction ou les différentes tâches ont lieu en langue maternelle, le français inter-fère et on le retrouve fréquemment. L'inverse ne se produit jamais : lorsque le français est la langue cible (on l'a choisi pour communiquer), nous n'avons jamais d'apparition de syntagmes portugais, tout du moins de la part de Donzilia. Linda aura plus tendance à recourir au portugais lors d'une interaction avec l'enquêteur, lorsque la langue cible est le français, quand un mot ou une expression lui manque. Ceci s'explique simplement par la moins bonne maîtrise du français par Linda due à son contact peu régulier avec la langue du pays d'accueil.

Les mots français, que l'on retrouve souvent dans l'alternance codique, désignent les moments de la journée. Nous voyons apparaître les mots « matin », « midi », par exemple.

*LIN: vou fazer *crêpes* agora <après-midi> (Je vais faire des crêpes maintenant après-midi)

Dans cet exemple, nous avons le mot *agora* qui signifie *maintenant* et la locutrice se reprend en disant *après-midi* en français comme si elle cherchait à bien préciser le moment de la journée. Il est intéressant de voir qu'elle préfère le faire en français plutôt qu'en portugais. Une autre partie du lexique qui est également exprimée principalement en français est celle de la nourriture, notamment la dénomination des fruits et des légumes. Voici un exemple de deux énoncés, produits par Linda, qui s'enchaînent :

*LIN: ainda vou fazer um bocadinho <confiture> com eles com o resto
(Je vais faire aussi un peu de confiture avec elles avec le reste)

###

*LIN: queres estes dois <concombres> ↑ (Tu veux ces deux concombres ?)

Enfin, les mots ou expressions que l'on retrouve le plus sont ceux qui permettent de réagir au discours de l'autre. Ils sont principalement en français, surtout dans le cas de Donzilia. Nous ne présenterons pas ici de liste exhaustive, mais nous avons

3. Ici nous entendons par *langue cible* la langue de communication

pu relever les termes suivants : *oui, d'accord, peut-être, alors, voilà*. Voici quelques exemples :

*DON: <ah bah d'accord> # não sabia (Ah bah d'accord je ne savais pas)

*LIN: <eh oui> # o tio Maximino tudo já tudo (Eh oui l'oncle Maximino tous déjà tous)

*LIN: <o o oui> eh e a Noemia (Oui et Noemia)

*DON: <ah bah oui> a Noemia <oui oui> tem (Ah bah oui Noemia oui oui elle a)

Pour conclure cette sous-partie sur l'alternance codique, nous devons mentionner que nous avons pu identifier deux types d'alternances pour Donzilia. C'est notamment dans ce cas que les enregistrements vidéo ont été utiles, puisqu'ils nous ont permis d'identifier la différence entre les deux types d'alternance. Tout d'abord, il y a celle où elle s'en rend compte. Elle remarque qu'elle n'utilise plus la langue cible, le portugais, et qu'elle passe par le français pour s'exprimer. Nous avons pu le déterminer grâce à son comportement : elle nous regarde de façon gênée et/ou rit en disant les mots en français. Donzilia nous regarde donc embarrassée, parce qu'elle ne connaît pas les mots en portugais et elle les dit en français en riant de façon gênée ou sur un ton plus bas. Ensuite, il y a celle où elle n'y fait pas attention. Nous ne constatons aucun changement dans son comportement, elle s'exprime en français, mais elle a l'impression qu'elle n'a pas changé de langue.

5.2 Les néologismes

A l'intérieur de l'idiolecte des deux locutrices, nous assistons à la création de nouveaux mots auxquels nous faisons référence ici sous le terme de *mots hybrides*. Nous avons choisi cette terminologie parce que les mots sont créés par les locutrices en utilisant les deux langues qu'elles parlent, c'est-à-dire qu'il y a une partie en français et une autre en portugais. Cette création de termes est néanmoins plus présente chez Donzilia. Les mots respectent toujours plus ou moins la même formation : la ou les premières syllabes correspondent au mot français, alors que la terminaison va correspondre à celle que l'on trouve en portugais. Les verbes ont ainsi le radical français et se conjuguent comme des verbes portugais. On peut en déduire que la terminaison est ce qui distingue pour elles les deux langues parlées, le français et le portugais.

*DON: e precisa deixar levantar a pata @i (Et il faut laisser lever la pâte)

[...]

*LIN: oh no otro dia foi ele que fez a pata @i e as fez

(Oh l'autre jour c'est lui qui a fait la pâte)

Dans cet exemple, « pata » est un mot inventé, Donzilia s'appuie sur le mot français « pate », auquel elle rajoute la terminaison « a ». L'équivalent en portugais est « massa ». Ce qui est également intéressant à noter : nous avons une reprise du mot de la part de Linda, ceci nous prouve que l'idiolecte est partagé. Nous chercherons à analyser plus en profondeur ceci grâce à de nouveaux enregistrements.

Un dernier exemple pour cette caractéristique de l'idiolecte :

*DON: a Nathalie tem novelas @i ↑ (Vous avez des nouvelles de Nathalie ?)

Nous avons ici le terme « novelas » inspiré par le mot français « nouvelles » et qui finit par une terminaison portugaise « as ». Son équivalent en portugais standard est « notícias ».

Les locutrices font appel à cette stratégie pour compenser leur difficulté d'accéder à certains mots en portugais. Plutôt que de faire de l'alternance codique, elles vont mettre en place ce système qui va leur permettre de continuer leur production sans s'arrêter pour chercher le mot standard en portugais.

5.3 La prononciation

Dans cette dernière caractéristique de l'idiolecte, nous allons parler d'un procédé utilisé plutôt par Linda. Il s'agit d'employer des mots français en les prononçant à la manière des mots portugais. Ils sont presque toujours précédés d'un article ou d'une préposition en portugais, ce qui laisse penser que la locutrice pense que ce sont des mots qui font partie de sa langue maternelle.

*LIN: e e depois deitas e: no numa numa *casserole* eh o bacalhau desfilhado

%pho : kaserole

(Et après tu mets dans une casserole la morue émietlée)

*LIN: hm <oui> como que faz uma *brioche* (Oui comme tu fais une brioche)

%pho : briof

Dans ces deux exemples, les mots français *casserole* et *brioche* sont prononcés en suivant la phonétique portugaise (voir la transcription phonétique dans les exemples). Les deux mots sont précédés de l'article indéfini *uma* ou de la contraction de *no* qui signifie *dans* et toujours de l'article *uma* qui veut dire *une*. Nous pouvons voir que les deux mots français sont perçus comme étant portugais par la locutrice ou en tout cas elle n'y fait pas attention.

Il est parfois difficile de définir s'il s'agit d'une nouvelle stratégie faisant partie de l'idiolecte ou tout simplement d'alternance codique. Pour cette raison, nous ne développerons pas davantage cette partie qui est sujette à la subjectivité de l'observateur.

Conclusions

Les participantes ont créé un nouveau code de communication entre elles. Ce code est partagé lorsque Linda parle avec d'autres de ses enfants. En revanche, les enfants entre eux parlent uniquement français et seraient gênés de communiquer en portugais. La première conclusion que nous tirons est que l'on n'assiste pas à une simple perte du portugais mais plutôt à un remplacement par le français. La langue apprise tardivement a un impact clair sur la langue maternelle.

Ceci nous mène à la deuxième conclusion, qui concerne plutôt Donzilia. Le français est devenu la langue qui lui sert à communiquer au quotidien, que ce soit dans son travail ou au sein de sa famille. C'est donc la langue dont elle se sert majoritairement puisque le portugais est uniquement la langue avec laquelle elle communique avec sa mère. Ce contact assez restreint nous conduit vers la troisième conclusion qui est en lien direct avec la première : l'attrition, chez Donzilia, se traduit avant toute chose par un problème d'accessibilité au lexique portugais.

Les deux participantes se sont appropriés des mots français qui font désormais partie de leur langage, leur idiolecte, lorsqu'elles parlent ensemble. Notre hypothèse est que lorsqu'elles utilisent ces mots, elles pensent parler portugais.

En ce qui concerne l'évolution de cette recherche, nous avons établi plusieurs objectifs, certains à court terme et d'autres plus lointains. Nous souhaitons agrandir notre corpus, nous voudrions à terme avoir trois groupes de locuteurs différents. Le premier serait constitué par des locuteurs ayant des contacts non réguliers avec le portugais, comme Donzilia. Un deuxième où l'on retrouverait des immigrants portugais qui ont gardé un contact avec le portugais soit grâce à l'intégration dans une communauté lusophone, soit en étant retournés fréquemment au Portugal. Enfin, un dernier groupe contrôle, qui serait composé de Portugais natifs n'ayant pas immigré, vivant donc toujours au Portugal.

Nous voudrions faire exécuter les mêmes tâches à tous les participants afin de comparer les productions et de voir l'impact du manque de contact, déterminer s'il ne s'agit que d'un défaut d'accès au vocabulaire, mais également de voir s'il y a des similitudes et des différences entre chaque participant d'un groupe.

Nous considérons également la possibilité de confronter nos premières participantes à des entretiens avec des Portugais natifs afin de voir s'il y a un changement dans leurs productions.

BIBLIOGRAPHIE

- Clyne M. 1986. *The Fergusonian impact : in honor of Charles A. Ferguson on the occasion of his 65th birthday*. Berlin; New York. Mouton de Gruyter.
- Gumperz J. 1982. *Discourse strategies*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Klein W. 1989. *L'Acquisition de langue étrangère*, traduction de Colette Noyau. Paris. Armand Colin.
- Köpke B. 2000. Effet du pays d'accueil sur le maintien de la langue. Le cas des immigrants d'origine allemande. *Education et Sociétés Plurilingues*. 9. 59–65.
- Köpke B. 2001. Quels changements linguistiques dans l'attrition de la L1 chez le bilingue tardif ? *Revue Tranel*. 34/35. 355–368.
- Köpke B. 2009. *Approche neuropsycholinguistique de la gestion des langues chez le sujet plurilingue*. France. Université de Toulouse Le Mirail.
- Köpke B. 2011. L'attrition de la première langue en tant que phénomène psycholinguistique. *Language, Interaction and Acquisition*. Vol. 2 (2). 197–220.
- Köpke B., Schmid M. & al. 2007. *Langue Attrition : Theoretical Perspective*. Amsterdam. John Benjamins Publishing.

- MacWhinney B. 2000. *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Mahwah, NY. Lawrence Erlbaum. Version en ligne : *The CHILDES Project. Vol.1/Part 1: The CHAT Transcription Format. Vol.2/Part 2: The CLAN Programs*; <http://childes.psy.cmu.edu>
- Mayer M. 1969. *Frog, where are you*. USA. Dial Books.
- Mehrabian A. 1967. Orientation behaviors and nonverbal attitude communication. *Journal of Communication*. 17. 324–332.
- Pallier C., Dehaene S. & al. 2002. Brain imaging of language plasticity in adopted adults: can a second language replace the first ? *Cerebral Cortex*. 13 (2). 155–161.
- Paprocka-Piotrowska U. 2003. *Temporalité et narration. Développement des moyens de donner l'information temporelle dans le discours narratif chez des apprenants polonophones débutant en français*. Lublin. Towarzystwo Naukowe KUL.
- Poplack S. 2013. Foreword to « Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL » : Toward a typology of code-switching. *Linguistics 1980*. Vol. 18, issue 7. 11–14.
- Schmid M. & al. 2004. *First Language Attrition : Interdisciplinary Perspectives on Methodological Issues*. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins.
- Schmid M., Köpke B. & al. 2004. *First Language Attrition : Interdisciplinary perspectives on methodological issues*. Amsterdam. John Benjamins Publishing.
- Schmid M. & Köpke B. 2009. L1 attrition and the mental lexicon. *The Bilingual Mental Lexicon : Interdisciplinary approaches*. Edition 1. 209–238
- Schmid M., Köpke B. & De Bot K. 2012. Language attrition as a complex, non-linear development. *Journal of Bilingualism*. 17 (6). 675–682.
- Thines G. & Lempereur A. 1975. *Dictionnaire général des sciences humaines*. Paris. Éditions universitaires.
- Watorek M. 1996. Le traitement prototypique : définition et implications ». *Toegepaste Taalwetenschap*. Artikelen 55. 187–200.
- Wharton T. 2009. *Pragmatics and non-verbal communication*. New York. United Cambridge University Press.

Document électronique

INSEE (1946). *Institut national de la statistique et des études économiques*, [En ligne], <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1906658?sommaire=1906743>. Consulté le 12 décembre 2017.

Portuguese L1 attrition: presentation of a pilot study

ABSTRACT: This publication aims to present a research protocol in the L1 attrition field. In this article, we would like to introduce how we managed to do our study pilot. Our goal with this study is to see the impact of the L2 (French) on the L1 (Portuguese). This article will present how we collected the data, which tasks were chosen and also which supports. It constitutes the first step of our thesis and we think it could be useful to other researchers to know how we did our research protocol.

Our corpus is based, for the moment, on two participants, mother and daughter. We study the attitudes and the discourses of the two speakers. We decided to choose oral tasks because it is the only conversational medium remaining in Portuguese for both participants.

For the moment, we can see that Portuguese has not disappeared but is sometimes replaced by French. This article will also presents the first results obtained: we noticed that the two speakers developed an idiolect that is shared.

A la recherche du savoir sur le français en Suisse romande et des sources qui en parlent

Introduction

Le français de Suisse est un phénomène très intéressant et unique au niveau de la francophonie et pourtant relativement peu connu. Il faudrait tout de suite se demander si on peut parler d'une langue appelée « français suisse » et préciser si une telle appellation est légitime et éventuellement dans quelle mesure. Ceci est une des précisions que nous allons essayer de donner dans le présent travail qui veut aussi rendre compte de la recherche des sources qui en parlent et qui semblent être nettement moins nombreuses que les textes analogiques concernant d'autres variations du français standard, telles que par exemple le français en Belgique ou bien celui au Canada.

1. Le « français suisse » – formulation légitime ?

S'il est tout à fait légitime et répandu de parler du français québécois, par exemple, il est rarissime d'entendre parler du « français suisse ». Pourquoi ? Aussi bien le français du Canada que celui de Suisse est pourtant ce que l'on appelle variation diatopique, dont nous allons traiter plus loin dans le présent texte. « Le français parlé sur le territoire québécois représente une variété de langue française. Il a ses variétés régionales populaires ou argotiques (notamment le joul) et diffère sur plusieurs points du français métropolitain » (Fridrichova 2014 : 32). Il ne semble pas être de même pour le français de Suisse romande. Certes, il a ses traits caractéristiques, mais il partage en tous points l'histoire du français du sud-est de la France : « les vernaculaires historiques de la Suisse romande reflètent une langue d'oïl restée à un stade plus ou moins archaïque. Ils sont partie intégrante de l'aire franco-provençale et franc-comtoise que la frontière d'État traverse mais ne subdivise pas » (Knecht 1979 : 250). Cette explication ne dit sûrement pas tout sur le pourquoi de ce que nous

cherchons, mais elle ouvre une piste qui pourrait être encore creusée ailleurs. En revanche, elle semble être suffisante pour nous garder de faire un raccourci trop hâtif et donc qui ne se justifierait pas.

2. Un peu d'histoire sociolinguistique

Pour parler du français en Suisse romande il nous faudra évoquer l'histoire de celle-ci qui est « une France politiquement suisse ou une Suisse linguistiquement française » (Knecht 1979 : 249) et aussi l'histoire de la Suisse en sa totalité. En effet, déjà lors de la création de l'État fédéral suisse (La Constitution de 1848) on voyait une diversité de cultures et de langues qui d'ailleurs date des origines, si on considère comme origines l'époque qui a vu les trois premiers cantons signer le traité de Eidgenossenschaft, le 1er août 1291 (Porębski 2010 : 26).

La Suisse a dû renoncer à l'idée de construire un état national monoculturel basé sur l'unité linguistique. Dès le début de son existence contemporaine, elle est une nation multiculturelle « artificielle » dont la naissance vient de la nécessité historique et de la volonté politique de ses habitants. La Suisse est devenue une société ayant sa propre identité uniquement grâce à ses institutions politiques (Linder 1996 : 14, 26).

Ce pays est l'illustration de nombreux contrastes qui sont toujours visibles sur plusieurs aspects, notamment avec la présence de quatre langues nationales et deux confessions principales. Or dans le présent travail nous voulons considérer l'histoire de la Suisse uniquement en ce qu'il touche la question du français en Romandie. C'est la région qui dans la politique a toujours tenu et continue à tenir beaucoup à son indépendance cantonale et au niveau de la langue tend à ne pas se différencier de la France, ainsi on peut parler de la Suisse romande en tant que « produit presque accidentel de deux histoires étonnamment indépendantes : son histoire politique et son histoire linguistique » les deux étant « faites d'une multitude de devenir locaux [...] avec deux pôles d'orientation » (Knecht 1979 : 249). Les francophones sont 20% de la population en Suisse pourtant c'est encore le français qui « sert presque toujours de langue de contact entre alémaniques et romands » (*idem* : 251).

3. Nécessité d'esquisser un glossaire

Pour pouvoir nous référer à un ensemble de concepts qui nous permettra de parler de la langue en Suisse romande que nous n'allons donc pas appeler le « français suisse », il nous faudra préciser certaines définitions comme celle du dialecte, de la variation diatopique ou du patois et bien d'autres. La liste présentée ci-dessous est citée d'après Françoise Gadet (2007 : 172–177) :

Dialecte : variété linguistique utilisée par des groupes plus restreints qu'une langue, et jouissant d'un moindre prestige.

Diatopie (diatopique) : étude de la diversité des façons de parler dans une communauté rapportée à la diversité des localisations spatiales.

Diglossie : caractéristique d'une communauté où deux langues ou variétés sont en usage, avec répartition fonctionnelle entre variété haute et variété basse (la diglossie n'implique pas que la majorité de la population soit bilingue).

Langue : tout parler, à partir du moment où il est considéré sous l'angle de son organisation linguistique, sans jugement quant au statut social ou politique.

Langue maternelle : première langue parlée par un enfant, ou la mieux maîtrisée en cas d'apprentissage simultané de plusieurs langues.

Langue seconde : langue qui n'est ni maternelle, ni étrangère, ayant un statut de langue étrangère privilégiée, comme le français dans plusieurs pays d'Afrique.

Norme : effet de la standardisation qui incite à sacraliser la forme de langue préconisée comme la meilleure façon de parler et surtout d'écrire.

Patois : désignation péjorative d'une variété de langue d'usage local, sans prestige et en général sans écriture.

Standard : produit des interventions délibérées d'un État sur la langue, ou standardisation.

Standardisation : processus de fixation auquel est soumise dans certaines conditions historiques une variété jouissant de prestige, de l'écriture, utilisée dans les activités sociales valorisées (codification, élaboration, grammatisation).

Variation : élément de la variabilité des langues, mis à profit par les locuteurs dans l'expression d'une identité locale ou sociale, ou pour s'adapter à l'activité en cours.

Variété : représentation du groupement d'usages variables d'un groupe, reflétant plus ou moins les usages reconnus par les membres de la communauté.

Véhiculaire : langue ou variété permettant la communication entre locuteurs relevant de langue maternelle ou d'usages vernaculaires diversifiés.

Vernaculaire : langue ou variété utilisée par un locuteur dans les échanges ordinaires avec des familiers et des pairs.

Nous allons utiliser ces termes dans le sens précisé ci-dessus sauf le terme du *patois* qui apparaît souvent chez les auteurs liés à l'Université de Neuchâtel au sens dépourvu de toute valeur négative qui risque de se faire entendre dans le langage courant et même entre les spécialistes en langues ainsi que dans la définition citée qui en parle dans le sens d'une désignation péjorative. Les auteurs suisses sont loin d'attribuer cette valeur à la langue qui constitue souvent leur langue maternelle. Il semble qu'ils choisissent ce terme pour sa référence à la langue locale et sans écriture plutôt que pour accentuer une valeur « sans prestige ». Ses remarques ayant été faites au préalable, nous pouvons passer à la suite car nous disposons des outils langagiers nécessaires.

4. Français standard vs variations du français

La question qu'il faut aborder dans le contexte du français en Suisse romande est celle de son rapport au français standard et tout d'abord celle du français et de sa diversité dans l'espace géographique. Une langue parlée sur une certaine étendue géographique finit par exister en plusieurs variations diatopiques : dialectes, patois. « Pour le français, on distingue entre le "berceau" européen (français régional de France, français d'Europe) et la transmission hors d'Europe par les aléas historiques de l'émigration (français langue maternelle hors d'Europe). [...] Il a été aussi diffusé dans le monde par la colonisation : différents français langue seconde se trouvent en contact avec des langues diverses » (Gadet 2007 : 14–15). C'est dans le contexte de cette diversité qu'apparaît la distinction entre le français standard et ses variations nombreuses dont le français en Suisse romande fait partie. Est-ce que cette distinction existe dans la langue française écrite de l'Hexagone et de la Suisse ? Lors de nos recherches nous avons pu examiner quelques textes officiels de la Confédération helvétique (publiés en ligne en janvier 2017) qui contenaient certaines règles concernant le droit de naturalisation. Il a fallu constater (après une lecture attentive réalisée par un locuteur natif du français) que la langue française en laquelle les documents officiels en Suisse ont été rédigés ne diffère pas du français standard. À la lumière de cette découverte, nous comprenons mieux pourquoi les sources qui parlent du français en Suisse romande aiment utiliser le terme *patois* : il se réfère à la langue qui n'est pas écrite mais parlée et celle-ci diffère du français standard, déjà dans son aspect phonologique qui est le premier aspect saisi lors du contact avec la langue vivante entendue comme parlée par ses locuteurs natifs. Notons encore, à l'occasion d'évoquer la phonologie, que nous avons décidé de mentionner uniquement ce qui concerne ce genre de différences, sans les analyser dans notre travail qui se limite à ce que l'on peut écrire sur ce sujet sans entrer dans les transcriptions du matériel sonore ni méthodes nécessaires pour travailler les enregistrements.

Vu la dimension limitée du présent article et un sujet qui mériterait une étude beaucoup plus large et approfondie (mais qui devrait être exécutée dans le cadre d'un travail, lui aussi plus vaste), nous ne pouvons que mentionner certains aspects, nous osons renvoyer le lecteur intéressé aux positions plus exhaustives. Une de celles-ci est : *La Variation et la norme. Essais de dialectologie galloromane et d'histoire de la langue française* de Zygmunt Marzys. Il nous est impossible de rendre compte ici du contenu de l'œuvre comptant 293 pages. C'est à la lecture de cette position que nous encourageons le chercheur dans ce domaine en nous limitant à signaler ce qu'il pourra y trouver quant au sujet qui est le nôtre. L'auteur situe la langue de la Suisse romande par rapport au phénomène de l'alignement des patois (auxquels elle appartient) sur le français, il parle d'emprunts lexicaux, de la morphologie, de la phonétique et de la syntaxe (Marzys : 1998 : 19–34), de l'histoire mais aussi de la norme et de l'usage en français contemporain (*idem* : 73–84) en allant jusqu'à poser la question si « le français est en train de se briser en deux ou plusieurs langues différentes » et si « c'est la rigidité de sa norme traditionnelle qui crée la tension entre cette norme et l'usage » (*idem* : 81 et 84). Il n'hésite pas à mettre parmi les « phénomènes qui

tendent à ébranler la solidité de la norme » les particularités régionales qui « autrefois se situaient en dehors de la norme et actuellement elles tendent à pénétrer au dedans » (*idem* : 75). C'est parmi ces éléments-là qu'il cite des exemples trouvés en Suisse romande des divergences phonologiques ainsi que des « mots qui sont absolument courants en Suisse romande, et ne sont même pas sentis comme des régionalismes par la plupart des locuteurs qui s'en servent ; or ils sont incompréhensibles pour la plupart des Français » (*idem* : 77). Ainsi nous arrivons à une découverte peut-être tout à fait inattendue et surprenante : ce n'est pas seulement la variation qui existe en une sorte de dépendance par rapport à la norme et donc au standard, mais c'est la norme qui dépend de plus en plus des variations qui pourtant semblaient ne pas du tout participer au même prestige que le standard.

5. Sources : des documents de base jusqu'aux blogs actuels

Nous choisissons de présenter ici les sources dans un ordre dicté par nos étonnements successifs lors de notre recherche, étonnements qui en disent beaucoup sur certaines sources. Nous en avons trouvé de très différents types : des blogs (il y en a qui sont animés par des scientifiques et d'autres animés par ceux qui écrivent dans un esprit plus léger et font connaître la Suisse en renversant des clichés avec de l'humour et une perspicacité considérable), de révérends dictionnaires du début du XX^{ème} siècle, des manuels du début du XXI^{ème} siècle qui parlent de la francophonie (ou la mentionnent seulement) dans l'obéissance aux consignes du Cadre européen commun de référence pour les langues, des travaux minutieux des générations successives de linguistes de l'Université de Neuchâtel, etc.

5.1. Documents de base

Une des découvertes concerne l'œuvre de Louis Gauchat développée en plusieurs publications du début du XX^{ème} siècle et qui aussi bien dans les années soixante-dix que dans les plus récentes restait et reste toujours une source principale et un témoin fiable. En effet, il fait partie des documents de base et plusieurs générations de linguistes s'en sont appuyé et continuent de le faire. Nous nous appuyons sur quelques positions qui représentent cette œuvre de Gauchat (1905, 1908, 1912, 1924, 1925). Si Gauchat est l'auteur des sources reconnues pour des textes de base, il n'est pas pour autant moins novateur, surtout au début du XX^{ème} siècle. Françoise Gadet n'hésite pas (elle, ainsi que le sociolinguiste américain, William Labov, cité par elle) à considérer Gauchat comme précurseur de la sociolinguistique « Il s'intéresse à toutes les composantes d'une communauté : il n'y a pas d'informateur représentatif, mais une dynamique sociale et démographique dont tous les usagers participent, qui établit qu'il n'y a aucune variété de langue qui soit homogène » (Gadet 2007 : 19)

5.2. Travaux relativement anciens

En 2009, lorsque *L'Atlas linguistique audiovisuel du francoprovençal valaisan ALAVAL* se trouve encore à l'étape d'élaboration, Andres Kristol du Centre de dialectologie de l'Université de Neuchâtel écrit ceci :

Dans l'histoire de la recherche linguistique du XX^{ème} siècle, la plupart des travaux consacrés au francoprovençal ont été axés sur les domaines traditionnels de la dialectologie, à savoir la phonétique et la phonologie d'un côté, et la lexicologie de l'autre. En ce qui concerne les parlers suisses romands et valaisans en particulier, la phonétique et la phonologie ont été décrites dans un nombre considérable d'études de qualité, depuis la fin du XIX^{ème} siècle. Quant au lexique, nous possédons le monumental *Glossaire des patois de la Suisse romande* [...] qui dispose d'une documentation d'une extraordinaire richesse, et plusieurs études monographiques de très haute qualité (Gyr 1994 ; Schule 1963–2006, etc.). En ce qui concerne la morphosyntaxe, les travaux de niveau scientifique sont beaucoup plus rares, et souvent relativement anciens. (2009 : 48)

C'est exactement quelques-uns de ces travaux appelés par l'auteur cité « relativement anciens » que nous voulons évoquer ici. L'œuvre de Zygmunt Marzys citée déjà plus haut et éditée en 1998 sous le titre de : *La Variation et la norme. Essais de dialectologie galloromane et d'histoire de la langue française* est constitué de vingt textes qui ont auparavant fonctionné indépendamment et ont été rédigés durant une trentaine d'années : neuf durant les années 70, quatre durant les années 80 et sept durant la dernière décennie avant l'édition de l'ensemble. Environ la moitié de ces articles traite de l'histoire et l'autre moitié des caractéristiques encore actuelles des parlers en Suisse romande et donc peut intéresser le chercheur de ce genre de sources donc la personne à qui nous adressons notre travail.

Le même chercheur aurait de l'intérêt à lire l'article de Pierre Knecht (1979) car, à part les traits du français romand il y puiserait les renseignements sur le statut du français en Suisse ou les attitudes linguistiques en Suisse romande. Si nous devions recommander un texte à lire en premier si on commence son aventure dans ce domaine, nous aurions désigné celui-ci, non qu'il soit plus éloigné du niveau scientifique que les autres car ce n'est en rien son cas, mais il semble graduer son optique en commençant par une qui est assez générale et qui place bien le sujet dans tout un ensemble assez complexe et ensuite il va de plus en plus dans les détails. Celui qui cherche une vision d'ensemble comme prélude à ses recherches pourra tirer profit de la lecture de l'avant-propos du volume en question écrit par son directeur, Albert Valdman. De même que Knecht aide à situer le français romand dans le contexte de la Suisse et de la France, Valdman aide à le voir par rapport aux autres variantes diatopiques du français. Le chercheur intéressé par une analyse des aspects phonétiques, morphologiques et syntactiques qui va droit au but dès le premier paragraphe du texte, trouvera satisfaction à lire l'article de Michel Burger (1979) qui fixe les lignes de démarcation en Suisse romande en s'appuyant sur les analyses des voyelles atones et phénomènes de ce degré de précision. Notre liste n'est qu'une ébauche et ne se veut pas exhaustive vu le cadre du présent travail, mais un chercheur conséquent saura lui-même prolonger cette liste s'il suit les pistes tracées ici.

5.3. Sources choisies des deux décennies récentes

Nous voudrions évoquer ici comme premier auteur Françoise Gadet car elle conduit le lecteur vers une représentation dynamique de la langue. Dans son étude de la variation sociale en français (2007) elle décrit le français contemporain à travers l'usage

qu'en ont les locuteurs au quotidien, d'abord dans l'Hexagone mais pas seulement. Tout « en prenant pour le point de vue non pas le système de langue mais les locuteurs et la façon dont ils usent de leur langue, dans leur pratique, leur discours » (idem : 9) l'auteur nous introduit dans l'architecture variationnelle et c'est au dedans de celle-ci qu'elle situe les exemples tirés de la langue parlée en Suisse romande. Ainsi elle aide le lecteur à savoir placer cette variation diatopique parmi d'autres et la voir dans une nouvelle perspective d'un ensemble regardé sous un angle qui montre que de loin on voit plus : non au sens de voir plus de détails, mais leur spécificité nous apparaît sur le fond d'une vision d'un plus grand ensemble de phénomènes analogiques. Ainsi, un des exemples si caractéristiques pour le parler en Suisse romande : « *j'ai personne vu* » est qualifié de caractéristique pour cette région et en même temps pour toute la zone franco-provençale, ce qui nous aide à situer tout de suite la variation romande par rapport à la zone dont les limites linguistiques ne suivent pas du tout les frontières politiques de la France et de la Suisse. Ce point de vue montre son utilité pour notre recherche en confirmant encore une fois la conviction sur l'illégitimité de l'appellation : « français suisse » dont nous avons déjà parlé plus haut. Un autre auteur contemporain, Andres Kristol, attire notre attention pour le champ de son activité qui a comme une double dimension. La première en est son approche comparative pan-romane dans l'étude du francoprovençal dont il parle lui-même en des termes qui témoignent de sa recherche passionnée et engagée :

Étant donné que le francoprovençal se trouve sur la liste rouge des langues les plus menacées de l'humanité, si nous ne nous dépêchons pas de l'étudier dans sa spécificité, il constituera bientôt un chaînon manquant pour l'explication d'un grand nombre de phénomènes qui caractérisent la Romania occidentale, en synchronie et en diachronie. (Kristol 2009 : 48)

La deuxième dimension de son activité semble être l'engagement dans le projet (formé en 1994 au Centre de dialectologie de l'Université de Neuchâtel) ayant pour but de créer L'Atlas linguistique audiovisuel du francoprovençal valaisan ALAVAL, un atlas linguistique d'une nouvelle génération. Il s'agit de l'étude des parlers valaisans sous un angle nouveau selon ce que l'auteur en dit :

Pour la première fois dans un atlas linguistique, nous n'étudions pas des *mots* isolés, coupés de leur cotexte, mais des *énoncés complets*. Nos données prennent forme de « clips » audiovisuels qui se consultent à l'écran de l'ordinateur et qui présentent les locuteurs dans un cadre global, qui associe la langue et le geste, le comportement verbal et non-verbal. (Kristol 2009 : 49)

Le fait d'avoir mentionné l'outil qui ne serait pas né sans de nouvelles technologies, nous introduit naturellement au point suivant du présent travail, voulant traiter des sources qui doivent elles aussi leur existence et fonctionnement à l'Internet.

5.4. Blogs

Bonne nouvelle pour tous ceux qui se désolaient en pensant que sur Internet seule la page Wikipédia consacrée aux régionalismes en parlait de manière assez ordonnée et a su donner dans la bibliographie et les notes quelques pistes pour trouver des textes linguistiques faites par des chercheurs. Depuis 2015, les linguistes qui animent le blog *Français de nos régions* publient leurs articles et invitent aussi à venir s’amuser en participant aux activités de leurs plateformes partenaires : *Donnez votre français à la science* (diverses activités ludiques autour des mots et des expressions des régions de la francophonie) et *Ton accent.ch* dédiée à l’identification des accents de Suisse romande, avec un forum sur lequel il est possible d’échanger. Ce blog consacré à la variation du français à travers les régions du monde publie aussi des cartes qui peuvent illustrer par exemple la répartition et vitalité du pronom « y neutre » dans une enquête. Chaque symbole représente le code postal de la localité d’enfance d’un ou de plusieurs participants, plus la couleur est foncée, plus le pourcentage de participants par département (FR), province (BE) ou canton (CH) est élevé. Une telle carte peut être obtenue à partir des réponses de plus de 15 000 participants, à qui on a présenté un énoncé bien concret. Les cartes sont générées à partir des résultats d’enquêtes dirigées par des linguistes des universités de Louvain-la-Neuve, Zurich, Genève, Strasbourg, Neuchâtel, Paris-Sorbonne et Bangor. Ces enquêtes sont lancées dans le cadre de différents projets de recherche financés en partie par le Fonds National Belge de la recherche scientifique, le Fonds National Suisse de la recherche scientifique et la Délégation à la Langue Française et aux Langues de France. Remarque importante pour notre travail : les données analysées dans les enquêtes apparaissent sur plusieurs de ses cartes non seulement sur le territoire de la France, mais aussi sur celui de la Suisse romande et la partie francophone de la Belgique, ce qui est rendu bien visible grâce aux traits qui marquent les limites des pays et aux couleurs qui les dépassent étant des signes d’un phénomène linguistique qui n’est point cerné par les frontières administratives. Le blog *Français de nos régions* publie régulièrement les articles qui concernent aussi notre sujet. En voici quelques titres précédés de la date (tous du même auteur qu’est Mathieu Avanzi) : *Comment dit-on 80 en Belgique et en Suisse ?* (26/03/2017), *Les germanismes du français de Suisse romande* (22/12/2016), *Le y savoyard : Laissez-moi vous y expliquer !* (01/09/2016), *Cornet, poche, pochon, sac, sachet ou autre ?* (31/08/2016), *Le canton de Vaud* (17/05/2016) et *Résultats du quiz sur les accents des Romands* (21/03/2016). Un autre blog du nom de *Szwajcarskie blabliblu* qui n’est peut-être pas animé par une scientifique, mais qui n’est pour autant pas moins intéressant a pour auteur Joanna Lampka, une Polonaise qui vit dans le canton du Valais. À notre étonnement, dans son article : *Dlaczego Francuzi się śmieją ze Szwajcarów ? Czyli co-nie-co o akcentach i odmianach !* nous avons trouvé les mêmes mots témoins des spécificités lexicales du français en Suisse romande que ceux qu’évoque le professeur Marzys dans l’œuvre déjà citée (1998 : 19–34).

5.5. Manuels

Voici d’abord une anecdote qui constitue aussi une sorte de micro-enquête pour notre recherche. Un élève de 15–16 ans qui est en train de finir le collège en 2018

en Pologne (ayant donc suivi à l'école durant 2 ans le cours de français de 2 heures par semaine et la dernière année 1 heure par semaine) a entendu la question suivante : « Quels sont les pays, en dehors de France, où on parle français ? » En réponse il en énumère quelques-uns sans citer la Suisse. Sa maman lui demande : « Et la Suisse ? » « Ah oui, et la Suisse aussi ! » – rajoute en réponse le garçon. Voici donc encore un étonnement du chercheur des sources du savoir sur le français en Suisse romande et donc aussi du savoir tout simple qui consisterait à unir ces deux réalités dans la mentalité d'un jeune Européen qui bien avant de savoir distinguer des régionalismes en français est tout simplement sensé savoir dans quels pays le français est parlé. La question qui se pose ainsi est celle de la présence d'une certaine connaissance de la francophonie dans l'enseignement ainsi que dans les manuels de français et elle risque de nous conduire à un autre étonnement encore qui concerne la relation entre les consignes du Cadre européen commun de référence pour les langues et la réalité des manuels. Voici pourquoi nous proposons d'analyser sous cet angle aussi bien le Cadre que certaines méthodes d'enseignement et apprentissage du français adaptées pour servir aux élèves et professeurs polonais.

5.5.1. Les consignes du Cadre européen commun de référence pour les langues

Nous choisissons de citer ci-dessous en entier le fragment du Cadre européen commun de référence pour les langues en ce qui concerne la partie de la compétence sociolinguistique qui passe par la connaissance du dialecte et de l'accent (Chapitre 5.2.2.5: 94–95) et la proposition des exigences sociolinguistiques concernant l'apprenant qui a acquis la maîtrise de la langue au niveau C1 et C2.

La compétence sociolinguistique recouvre également la capacité de reconnaître les marques linguistiques de, par exemple : la classe sociale, l'origine régionale, l'origine nationale, le groupe professionnel. On inclut dans ces marqueurs des formes : lexicales : « magasiner » (québécois) pour « faire des courses », grammaticales : « aller au coiffeur » pour « aller chez le coiffeur », phonologiques : la prononciation, par les méridionaux, du e caduc, de traits vocaux (rythme, volume, etc.), paralinguistiques, corporelles (langage du corps).

Il n'y a pas, en Europe, de communauté linguistique entièrement homogène. Des régions différentes ont leurs particularités linguistiques et culturelles. Elles sont généralement plus marquées chez ceux qui vivent localement et se combinent, en conséquence, avec le niveau social, professionnel et d'éducation. L'identification de ces traits dialectaux donne donc des indices significatifs sur les caractéristiques de l'interlocuteur. Les stéréotypes jouent un grand rôle dans ce processus. On peut les réduire par le développement d'aptitudes interculturelles. Avec le temps, les apprenants entreront en contact avec des locuteurs d'origines variées. Avant d'adopter pour eux-mêmes des formes dialectales, ils doivent prendre conscience de leurs connotations sociales et de la nécessité d'être cohérent et consistant.

L'étalonnage de niveaux de compétence sociolinguistique s'est avéré problématique. [...] Comme on peut le voir, la partie inférieure de l'échelle ne porte que sur les marqueurs de relations sociales et les règles de politesse. À partir du niveau B2, les apprenants sont capables de s'exprimer de manière adéquate dans une langue appropriée aux situations

et aux acteurs sociaux et ils commencent à acquérir la capacité de faire face aux variations du discours et de mieux maîtriser le registre et l'expression.

CORRECTION SOCIOLINGUISTIQUE niveau C1

Peut reconnaître un large éventail d'expressions idiomatiques et dialectales et apprécier les changements de registres; peut devoir toutefois confirmer tel ou tel détail, en particulier si l'accent n'est pas familier.

Peut suivre des films utilisant largement l'argot et des expressions idiomatiques.

Peut utiliser la langue avec efficacité et souplesse dans des relations sociales, y compris pour un usage affectif, allusif ou pour plaisanter.

CORRECTION SOCIOLINGUISTIQUE niveau C2

Manifeste une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et dialectales avec la conscience des niveaux connotatifs de sens.

Apprécie complètement les implications sociolinguistiques et socioculturelles de la langue utilisée par les locuteurs natifs et peut réagir en conséquence.

Peut jouer efficacement le rôle de médiateur entre des locuteurs de la langue cible et de celle de sa communauté d'origine en tenant compte des différences socioculturelles et sociolinguistiques.

Le fragment cité ci-dessus traite ouvertement de la connaissance des expressions dialectales, ce qui peut concerner bien sûr seulement un niveau assez élevé de maîtrise de la langue, mais le simple fait de savoir où on parle français relève des compétences plus générales et non pas des compétences communicatives langagières et donc est accessible aussi aux débutants. C'est le *Guide pour les utilisateurs du Cadre européen commun de référence pour les langues* qui en parle et donne une vision claire de la structure de l'ensemble de ces compétences, c'est pourquoi nous voulons le présenter ci-dessous.

5.1 Compétences générales:

5.1.1 Savoir

5.1.1.1 Culture générale (connaissance du monde)

5.1.1.2 Savoir socioculturel

5.1.1.3 Conscience interculturelle

5.1.2 Savoir-faire

5.1.2.1 Aptitudes pratiques et savoir-faire

5.1.2.2 Aptitudes et savoir-faire inter culturels

5.1.3 Savoir-être

5.1.4 Savoir-apprendre

5.1.4.1 Conscience de la langue et de la communication

5.1.4.2 Aptitudes phonétiques

5.1.4.3 Aptitudes à l'étude

5.1.4.4 Aptitudes (à la découverte) heuristiques

5.2 Compétences communicatives langagières

5.2.1 Compétences linguistiques

5.2.1.1 Compétence lexicale

- 5.2.1.2 Compétence grammaticale
- 5.2.1.3 Compétence sémantique
- 5.2.1.4 Compétence phonologique
- 5.2.1.5 Compétence orthographique
- 5.2.1.6 Compétence orthoépique
- 5.2.2 Compétence sociolinguistique
 - 5.2.2.1 Marqueurs des relations sociales
 - 5.2.2.2 Règles de politesse
 - 5.2.2.3 Expressions de la sagesse populaire
 - 5.2.2.4 Différences de registre
 - 5.2.2.5 Dialecte et accent
- 5.2.3 Compétences pragmatiques
 - 5.2.3.1 Compétence discursive
 - 5.2.3.2 Compétence fonctionnelle
 - 5.2.3.3 Compétence des schémas d'interaction

Ayant présenté cette architecture de compétences que l'on suggère d'acquérir, nous allons nous pencher sur les moyens d'accomplir cette tâche tels qu'ils sont proposés dans les manuels de français qui nous ont été accessibles.

5.5.2. L'incarnation des consignes : le français de Suisse romande dans les manuels ?

L'analyse de cinq manuels édités entre 2012 et 2016 (*Écho Junior*, *Adomania 1 et 2*, *Totem 1 et 2*) a relevé seulement trois exercices où on fait mention de la Suisse. Nous nous appuyons ici sur la recherche d'Aneta Hawryluk exécutée lors du séminaire de master en 2018 à l'Université Catholique de Lublin, dont le fruit est le travail intitulé : *Contenus culturels dans les méthodes choisies de FLE*. La page d'exercices dans *l'Écho Junior* (2012) où apparaît la Suisse porte le titre : *Est-ce que vous connaissez la France et les pays francophones ?* Dans un des exercices il s'agit pour l'apprenant d'identifier l'image avec le drapeau français, suisse, belge, canadien, dans l'autre – de choisir parmi six noms de pays ceux qui ont une frontière avec la France. La page d'exercices dans *l'Adomania 2* (2016) où apparaît la Suisse porte à son tour le titre : *Explorons la langue française*. Et le sous-titre : *Découvrons la francophonie*. La consigne dit : *Dans la liste trouvez les lieux où on parle français. Puis écoutez pour vérifier*. Là, en ce qui concerne la Suisse, il est écrit : *Genève (Suisse), Zurich (Suisse)*. Dans *Totem 1* (2014) enfin, sur la page avec le grand titre *La francophonie*, au-dessus de quatre photos on lit la question : *Quelle est la nationalité de ces personnes ?* Et une des photos est une reproduction d'un portrait de Jean-Jacques Rousseau sous laquelle nous pouvons choisir entre les réponses a *Il est français*, b *Il est belge* et c *Il est suisse*. La conviction que les consignes d'un document tel que le Cadre européen commun de référence pour les langues doivent avoir plus de traces dans les méthodes de français, nous a conduit à continuer à feuilleter les manuels pour en trouver davantage. Nous avons pu trouver dans plusieurs d'entre eux des exercices qui ressemblaient à ceux décrits plus haut et qui ont été aussi peu nombreux. Enfin notre

recherche nous a mené à consulter la méthode *Déjà-vu*. Il faut avouer qu'à priori nous ne nous attendions pas à y trouver plus de contenu que dans les méthodes plus récentes (les manuels *Déjà- vu 1, 2 et 3 portent respectivement comme date d'édition* : 2005, 2006 et 2007), et pourtant parmi tous les manuels examinés, celui-ci s'est avéré le plus riche quant aux exercices faisant allusion à la francophonie et à la Suisse qui a été évoquée ici aussi souvent que dans d'autres méthodes la Belgique ou le Canada. Plus encore : c'est le seul manuel qui a traité explicitement des expressions dialectales et en a donné des exemples concrets, ainsi que des explications et équivalents en français standard. À ceci il faut ajouter que chaque méthode examinée avant celle-ci comportait aussi des CD, et pourtant seulement *Déjà-vu* propose des enregistrements où l'apprenant peut entendre parler les représentants de la francophonie venant d'en dehors de la France et commencer à familiariser son oreille avec un accent d'ailleurs (cf. les consignes du CECR), y compris celui de Suisse romande, avec sa prononciation tellement spécifique (*Déjà-vu 3* : 74. ex. IV, pistes 35–40 de l'enregistrement sonore).

Ce que propose la méthode en question se trouve en accord avec les consignes du CECR : après l'élargissement et le modèle d'un bac de français, juste avant les fiches de grammaire et les tableaux de conjugaison de verbes qui se trouvent tout à la fin du livre (NB le CECR parle de ces compétences justement à propos des niveaux plus avancés : B2 et plus, c'est pourquoi cet emplacement nous paraît juste), nous trouvons plusieurs pages (92–101) intitulées : *Les variétés du français*. Et ce qui étonne encore plus, dans le bon sens du terme, c'est le fait qu'elles commencent par : *Au-delà des mots. Communication non-verbale*. C'est une partie du manuel qui comporte des photos de certains gestes qui diffèrent entre eux ou de ceux qui se ressemblent, mais selon les pays ont des significations très différentes. Nous félicitons les auteurs de cette méthode, car en effet de cette manière ils aident grandement les apprenants à éviter un nombre de malentendus, mais aussi ouvrent leurs yeux à la diversité dans cet aspect socioculturel aussi. C'est dans le contexte ainsi introduit par l'enseignement de ces compétences générales et donc d'un savoir-être qui change selon les pays, qu'apparaît d'abord un texte sur l'évolution de la place du français sur la scène internationale, ensuite un autre sur le français en France, comportant aussi les informations sur les dialectes et patois et enfin vient le tour du *français dans les DOM-TOM* et ensuite celui du *français et d'autres langues en Belgique*, du *français et d'autres langues au Grand-Duché de Luxembourg*, du *français et d'autres langues en Suisse*, et à tour de rôle : au Canada, en Afrique noire et dans les pays du Maghreb. Nous ne cachons pas la joie d'avoir trouvé des manuels que l'on peut considérer comme sources du savoir sur le français en Suisse romande. Ce n'est pas seulement la joie du chercheur qui trouve ce qu'il cherche, ceci est aussi une confirmation du bien-fondé de l'intuition de diriger là une partie de la recherche et surtout la confirmation du bien-fondé de la formulation des consignes du CECR qui apparaissent pour beaucoup comme souvent trop idéales pour être incarnées. Ici nous avons un exemple de l'incarnation possible et heureuse par l'utilité qu'elle présente pour tous ceux qui apprennent les langues en vue d'un fonctionnement ou plutôt d'une manière d'être, d'exister de plus en plus intelligible et donc plus pleine, au sein de la société actuelle multiculturelle et plurilingue.

Conclusion

Si cet article est né, c'est en vue de partager avec le lecteur la recherche concernant aussi bien le français, tel qu'il est utilisé par les habitants de la Suisse romande, que les sources qui en parlent et ceci en essayant de proposer une certaine systématisation de ces dernières. Outre les travaux de niveau scientifique, nous avons évoqué ici des blogs qui constituent des sources consultées les plus fréquemment et souvent en premier lieu à l'époque moderne du multimédia. En plus, nous avons fait une analyse portant sur la relation du réel des méthodes de français et les consignes du Cadre européen commun de référence pour les langues en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage de la compétence sociolinguistique qui passe par la connaissance du dialecte et de l'accent. Notre recherche ne prétend pas être exhaustive vu le cadre limité du présent travail mais rapporte des données importantes pour des réflexions ultérieures et peut aider les autres dans leurs investigations. C'est ce que nous désirons. « L'essentiel est d'avoir une véritable envie de découverte. » (Chrupała, Warmuzińska-Rogóż 2015 : 125). On pourrait aussi poser la question sur ce qui semble être essentiel pour que ce qui est postulé, utile, voire nécessaire dans une société plurilingue qui soit vraiment incarné dans les manuels prévus pour la formation des futures générations de celle-ci. Il ne suffit pas d'être d'accord en Europe quant aux postulats de base, il nous faudrait encore travailler à leur incarnation progressive, surtout qu'elle s'avère possible, comme nous l'avons montré grâce aux exemples trouvés. Ce que nous venons de décrire concerne la situation de la langue française en un territoire choisi pour avoir été relativement peu répandu comme sujet de publications. Ainsi nous espérons apporter notre humble part de contribution à l'œuvre qui aide à voir combien l'autre est autre et aller au-devant de son altérité pour la connaître et ainsi le respecter en ce qui le constitue, en ce qu'il est.

BIBLIOGRAPHIE

- Avanzi M., Thibault A., Glikman J., Barbet C. 2015. *Français de nos régions*. [consulté le 23.06.2018] <https://françaisdenosregions.com/a-propos-2/>
- Brillant C., Erlich S., Himber C. 2016. *Adomania 1*. Paris. Hachette Livre.
- Brillant C., Himber C. 2016. *Adomania 2*. Paris. Hachette Livre.
- Burger M. 1979. La tradition linguistique vernaculaire en Suisse romande : les patois. In Valdman A. (sous la dir. de) *Le français hors de France*. Paris. Éditions Champion. 259–269.
- Chrupała A. Warmuzińska-Rogóż J. 2015. Apprenons le français... à travers le Québec ! In Kwiek K. (sous la dir. de) *Teoretyczne i praktyczne aspekty nauczania języków obcych. Seria 12/15*. Lublin. Werset. 118 -126.
- Lampka J. 2013. Dlaczego Francuzi się śmieją ze Szwajcarów ? Czyli co-nie-co o akcentach i odmianach ! In *Szwajcarskie blabliblu*. [consulté le 23.06.2018] <http://www.blabliblu.pl/2013/09/>
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*. Paris. Didier.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Guide pour les utilisateurs du Cadre européen commun de référence pour les langues*. [consulté le 23.06.2018] <https://rm.coe.int/168069782b>

- Fridrichova R. 2014. Quelques remarques sur les spécificités lexicales propres au français québécois. In Bartoš L. (sous la dir. de) *Studia romanistica*. Ostrava. Vol. 14. Nr 1/2014. Universitas Ostraviensis Facultas Philosophica. 31–41.
- Gadet F. 2007. *La variation sociale en français*. Paris. Éditions Ophrys.
- Gauchat L. 1905. L'unité phonétique dans le patois d'une commune. *Aus Romanischen Sprachen und Literaturen. Festschrift Heinrich Mort*. Halle. Max Niemeyer. 175–232.
- Gauchat L. 1908. *Langue et patois de la Suisse romande. Dictionnaire géographique de la Suisse. Tome 5*. Neuchâtel.
- Gauchat L., Jeanjaquet J. 1912. *Bibliographie linguistique de la Suisse romande*. Neuchâtel. Attinger.
- Gauchat L. et al. 1924. *Glossaire des patois de la Suisse romande*. Neuchâtel/Genève. Droz. [<http://www.glossaire-romand.ch>]
- Gauchat L. Jeanjaquet J. et Tapolet E. 1925. *Tableaux phonétiques des patois suisses romands*. Neuchâtel. Attinger.
- Girardet J., Pécheur J. 2012. *Echo Junior*. Paris. Cle International.
- Lopes M-J., Le Bougnec J-T. 2014. *Totem 1*. Paris. Hachette Livre.
- Lopes M-J., Le Bougnec J-T. 2014. *Totem 2*. Paris. Hachette Livre.
- Knecht P. 1979. Le français en Suisse romande : aspects linguistiques et sociolinguistiques. In *Le français hors de France*. Valdman A. (sous la dir. de) Paris. Éditions Champion. 249–258.
- Kristol A. 2009. Syntaxe variationnelle du clitique sujet en francoprovençal valaisan contemporain : un modèle pour la diachronie du galloroman septentrional ? In Van Deyck R. (sous la dir. de) *Travaux de linguistique. Architecture $\delta\alpha$ et variabilité en langue*. Bruxelles. Duclot. 47–76.
- Linder W. 1996. *Demokracja szwajcarska. Rozwiązywanie konfliktów w społeczeństwie wielokulturowym*. Rzeszów. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Marzys Z. 1998. *La Variation et la norme. Essais de dialectologie galloromane et d'histoire de la langue française*. Neuchâtel. Université de Neuchâtel.
- Migdalska G., Billard-Woźniak C., Szczucka-Smagowicz M. 2005. *Déjà - vu 1*. Warszawa. Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Migdalska G., Billard-Woźniak C., Ratuszniak A., Szczucka-Smagowicz M. 2006. *Déjà - vu 2*. Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Migdalska G., Billard-Woźniak C., Ratuszniak A. 2007. *Déjà - vu 3*. Warszawa. Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Porębski A. 2010. *Wielokulturowość Szwajcarii na rozdrożu*. Kraków. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

French language in the Romandy: in search of knowledge and sources

Abstract: The aim of this article is to present the course of a research on the type of French language that is spoken in the region of Swiss Confederation which is known as the Romandy. The conducted study was based on relevant sources. Thus, the article is also an attempt to systematize them. Besides examining university publications, the study included also analysis of blog examples and, above all, of French language textbooks in order to determine to what extent do they follow the recommendations of Common European Framework of Reference for Languages – a document of the European Council which covers this issue. Although it is impossible to fully present this subject in a single article, the possibility of at least outlining this matter is much welcome. Especially given the fact that in the literature published in Poland this subject is very rarely covered, on the contrary to similar topics related to other regions of Francophony.

La cultura e la lingua italiana nello sviluppo della conoscenza delle basi culturali d'Europa – corso di introduzione per il I Liceo di M. Skłodowska-Curie a Ryki (Polonia)

Introduzione

La lingua e la cultura costituiscono, senza dubbio, la base della tradizione e del patrimonio d'Europa contemporanea. E dunque, per studiare una lingua come LS, bisogna conoscere non solo le strutture grammaticali o il vocabolario principale, ma anche riflettere su ciò che costituisce il nucleo culturale della società che sta usando questa lingua, imparando le basi della sua storia, letteratura, musica, cucina o arte. Dolci scrive: „imparare una lingua di una comunità, non vuol dire appropriarsi esclusivamente di un sistema di segni o di una grammatica [...]. L'apprendimento di una lingua è anche l'apprendimento della cultura che essa riflette e viceversa. Lingua e cultura formano quindi un binomio inscindibile” (Dolci 2008 : 201–202).

Nella glottodidattica moderna sono stati fatti molti tentativi di introdurre l'integrazione di questi due elementi nella pratica dell'apprendimento di una lingua straniera (si veda p.es. Katerinov, Boriosi Katerinov, Berrettini, Zaganelli 1983; Kramersch 1993; Byram, Zarate (a cura di) 1997; Byram, Grundy (a cura di) 2003). Anche l'autore di questo breve studio si occupa dell'argomento in questione proponendo diversi modi di incorporare elementi culturali nell'insegnamento di LS (si veda p.es. Krauze 2012; Krauze-Kołodziej 2013; Krauze-Kołodziej 2014; Krauze-Kołodziej 2017). Qui si vuole presentare un corso di lingua e cultura italiana sviluppato e implementato rispetto al programma originale, sperando che possa essere usato come ispirazione soprattutto per altri insegnanti delle lingue straniere.

1. Descrizione delle ipotesi del corso

Il corso intitolato “La cultura e la lingua italiana nello sviluppo della conoscenza delle basi culturali d’Europa” per il I Liceo di M. Skłodowska-Curie a Ryki è stato realizzato dal marzo al maggio 2013, come parte del programma “Licei in distretto di Ryki – le scuole di pari opportunità” co-finanziato dall’Unione Europea nell’ambito del Fondo Sociale, Azione 9.1.2 POKL.

Il corso è stato destinato a un gruppo selezionato di dieci alunni dei primi gradi ed è stato realizzato nei seguenti orari: ventitré ore, cioè cinque incontri di quattro ore e un incontro di tre ore. Durante un incontro, due ore sono state dedicate all’insegnamento della lingua italiana, invece altre due ore sono state riservate allo studio delle questioni relative alla cultura d’Italia. Ogni ora, cioè lezione, era dedicata a un argomento diverso, denominato nella parte dell’articolo sul programma e sullo svolgimento del corso.

Di seguito vengono elencati gli obiettivi del corso, i compiti e i contenuti realizzati, le forme di lavoro che consentono il raggiungimento degli obiettivi fissati, il risultato atteso dallo studente, il programma del corso e i materiali utilizzati per completarlo. Poi, dopo aver brevemente presentato le indagini fatte prima e dopo il corso, si riassume e si analizzano i risultati.

1.1. Obiettivi formativi

L’obiettivo generale del corso era quello di insegnare agli alunni le basi della storia, dell’arte, della letteratura e degli altri aspetti della cultura italiana, nonché le frasi introduttive della lingua italiana utili nella pratica dell’uso come LS. Il corso ha permesso anche di conoscere selezionati problemi socio-economici della Penisola appenninica. Esso ha anche fornito agli studenti che non conoscevano la lingua italiana le conoscenze linguistiche di base e la capacità di comunicare in questa lingua (livello A1). Gli studenti hanno ricevuto un’attenta preparazione per gli studi successivi e hanno imparato le frasi di base utili nelle situazioni di vita quotidiana. Gli incontri sono stati anche progettati per mostrare la diversità del patrimonio culturale italiano e il suo impatto sulla cultura di tutta l’Europa, compresa la Polonia.

Gli obiettivi dettagliati del corso realizzato includevano:

- ampliare la conoscenza della storia, dell’arte, della letteratura italiana, nonché di altri aspetti della cultura italiana e dei problemi culturali e socio-economici contemporanei prescelti;
- sviluppare le competenze linguistiche degli allievi – introdurre le informazioni di base sulla lingua italiana, trasferire il vocabolario introduttivo, acquisire la capacità della comprensione d’ascolto di un livello base e costruire semplici dichiarazioni orali e scritte in italiano, dialogo o discussione;
- prestare attenzione alla necessità di un’educazione continua, allo sviluppo culturale e all’apprendimento della cultura del paese di cui gli studenti vanno ad apprendere la lingua;
- mostrare la diversità del patrimonio culturale italiano e il suo impatto sulla cultura di tutta l’Europa, inclusa la Polonia;

- incoraggiare gli studenti a partecipare alla vita culturale d'Italia guardando film, ascoltando canzoni, cercando informazioni sulla cultura nei mass media;
- incoraggiare gli studenti a continuare a imparare l'italiano e a conoscere la cultura italiana.

1.2. Sondaggio introduttivo

La Direzione del Liceo ha scelto gli alunni che hanno espresso la volontà di partecipare al corso. Poi, tra questi studenti, è stato condotto un breve sondaggio che diagnosticava il livello delle loro abilità linguistiche della lingua italiana e della loro conoscenza della cultura d'Italia di base. L'indagine è consistita in quattro domande – due domande chiuse e due domande semi-aperte. Il sondaggio è stato completato da dieci persone che volevano partecipare al corso¹.

Nella prima domanda, agli studenti è stato chiesto se avessero mai imparato la lingua italiana. Nove persone hanno detto di no, solo una persona ha risposto di aver studiato l'italiano in passato. Non è noto, tuttavia, per quanto tempo è durato questo apprendimento. La seconda domanda voleva verificare se gli studenti possedevano una conoscenza d'italiano di base (se siano p.es. in grado di presentarsi, raccontare di se stessi, ordinare un piatto al ristorante o chiedere indicazioni stradali). Di nuovo, nove persone hanno negato. Solo una persona ha affermato di conoscere le basi della lingua italiana. Questa conoscenza non è stata, però, verificata (vede Diagramma 1).

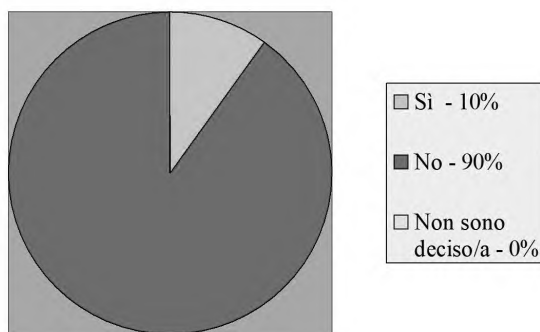


Diagramma 1. Risultati di un sondaggio introduttivo – Domanda 1. “Hai mai studiato la lingua italiana?” e Domanda 2. “Conosci le frasi di base in italiano (sei in grado di presentarti, raccontare di te stesso, ordinare un piatto in un ristorante, chiedere indicazioni stradali)?”

La seconda parte del sondaggio consisteva da due domande semi-aperte. Nella terza domanda gli alunni venivano chiesti se potevano nominare cinque regioni che si trovavano in Italia. Sette studenti, tra le risposte “sì”, “no”, “non sono molto sicuro/a” hanno scelto la seconda opzione. Solo tre persone hanno affermato di essere in grado di nominare queste regioni. Nessuno di loro, però, ha menzionato cinque

1. Il modello dell'indagine è incluso nella parte dell'articolo dedicata agli annessi.

regioni. Una persona ha scritto "Toscana" (in polacco), il secondo alunno ha nominato: "Toscana, Piemonte, Sicilia" (in polacco). La terza persona ha dato la risposta "Roma, Milano, Venezia" (in polacco) sbagliando in questo modo le regioni con le città (Diagramma 2).

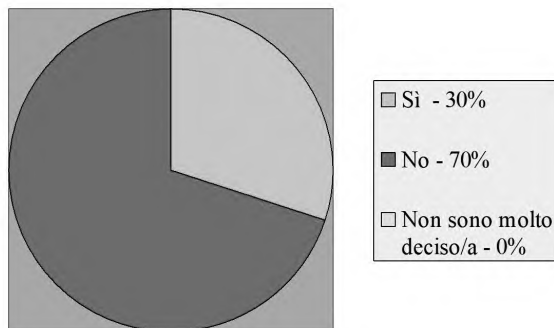


Diagramma 2. Risultati del sondaggio introduttivo – Domanda 3. "Puoi nominare cinque regioni che si trovano in Italia?"

L'ultima domanda dell'indagine introduttiva conteneva la richiesta di nominare cinque famosi pittori italiani. Otto alunni hanno ammesso di non poterlo fare. Il resto ha nominato "Leonardo da Vinci", "Michelangelo Buonarroti", "Raffaello Sanzio" (in polacco). Tra le risposte c'erano anche "Van Gogh", "Monet" che può testimoniare la loro scarsa conoscenza delle nazionalità degli artisti o, generalmente, della storia dell'arte italiana (Diagramma 3).

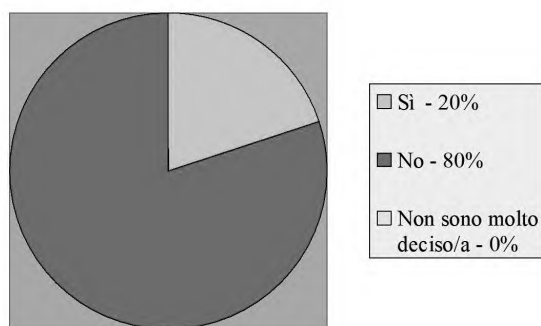


Diagramma 3. Risultati del sondaggio introduttivo – Domanda 4. "Puoi nominare cinque famosi pittori italiani?"

Dopo aver analizzato le risposte fornite dagli studenti interessati al corso, è evidente che 90% di loro possiede alcuna conoscenza della lingua italiana. Inoltre,

una media del 75%, come risulta dalle ultime due domande, non è in grado di rispondere a quesiti semplici collegati alla cultura italiana. Poi, anche se il 25% afferma di conoscere i nomi delle regioni e degli artisti italiani, spesso dà le risposte sbagliate confondendo i nomi delle regioni con i nomi delle città o i nomi degli artisti con i nomi dei pittori di altre nazionalità. Ciò conferma che sono gli allievi perfetti ad usufruire dal corso proposto.

1.3. Programma e svolgimento del corso

Sotto viene elencato il programma del corso insieme ai risultati attesi dagli allievi, articolato in ventitré ore – lezioni²:

Lezione 1. Che cosa sappiamo dell'Italia e degli italiani, cioè il paese delle grandi opere d'arte, le squisitezze regionali e della dolce vita

Contenuti: introduzione alla cultura d'Italia; attirare l'attenzione sugli elementi culturali italiani presenti nel nostro ambiente e alle parole familiari; dallo stereotipo al giudizio;

Risultati attesi dagli studenti:

- possono nominare gli elementi della cultura italiana e le associazioni con l'Italia
- conoscono i nomi dei piatti tipici, i marchi italiani, le figure più famose della cultura italiana
- sanno gli stereotipi principali sull'Italia e sugli italiani, può valutare la "verità" degli stessi

Lezione 2. Informazioni di base sulla lingua italiana

Contenuti: alfabeto e pronuncia italiana (vocabolario di base); come si fa lo spelling del proprio nome; una breve storia della lingua italiana e della sua diversità;

Risultati attesi dagli studenti:

- conoscono l'alfabeto italiano
- conoscono le regole di pronuncia di base in italiano
- sanno dire come si chiama e come fare lo spelling del proprio nome
- conoscono le prime parole di base in italiano

Lezione 3. Frasi di base in italiano: come presentarsi e chiedere come va. Al bar – come ordinare un caffè italiano

Contenuti: frasi di base in italiano (frasi utili per presentarsi, salutare, chiedere come va in modo formale e informale, dare risposte alla domanda "come va"; il vocabolario collegato al bar – i prodotti tipici; ordinare al bar; il caffè all'italiana

Risultati attesi dagli studenti:

- sanno salutare in diverse situazioni in italiano
- sono in grado di chiedere "come va" in modo formale e informale, dare le risposte alla domanda "come va"

2. Questo è un corso innovativo indovinato e programmato dall'autore dell'articolo. Tutti i diritti sono riservati a Aleksandra Krauze-Kołodziej. Utilizzandolo, si prega di citare il nome dell'autore.

- conoscono il vocabolario italiano collegato al bar e i nomi di prodotti che si possono ordinare nel bar
- sanno ordinare qualcosa al bar
- conoscono i tipi principali di caffè italiano

Lezione 4. Introduzione alla geografia d'Italia – dalla diversità all'unità

Contenuti: presentazione multimediale sull'Italia – informazioni di base sul paese, i suoi abitanti, le regioni italiane e i loro capoluoghi; simboli d'Italia – inno, bandiera, emblema; diversità del paesaggio italiano; lingue e dialetti in Italia;

Risultati attesi dagli studenti:

- conoscono le informazioni principali sull'Italia (località, paesi di confine, mari, le informazioni più importanti sulla geografia d'Italia)
- sanno menzionare le regioni italiane e i loro capoluoghi in italiano
- conoscono i fatti interessanti scelti sulle regioni italiane
- sanno i simboli d'Italia – l'inno, l'emblema, la bandiera (può descriverla e spiegare il suo significato simbolico)
- conoscono la diversità del paesaggio in Italia
- sanno menzionare le lingue parlate dagli abitanti d'Italia (lingue ufficiali e dialetti)
- sono in grado di elencare i paesi che si trovano sul territorio della penisola appenninica
- comprendono le differenze geografiche, storiche e culturali tra nord e sud Italia

Lezione 5. Mangiare e bere all'italiana

Contenuti: i prodotti più importanti tipici delle regioni italiane; prodotti tipici italiani: i loro tipi, storia e modi di preparazione; pasti in Italia

Risultati attesi dagli studenti:

- sanno elencare i più importanti piatti italiani (caffè, olio d'oliva, vino, pasta, pizza, frutti di mare, capperi, carciofi, ecc.)
- sono in grado di parlare del loro modo di preparazione
- sanno ordinare uno spuntino al bar

Lezione 6. Modi di presentarsi e di parlare della nazionalità in italiano; i nomi di nazionalità e di paesi in italiano; informazioni di base sugli articoli e sui generi nella lingua italiana

Contenuti: i modi di presentarsi e di parlare della propria nazionalità e del proprio origine; i nomi di paesi e di nazionalità; articoli determinativi e indeterminativi; il genere del nome in italiano e i numeri: singolare e plurale

Risultati attesi dagli studenti:

- sanno presentarsi in italiano e chiedere il nome a qualcuno
- sono in grado di parlare della loro origine e della nazionalità
- conoscono i nomi dei paesi e delle nazionalità in italiano
- sanno le informazioni di base sugli articoli italiani e possono applicarli nella pratica
- conoscono i numeri e i generi in italiano
- sanno chiamare gli oggetti e le persone in italiano usando il singolare e plurale

Lezione 7. Tutto quello che si deve sapere sulla pasta e sulla pizza italiana

Contenuti: la storia, i tipi e il modo di preparazione della pasta e della pizza tipica italiana

Risultati attesi dagli studenti:

- conoscono una breve storia della pasta
- sanno le tipologie della pasta (in italiano)
- possono nominare i tipi di base della pasta
- sanno le regole della preparazione della pasta
- conoscono diversi tipi dei piatti di pasta propri di varie regioni d'Italia
- sanno una breve storia della pizza
- conoscono diversi tipi di pizza e le loro caratteristiche (in italiano)
- sanno le regole della preparazione della pizza (ingredienti di base in italiano)

Lezione 8. Verbi ausiliari in italiano. Il mondo dei numerali in italiano

Contenuti: coniugazione dei verbi „avere” ed „essere”; esercizio della comprensione d'ascolto, esercizi lessicali e grammaticali, formazione degli dialoghi formali e informali; informazioni di base sui numerali cardinali;

Risultati attesi dagli studenti:

- sanno la coniugazione del verbo „avere” nell'indicativo presente
- sanno la coniugazione del verbo „essere” nell'indicativo presente
- conoscono le frasi tipiche usate con i verbi “avere” e “essere” e possono applicarle in situazioni diverse
- sanno contare da 1 a 1000 in italiano

Lezione 9. Vivere in Italia – alcune parole sulla famiglia italiana e sulla scuola in Italia

Contenuti: informazioni di base sulla formazione italiana e sulla famiglia in Italia

Risultati attesi dagli studenti:

- sono in grado di elencare i nomi di tipi di scuole in Italia
- sanno dire in quale fase dell'istruzione attualmente sono
- sono in grado di descrivere l'interno della classe
- conoscono i nomi dei membri della famiglia
- sanno descrivere la loro famiglia

Lezione 10. Descrizione dell'aspetto fisico in italiano. Come chiedere l'età e la professione

Contenuti: parole di base ed espressioni riguardanti l'aspetto; domanda sull'età; nomi di professioni;

Risultati attesi dagli studenti:

- conoscono gli aggettivi principali che descrivono l'aspetto fisico della persona
- sono in grado di descrivere il loro aspetto
- sanno chiedere l'età e rispondere a questa domanda
- conoscono i nomi principali delle professioni
- sanno chiedere la professione e raccontare la loro professione futura

Lezione 11. Qualche parola sulla storia d'Italia, o perché non tutti gli italiani parlano "italiano" e che cosa significa SPQR – Parte 1

Contenuti: una breve storia d'Italia dall'antichità all'età moderna (curiosità, cortometraggi ricostruttivi)

Risultati attesi dagli studenti:

- conoscono una breve storia d'Italia
- comprendono i processi che si sono verificati nel corso degli anni nella Penisola Appenninica
- sanno il vocabolario di base collegato alla storia italiana

Lezione 12. Qualche parola sulla storia d'Italia, o perché non tutti gli italiani parlano "italiano" e che cosa significa SPQR – Parte 2

Contenuti: una breve storia d'Italia dall'età moderna al giorno d'oggi (curiosità, cortometraggi ricostruttivi)

Risultati attesi dagli studenti:

- conoscono una breve storia d'Italia
- comprendono i processi che si sono verificati nel corso degli anni nella Penisola Appenninica
- sanno il vocabolario di base collegato alla storia italiana

Lezione 13. L'indicativo presente e la coniugazione dei verbi in italiano

Contenuti: le informazioni introduttive sull'indicativo presente; la coniugazione dei verbi regolari e irregolari;

Risultati attesi dagli studenti:

- conoscono il metodo della coniugazione dei verbi regolari e irregolari nell'indicativo presente
- sanno coniugare i verbi regolari e irregolari in pratica
- sono in grado di raccontare una breve storia in italiano usando il vocabolario di base

Lezione 14. I verbi regolari e irregolari – esercizi

Contenuti: la coniugazione dei verbi regolari e irregolari in pratica

Risultati attesi dagli studenti:

- sanno coniugare i verbi regolari e irregolari in pratica
- sono in grado di raccontare una breve storia in italiano usando il vocabolario di base

Lezione 15. Andiamo in Italia – le più belle città italiane e i loro monumenti

Contenuti: i più bei posti d'Italia; i luoghi preferiti degli italiani per le vacanze; le più grandi città e i loro monumenti;

Risultati attesi dagli studenti:

- sanno elencare le più grandi città d'Italia e i monumenti che si possono visitare
- conoscono la posizione delle maggiori città italiane
- sanno i luoghi che gli italiani scelgono come destinazioni dei loro viaggi di vacanza

Lezione 16. L'arte italiana in breve – dai creatori del Pantheon al genio di Leonardo da Vinci e all'originalità di Maurizio Cattelan

Contenuti: una breve storia dell'arte italiana dall'antichità all'età contemporanea (i più importanti artisti, monumenti, edifici e motivi rappresentati nell'arte)

Risultati attesi dagli studenti:

- conoscono i nomi dei più grandi artisti italiani
- sono consapevoli dell'influenza dell'arte italiana sulla cultura europea
- sono in grado di nominare i creatori più importanti dell'arte italiana e le loro opere
- sanno esprimere opinioni sulle loro preferenze che riguardano l'arte

Lezione 17. Come chiedere indicazioni stradali e dove in Italia è possibile comprare i francobolli – “persi” in una città italiana

Contenuti: preposizioni di luogo; modi di chiedere informazioni stradali (formali e informali); i nomi degli edifici nella città; formazione dei dialoghi formali e informali

Risultati attesi dagli studenti:

- conoscono le principali preposizioni di luogo e possono applicarle
- sanno chiedere indicazioni stradali e spiegare la strada
- conoscono i nomi principali degli edifici in città e sanno, per esempio, dove è possibile acquistare i prodotti diversi

Lezione 18. Che ora è?

Contenuti: il tempo in italiano – chiedere ora e dare informazioni sull'ora, i nomi di giorni, mesi e stagioni

Risultati attesi dagli studenti:

- sanno chiedere che ore sono e rispondere a questa domanda
- conoscono i nomi di giorni, mesi e stagioni

Lezione 19. Coniugazione dei verbi – esercizi e formazione dei dialoghi

Contenuti: indicativo presente e la coniugazione dei verbi – ripetizione ed esercizi

Risultati attesi dagli studenti:

- sanno coniugare i verbi regolari e irregolari
- sono in grado di fare gli esercizi di livello A1 dedicati all'indicativo presente
- sanno produrre i brevi dialoghi in italiano (produzione orale e scritta)

Lezione 20. I mezzi di trasporto pubblico in Italia

Contenuti: i principali mezzi di trasporto in Italia, rete di comunicazione; comprensione del testo scritto e del testo orale – esercizi

Risultati attesi dagli studenti:

- conoscono i nomi dei mezzi di trasporto pubblico
- sanno elencare le loro vantaggi e svantaggi
- sono in grado di parlare del loro mezzo di trasporto preferito
- sanno fare gli esercizi di comprensione della lettura e dell'ascolto (livello A1)

Lezione 21. Parliamo in italiano – ripetizione e raccolta del materiale lessicale e grammaticale appena appreso

Contenuti: ripetizione e raccolta del materiale lessicale e grammaticale appena appreso, insieme alle costruzioni già imparate; esercizi;

Risultati attesi dagli studenti:

- conoscono le regole grammaticali di base e sanno applicarle in pratica
- sono in grado di costruire brevi dialoghi in italiano

Lezione 22. Come parlare in italiano „non usando le parole” – alcune osservazioni sui gesti italiani

Contenuti: i gesti italiani, il loro significato e la loro applicazione; un breve filmato ed esercizi

Risultati attesi dagli studenti:

- conoscono diversi gesti italiani
- sono in grado di applicare questi gesti nelle situazioni di ogni giorno e sanno usarli in pratica

Lezione 23. L'Italia in Polonia, Polonia in Italia – dove imparare la lingua italiana e come trovare la cultura d'Italia in Polonia. Qualche parola sulle certificazioni d'italiano

Contenuti: l'influenza della cultura italiana sulla cultura europea e quella polacca; cultura polacca in Italia (esempi delle opere d'arte, letteratura, vita quotidiana); notizie sui tipi dei corsi della lingua italiana; informazioni pratiche sulle certificazioni della lingua italiana;

Risultati attesi dagli studenti:

- conoscono gli esempi dell'influenza della cultura italiana sulla cultura europea e polacca
- sanno come cercare gli esempi della cultura polacca in Italia
- conoscono diversi tipi dei corsi della lingua italiana
- sanno le informazioni di base sulle certificazioni della lingua italiana come LS

1.4. Tecniche insegnamento e metodi didattici

Per realizzare il programma del corso della lingua e della cultura italiana sopra descritto si è applicata la modalità del lavoro in gruppo. Grazie a questo gli allievi hanno potuto non solo eseguire gli esercizi lessicali e grammaticali in coppie o in squadre, ma sono stati anche in grado di formare diversi dialoghi formali e informali utilizzando il vocabolario di base appena appreso. In questo modo hanno anche acquisito e applicato diverse abilità sociali e interculturali imparate attraverso l'interazione e la collaborazione con i loro colleghi.

Tra i metodi didattici utilizzati dall'insegnante durante il corso bisogna elencare soprattutto: conferenza combinata con presentazioni multimediali, discussioni, esercizi lessicali e grammaticali di diverso tipo, prove orali (soprattutto creazione di dialoghi e monologhi) e scritte (creazione di piccoli testi e descrizioni); cortometraggi e filmati, canzoni e altri materiali scelti e preparati dall'insegnante. I materiali ed

esercizi linguistici non solo per l'apprendimento della lingua, ma anche della cultura sono stati creati dall'insegnante in base agli frammenti degli manuali specializzati (soprattutto Balboni, Voltolina 2005; Cozzi, Federico, Tancorre 2005; Balboni, Daloi-so 2007; Mezzadri, Pederzani 2007; Cernigliaro 2009a; Cernigliaro 2009b; Cernigliaro 2009c) e ai materiali preparati dall'insegnante.

Tutte le tecniche d'insegnamento e tutti i metodi didattici usati durante il corso descritto sono stati scelti e applicati rispettando le esigenze individuali degli studenti e basando sui piccoli test di controllo.

2. Modalità di verifica dell'apprendimento

L'insegnamento dell'italiano durante il corso "La cultura e la lingua italiana nello sviluppo della conoscenza delle basi culturali d'Europa" veniva verificato attraverso brevi test di controllo effettuati ogni due o tre incontri. Questi test sono stati costantemente controllati e corretti insieme così da migliorare i risultati dell'apprendimento della lingua italiana come LS.

Per analizzare i risultati del corso, durante l'ultima lezione è stato anche effettuato il sondaggio di conclusione. Lo scopo era di verificare se la realizzazione del corso fosse stata efficace e se gli obiettivi previsti fossero stati raggiunti. La valutazione si è conclusa con la preparazione di un rapporto contenente l'analisi e le conclusioni basate sui risultati dell'indagine e sulla loro interpretazione.

Durante la valutazione è stata esaminata:

- attrattività del corso per lo studente
- attrattività ed efficacia dei metodi e delle forme di lavoro nel raggiungimento dell'obiettivo del corso
- programma del corso
- atmosfera durante le lezioni
- uso dell'orario di lavoro e ritmo delle lezioni
- Per la valutazione del corso è stata utilizzata un'indagine i cui risultati sono analizzati sotto³.

3. Sondaggio di conclusione

L'indagine di conclusione, condotta alla fine del corso, era formata da sette domande – cinque domande chiuse, una domanda semi-aperta e una domanda aperta. Lo scopo del sondaggio era di verificare se la realizzazione del corso fosse efficace e se gli obiettivi del corso previsti fossero stati raggiunti.

Nella prima domanda chiusa gli alunni dovevano segnare il livello della loro soddisfazione con la partecipazione al corso sulla scala da 0 (livello basso) a 6 (livello alto). Otto persone, cioè 80% dei partecipanti, hanno indicato il livello 6 (alto)

3. Il modello dell'indagine è incluso nella parte dell'articolo dedicata agli allegati.

della loro contentezza del corso. Due persone hanno specificato il livello 5 che significa che sono stati generalmente contenti e il corso gli è piaciuto (Diagramma 4).

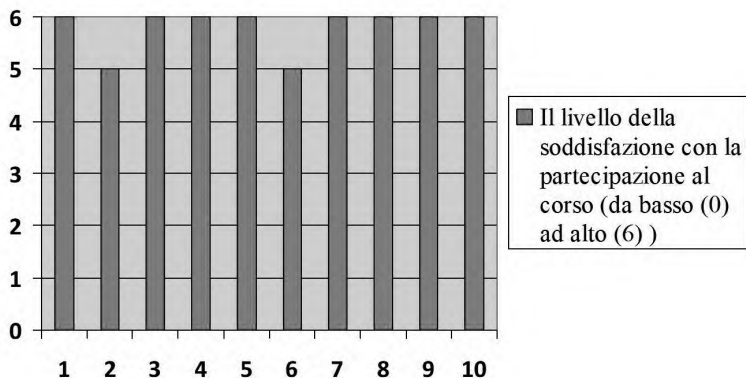


Diagramma 4. Risultati del sondaggio di conclusione – Domanda 1. “Segna il livello della tua soddisfazione con la partecipazione al programma sulla scala”.

Nella seconda domanda chiusa gli studenti venivano chiesti di segnare sulla scala da 0 (bassa) a 6 (alta) l’attrattiva del programma del corso. Di nuovo, 80% dei partecipanti ha scelto il livello 6, cioè alto livello dell’attrattiva del programma del corso. Solo due studenti hanno assegnato livello 5 dell’attrattiva al corso (Diagramma 5).

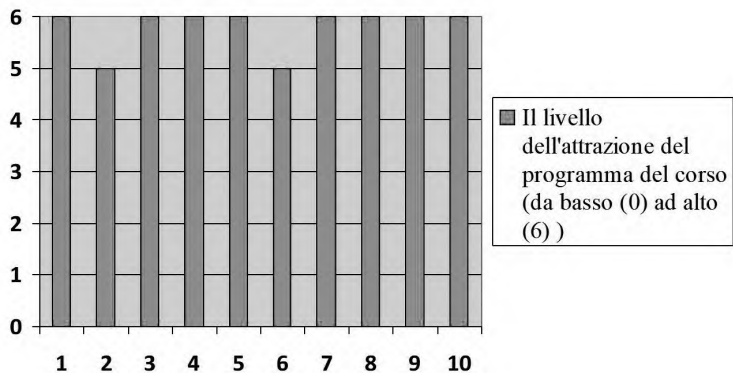


Diagramma 5. Risultati del sondaggio di conclusione – Domanda 2. “Segna sulla scala come valuti l’attrattiva del programma del corso”.

La prossima domanda era semi-aperta e voleva stabilire se, secondo gli alunni, valeva la pena frequentare un programma/un corso del genere e perché (Diagramma

ma 6). Tutti gli studenti hanno dato qui risposta positiva nominando tra le loro risposte i seguenti argomenti (in polacco): “il corso aiuta a sviluppare le competenze linguistiche e culturali”, “aiuta a imparare una nuova lingua e cultura”, “può aiutare a passare le vacanze in Italia”, “aiuta a trascorrere il tempo libero in un modo positivo”, “è un buon inizio per ulteriori fasi di apprendimento della lingua italiana”. Dalle risposte fornite è chiaramente visibile che gli studenti hanno trovato il corso utile e che questo tipo di programma potrebbe aprirgli molte nuove opportunità.

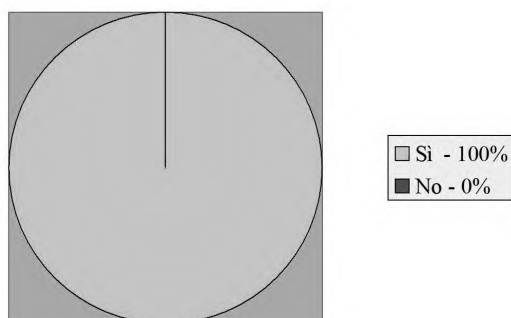


Diagramma 6. Risultati del sondaggio di conclusione – Domanda 3. “Pensi che valga la pena implementare un programma/un corso del genere?”

Nella domanda chiusa numero quattro gli studenti vengono chiesti come valutavano l’argomento delle lezioni, cioè il programma del corso, sulla scala da 0 (molto noioso) a 6 (molto interessante). 8 persone hanno indicato il livello 6 (molto interessante). Per 2 persone hanno dato al corso il livello 5 (cioè interessante) (Diagramma 7). Questo significa che gli alunni, in generale, hanno trovato il corso molto stimolante.

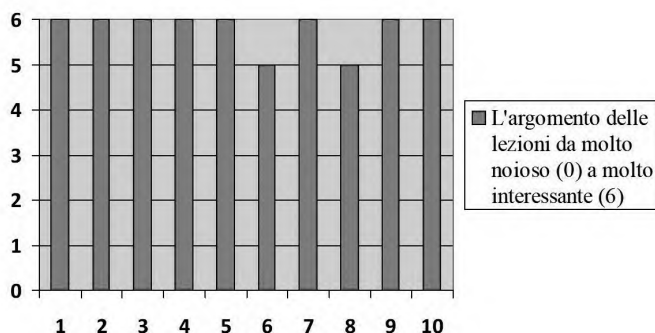


Diagramma 7. Risultati del sondaggio di conclusione – Domanda 4. “Come valuti l’argomento delle lezioni?”

Nella prossima domanda chiusa gli studenti dovevano indicare come valutavano l'atmosfera durante le lezioni sulla scala da 0 (brutta) a 6 (piacevole). 100% degli rispondenti ha precisato che l'atmosfera delle lezioni era per loro piacevole (Diagramma 8).

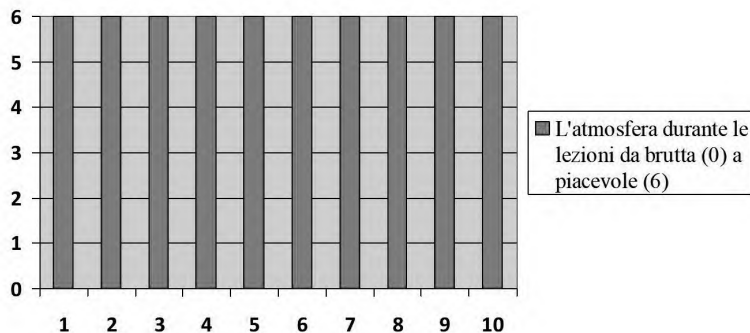


Diagramma 8. Risultati del sondaggio di conclusione – Domanda 5. “Come valuti l’atmosfera durante le lezioni?”

La domanda chiusa numero sei aveva lo scopo di stabilire come i partecipanti del corso valutavano ritmo e uso del tempo durante le lezioni sulla scala da 0 (male) a 6 (molto bene). Tutti gli alunni hanno scelto il livello 6, cioè hanno affermato che il ritmo delle lezioni e l’uso del tempo durante gli incontri era ben programmato e utilizzato (Diagramma 9).

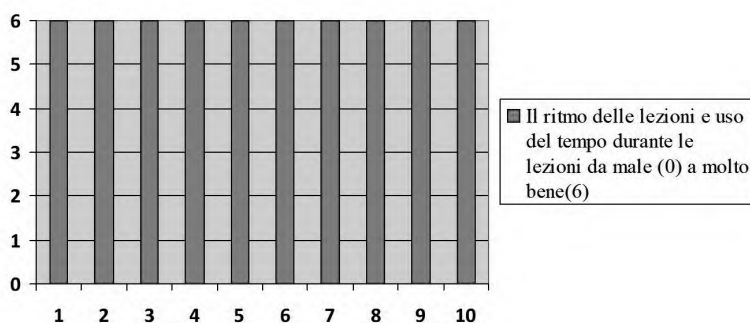


Diagramma 9. Risultati del sondaggio di conclusione – Domanda 6. “Come valuti ritmo delle lezioni e uso del tempo durante le lezioni?”

L'ultima domanda del sondaggio di conclusione, questa volta aperta, voleva stabilire che cosa sarebbe dovuto essere inserito ancora nel programma del corso, secondo i partecipanti. Gli studenti hanno dato le seguenti risposte (in polacco): "più informazioni sulla cucina italiana", "più curiosità culturali", "più confronti tra la cultura italiana e quella polacca", "più canzoni italiane", "più informazioni sulle città più belle d'Italia". Dalle risposte menzionate dagli studenti, si può concludere che agli studenti è piaciuta l'idea del corso. Nessuno degli studenti menziona problemi linguistici, il che significa che sono soddisfatti delle conoscenze della lingua di base ottenute durante il corso (dalla risposta alla domanda 3 dello stesso sondaggio sembra che almeno alcuni di loro vorrebbero continuare a studiare l'italiano). Allo stesso tempo, tutti gli studenti elencano gli elementi culturali su cui vorrebbero sapere di più. Ciò significa che imparare a conoscere la lingua attraverso l'apprendimento della cultura li ha attirati.

4. Rapporto di valutazione

Dopo la fine del corso intitolato "La cultura e la lingua italiana nello sviluppo della conoscenza delle basi culturali d'Europa" preparato e realizzato per dieci alunni dai primi gradi del I Liceo di M. Skłodowska-Curie a Ryki dal marzo al maggio 2013 come parte del programma "Licei in distretto di Ryki – le scuole di pari opportunità" co-finanziato dall'Unione Europea nell'ambito del Fondo Sociale, Azione 9.1.2 POKL, è stato preparato un rapporto di valutazione. Le informazioni più importanti in esso contenute sono presentate sotto.

Il corso era composto da ventitré ore, cioè cinque incontri di quattro ore e un incontro di tre ore. Durante un incontro, due ore sono state dedicate all'insegnamento della lingua italiana, invece altre due ore sono state riservate allo studio delle questioni relative alla cultura d'Italia.

Le lezioni sono state implementate utilizzando una varietà di diversi metodi didattici, tra cui conferenza combinata con una presentazione multimediale (presentazioni d'autore), discussioni, esercizi linguistici, cortometraggi, canzoni. La conoscenza linguistica acquisita è stata verificata mediante i brevi test di controllo.

Lo scopo del corso era quello di familiarizzare gli studenti con le informazioni di base sulla lingua italiana, la storia italiana, l'arte, la letteratura e gli altri aspetti della cultura d'Italia. Durante il corso sono stati anche discussi i problemi socio-culturali della Penisola Appenninica. Gli alunni hanno anche cominciato a studiare la lingua al livello A1. Gli studenti sono stati in questo modo preparati per ulteriori studi e hanno imparato le frasi di base in italiano utili nelle situazioni diversi della vita quotidiana. Le lezioni volevano anche presentare la diversità del patrimonio culturale italiano e il suo impatto sulla cultura di tutta l'Europa, compresa la Polonia.

Nel corso delle lezioni, condotte secondo il programma sopra presentato, sono state sviluppate le competenze linguistiche degli studenti di livello A1 (introducendo le informazioni iniziali sulla lingua italiana, insegnando il vocabolario di base, praticando le abilità di ascolto di base e la costruzione indipendente di semplici di-

chiarazioni parlate e scritte in italiano) e le loro competenze comunicative (p.es. attraverso le discussioni; gli studenti hanno anche conosciuto le situazioni reali e le norme linguistiche, nonché le tecniche per la formulazione di una dichiarazione orale e i dialoghi in coppie o in squadre).

L'obiettivo raggiunto durante il corso era anche quello di mostrare la diversità del patrimonio culturale italiano e incoraggiare gli studenti ad approfondire le proprie conoscenze interculturali su questo argomento guardando film, ascoltando canzoni, cercando informazioni sull'Italia nei mass media. I partecipanti del corso sono stati anche stimolati a continuare ad apprendere la lingua italiana nel futuro.

Si valuta che gli scopi del corso sono stati completamente implementati. Questa conclusione è stata tratta dal confronto di due sondaggi – l'indagine introduttiva e quella di valutazione. Nel primo sondaggio, gli studenti hanno ammesso di non aver imparato l'italiano e di non conoscere neanche le frasi di base in questa lingua. Nessuno di loro è stato in grado di nominare con precisione e senza sbagli cinque regioni d'Italia o i nomi di cinque pittori italiani. L'indagine di valutazione mostra invece che gli studenti hanno valutato benissimo la loro partecipazione al corso (tutti hanno segnato il livello più alto sulla scala da 1 a 6), l'attrattiva del programma (ancora, tutti hanno segnato il livello più alto), l'argomento, l'atmosfera, il ritmo e il tempo durante le lezioni (di nuovo, tutti hanno segnato il più alto livello della loro soddisfazione). Tutti gli studenti hanno ammesso, allora, che valeva la pena seguire questo corso. Hanno anche dato i loro suggerimenti su argomenti che potrebbero interessarli in un corso di questo tipo. Pertanto, il sondaggio di valutazione mostra che gli studenti hanno acquisito non solo le conoscenze linguistiche di base di una nuova lingua, ma anche suscitato la passione per la cultura d'Italia. Dalle loro risposte, si può dedurre che tutti hanno il desiderio di continuare ad apprendere la lingua italiana e la cultura italiana.

Conclusione

Concludendo, il corso intitolato "La cultura e la lingua italiana nello sviluppo della conoscenza delle basi culturali d'Europa" preparato e realizzato nel I Liceo di M. Skłodowska-Curie a Ryki dal marzo al maggio 2013 come parte del programma "Licei in distretto di Ryki – le scuole di pari opportunità" co-finanziato dall'Unione Europea nell'ambito del Fondo Sociale, Azione 9.1.2 POKL, è stato un'occasione per presentare in pratica come si potrebbe combinare l'apprendimento dell'italiano come LS con l'insegnamento della cultura d'Italia. Gli obiettivi realizzati durante il corso, il programma e l'analisi dei risultati dei sondaggi possono testimoniare non solo che è possibile combinare l'apprendimento della lingua e della cultura, ma anche che per molti studenti la cultura è una motivazione aggiuntiva e stimolante per un ulteriore apprendimento della LS. Il corso, facendo parte di un progetto più ampio dell'autore che ha l'obiettivo di promuovere l'insegnamento della lingua attraverso la cultura (su questo argomento e diversi modi di realizzarlo si veda soprattutto Krauze 2012; Krauze-Kołodziej 2013; Krauze-Kołodziej 2014; Krauze-Kołodziej 2017), testimonia che l'educazione culturale dovrebbe diven-

tare una parte integrale dell'insegnamento della lingua straniera. Particolarmente nei tempi contemporanei quando tutti i paesi sono diventati così vicini e la conoscenza della lingua e della cultura di un paese, insieme alla tradizione e patrimonio artistico, garantisce la migliore collaborazione e accordo (cf. Rapacka 2009).

BIBLIOGRAFIA

- Balboni P. E. Daloiso M. 2007. *Civiltà Italia. Percorsi di cultura e civiltà italiana per stranieri. Giovani&adulti*. Guerra Edizioni. Perugia.
- Balboni P. E. Voltolina M. 2005. *Geografia d'Italia per stranieri*. Guerra Edizioni. Perugia.
- Byram M. Grundy P. (a cura di). 2003. *Context and Culture in Language Teaching and Learning*. Clevedon. Multilingual Matters.
- Byram M. Zarate G. (a cura di). 1997. *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*. Strasburgo. Consiglio d'Europa.
- Cernigliaro M. A. 2009a. *L'Italia è cultura. Geografia. Testi e attività didattiche per stranieri*. Edilingua. Roma.
- Cernigliaro M. A. 2009b. *L'Italia è cultura. Letteratura. Testi e attività didattiche per stranieri*. Edilingua. Roma.
- Cernigliaro M. A. 2009c. *L'Italia è cultura. Storia. Testi e attività didattiche per stranieri*. Edilingua. Roma.
- Dolci R. Le „culture” nella classe di lingua italiana. *Linguistica e Glottodidattica. Studi in onore di Katerin Katerinov*. A cura di A. Mollica, R. Dolci, M. Pichiassi. Guerra Edizioni. Perugia 2008. 201–215.
- Katerinov K., Boriosi Katerinov C., Berrettini L., Zaganelli G. 1983. *L'insegnamento della cultura e civiltà nei corsi di italiano L2*. Perugia. Guerra.
- Kramsch C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford. Oxford University Press.
- Krauze A. 2012. La lingua attraverso la cultura. Elementi culturali nel processo di insegnamento della lingua. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitatis Catholicae in Ružomberok* 1. 35–46.
- Krauze-Kołodziej A. 2013. Il linguaggio dell'immagine – osservazioni preliminari sull'uso delle rappresentazioni per migliorare le competenze linguistiche e interculturali sulla base del Giudizio Universale a Torcello. *Seria 12/15* 5. 45–52.
- Krauze-Kołodziej A. 2014. Nel mondo delle immagini – l'opera d'arte durante la lezione di lingua italiana. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitatis Catholicae in Ružomberok* 5. 167–175.
- Krauze-Kołodziej A. 2017. Sztuka dla języka, język dla sztuki. *Stop-klatka. Magazyn filmowy dla nauczycieli*. WSiP. 30–35.
- Mezzadri M. & Pederzani L. 2007. *Civiltà.it. Civiltà e cultura per ragazzi*. Guerra Edizioni. Perugia.
- Rapacka S. Kształcenie kompetencji interkulturowych uczestników procesu dydaktycznego poprzez rozwój komunikacji językowej. *V Międzynarodowa Konferencja Edukacyjna „Języki obce w kontekście współczesnych wyzwań i perspektyw*. Ustroń 2009 (dostęp online)

Italian culture and language in the development of knowledge of the cultural bases of Europe – an introduction to the course for the Ist M. Skłodowska-Curie Highschool in Ryki (Poland)

ABSTRACT: The article aims to present the program of the course entitled “Italian culture and language in the development of knowledge of the cultural bases of Europe” prepared and completed by the author for the Ist M. Skłodowska-Curie Highschool in Ryki (Poland) as a part of the program “High schools in Ryki district – schools of equal opportunities” co-funded by the European Union under the Social Fund, Action 9.1.2 POKL. The article consists of introduction, general description of the course, course objectives, program, applied didactic techniques and methods as well as analysis and interpretation of the diagnostic and evaluation questionnaires, the models of which have been included in the annexes.

Allegati

1. Modulo di sondaggio introduttivo

La cultura e la lingua italiana nello sviluppo della conoscenza delle basi culturali dell’Europa per I Liceo di M.Skłodowska-Curie a Ryki

marzo – maggio 2013

insegnante: Aleksandra Krauze-Kołodziej

Sondaggio che diagnostica il livello delle abilità linguistiche della lingua italiana e la conoscenza della cultura italiana presso gli alunni dei primi gradi

1 Hai mai studiato la lingua italiana?

- Sì
- No
- Non sono molto deciso/a

2 Conosci le frasi di base in italiano (sei in grado di presentarti, raccontare di te stesso, ordinare un piatto in un ristorante, chiedere indicazioni stradali)?

- Sì
- No
- Non sono molto deciso/a

3 Puoi nominare cinque regioni che si trovano in Italia?

- Sì
- No
- Non sono molto deciso/a

Le regioni nominate: _____

4 Puoi nominare cinque famosi pittori italiani?

Sì

No

Non sono molto deciso/a

I pittori nominati: _____

2. Modulo di sondaggio di conclusione

La cultura e la lingua italiana e lo sviluppo della conoscenza delle basi culturali dell'Europa per I Liceo di M.Skłodowska-Curie a Ryki

marzo – maggio 2013

insegnante: Aleksandra Krauze-Kołodziej

Sondaggio di conclusione

1 Segna il livello della tua soddisfazione con la partecipazione al programma sulla scala:

Basso

Alto

0	1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---	---

2 Segna sulla scala come valuti l'attrattiva del programma del corso:

Bassa

Alta

0	1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---	---

3 Pensi che vale la pena implementare un programma/un corso del genere?

Sì, perché _____

No, perché _____

4 Come valuti l'argomento delle lezioni?

Molto noioso

Molto interessante

0	1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---	---

5 Come valuti l'atmosfera durante le lezioni?

Brutta

Piacevole

0	1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---	---

6 Come valuti ritmo delle lezioni e uso del tempo durante le lezioni?

Male

Molto bene

0	1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---	---

7 Che cosa dovrebbe essere ancora inserito nel programma del corso?

Elenco di diagrammi

Diagramma 1. Risultati del sondaggio introduttivo – Domanda 1. “Hai mai studiato la lingua italiana?” e Domanda 2. “Conosci le frasi di base in italiano (sei in grado di presentarti, raccontare di te stesso, ordinare un piatto in un ristorante, chiedere indicazioni stradali)?”

Diagramma 2. Risultati del sondaggio introduttivo – Domanda 3. “Puoi nominare cinque regioni che si trovano in Italia?”

Diagramma 3. Risultati del sondaggio introduttivo – Domanda 4. “Puoi nominare cinque famosi pittori italiani?”

Diagramma 4. Risultati del sondaggio di conclusione – Domanda 1. “Segna il livello della tua soddisfazione con la partecipazione al programma sulla scala”.

Diagramma 5. Risultati del sondaggio di conclusione – Domanda 2. “Segna sulla scala come valuti l’attrattiva del programma del corso”.

Diagramma 6. Risultati del sondaggio di conclusione – Domanda 3. “Pensi che vale la pena implementare un programma/un corso del genere?”

Diagramma 7. Risultati del sondaggio di conclusione – Domanda 4. “Come valuti l’argomento delle lezioni?”

Diagramma 8. Risultati del sondaggio di conclusione – Domanda 5. “Come valuti l’atmosfera durante le lezioni?”

Diagramma 9. Risultati del sondaggio di conclusione – Domanda 6. “Come valuti ritmo delle lezioni e uso del tempo durante le lezioni?”

Las series como transmisoras de cultura en el aula de Español como Lengua Extranjera

Introducción

Hasta hace apenas 15 años, el componente cultural no era algo que formase parte de los diseños curriculares de la enseñanza de lenguas extranjeras, pero, afortunadamente, esto cambió con la creación del *Marco Común Europeo de Referencia para Las Lenguas*. Fue entonces cuando se consolidó la idea de que había que tener en cuenta determinadas competencias relacionadas con el conocimiento cultural ya que dicho conocimiento se encontraba implícito en la lengua que se aprendía.

Es incuestionable que para dominar una lengua no es suficiente con controlar las reglas y demás características del sistema lingüístico, sino también un conjunto de elementos extralingüísticos (pausas, interrupciones, etc.), que la acompañan y facilitan su expresión y comprensión. Pero también es importante que los aprendices adecúen su producción –ya sea oral o escrita– al contexto en el que se desarrolla. Si el aprendiente es capaz de asimilar los diferentes aspectos de cada contenido anteriormente mencionado, se conseguirá una competencia sociocultural completa, entendiéndola como complemento inseparable de la competencia comunicativa.

Se defiende, por lo tanto, que se debe hacer conocedor al estudiante de las distintas fórmulas de actuación que tiene nuestra lengua dependiendo de la situación y del momento. Y, dado que resulta una tarea complicada dentro del aula, abogamos por la utilización de las series, ya que nos permiten seguir una historia más duradera que un largometraje, varios contextos y un mayor número de personajes. A través de ellos, de sus diálogos y de su manera de proceder se pueden observar y analizar todos esos elementos que harán que el aprendiente sea más eficiente en su producción lingüística.

Su variedad temática, su formato, las múltiples opciones de explotación que poseen, la facilidad de encontrarlas, y su carácter atractivo y ameno hacen de las series una herramienta que se podría considerar básica para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Con este trabajo se pretende incorporarlas en la enseñanza integrando cultura y aprendizaje lingüístico y, a su vez, despertar en los estudiantes el interés por

las series en lengua española, que las consideren una fuente de información y se conviertan en un complemento en su aprendizaje de español.

Tal y como se ha comentado, la temática en las series puede ser muy variada, pero en este trabajo se ha decidido prestar especial atención a una serie concreta que ofrece temas de interés tanto para jóvenes como para mayores. *Cuéntame cómo pasó* resulta un instrumento provechoso en las clases de E/LE debido a la cantidad de aspectos lingüísticos y culturales que en ella se reflejan. Una serie que ha retratado casi dos décadas de la historia de España, el carácter de sus gentes, sus modos de vida, los cambios de mentalidad, los avances tecnológicos, los hechos históricos, etc., deriva en un elemento clave en las clases de español como lengua extranjera, un elemento con el que se pretende acercar al estudiante al uso del español en contexto.

1. Definiciones de la palabra *cultura*

Antes de centrarnos en el componente cultural en el aula de ELE, ofreceremos una de las definiciones que consideramos más completas de lo que se entiende por *cultura*. A esta definición publicada por Miquel y Sans (2004:328) haremos referencia durante el texto. Las autoras tomaron dos de las definiciones más conocidas de *cultura*: la de Harris (1990) y la de Porcher (1986), las unieron, modificaron y desarrollaron creando así un marco teórico de la palabra mucho más completo:

Resumiendo a Harris (1990) podríamos decir que la cultura es un conjunto aprendido/adquirido socialmente de tradiciones, estilos de vida y de modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar. Definición a la que podríamos añadir la de Porcher (1986): “Toda cultura es un modo de clasificación, es la ficha de identidad de una sociedad, son los conocimientos de los que dispone; son las opiniones (filosóficas, morales, estéticas...) fundadas más en convicciones que en un saber”. Y, para completar este marco teórico, nos permitimos añadir que la cultura es, ante todo, una adhesión afectiva, un cúmulo de creencias que tienen fuerza de verdad y que marcan, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como individuos miembros de una sociedad.

(Miquel y Sans 2004:328)

Asimismo, las autoras elaboraron una clasificación de *cultura* dividiéndola en varios tipos, de los cuales hemos decidido tomar dos como objeto de enseñanza en nuestra unidad didáctica acerca de la serie *Cuéntame cómo pasó*. El primero es el que denominan *cultura con mayúsculas* y hace referencia al conocimiento sobre hechos históricos, arte, historia, geografía y otras disciplinas. Y el segundo es el que llaman *cultura a secas* que se relaciona con el saber sobre la cultura para entender, la cultura para actuar en según qué situaciones y la cultura para interactuar comunicativamente. Esta última definición comprende “todo lo compartido por los ciudadanos de una cultura, sería el conocimiento operativo que todos los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas” (Miquel y Sans 2004:329).

Los estudiantes de ELE necesitan propuestas didácticas que se incluyan en clase y que les ayuden a entender qué comportamientos han de tener en la vida cotidiana dentro de una comunidad para ellos desconocida o por qué los españoles actúan de este u otro modo en las diferentes situaciones a las que se enfrentan: porqué utilizan el color negro en su vestimenta para simbolizar el luto, porqué el 6 de enero celebran la fiesta de los Reyes Magos o porqué comen habitualmente entre las 2 y las 3 de la tarde (Miquel y Sans 2004).

Estas características idiosincráticas de la cultura de un país son completamente necesarias para que el alumno extranjero se introduzca en la que para él es una nueva sociedad. Si se privase al estudiante de esta información, le llevaría a “la inadaptación, a la inadecuación y, en definitiva, al fracaso en la interacción comunicativa” (Robles 2002:721). Sin embargo, dichas características no siempre son fáciles de transmitir, en especial, cuando la transmisión se hace descontextualizada o se hace fuera de España. Cuando se trata de inmersión, sabemos que la enseñanza de la cultura resulta mucho más sencilla ya que, al salir de clase, el alumno tiene la oportunidad de enfrentarse a la realidad, interactuar con locales y ver sus modos de actuar. Sin embargo, cuando la enseñanza se da fuera de los países hispanohablantes, la situación cambia; la facilidad que el alumno tiene para enfrentarse a actos de habla reales es considerablemente más limitada y, sobre todo en estos casos, resulta de gran utilidad el uso de recursos audiovisuales como el cine, los cortos o, en nuestro caso, las series.

2. El componente cultural en el aula de ELE

En línea a lo anterior, es interesante señalar que existen contenidos culturales en diversos manuales pero que estos son, en su mayoría, pertenecientes a lo que según la clasificación de *cultura* de Miquel y Sans (1992) explicada anteriormente es la *Cultura con mayúsculas*. Además, en la mayoría de los casos se encuentran añadidos en secciones externas al tema y no incluidos dentro de la batería de actividades de la unidad ni guardando una relación con los contenidos de la misma. Según Robles (2002) se ha de acercar a los estudiantes a la cultura española a la vez que se les transmiten los contenidos gramaticales, léxicos o fonéticos. Porque “el dominio de una lengua implica no sólo el conocimiento de las propiedades formales de la lengua como sistema, sino también un conocimiento de su uso social y de su funcionamiento en las situaciones comunicativas diarias” (Gimeno 1993:297).

Dicho esto, y prestando atención a lo que escribió Menéndez (1997), hemos de clarificar que sus palabras tardaron todavía unos años en recalcar en la sociedad educativa. Fue en 2001 (2002 en lengua española), con la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.*, cuando se puso de manifiesto “la necesidad de considerar en los diseños curriculares determinadas competencias a las que no se había prestado atención hasta ese momento, al menos no de forma sistemática ni integrada” (Montoussé 2006:356). Dentro de estas competencias se incluyen aspectos como “los modelos culturales asociados a la lengua meta, las formas de vida, los valores, creencias y convenciones compartidos por una sociedad” (Montoussé 2006:356).

A partir de la publicación de dicho documento, estos modelos comienzan a adquirir relevancia en la comunicación y también a ser incluidos en el aula. Aunque, desafortunadamente y como hemos mencionado con anterioridad, a pesar de que ha habido una mejora en cuanto a la inclusión de los contenidos culturales en el aula, bien es cierto que se tiende a hacer una diferencia entre las clases de lengua y las de cultura.

Y, ahora bien, ¿Es que acaso la enseñanza de la lengua está excluida en las clases de cultura? Y, por ende ¿No se pueden dar clases de cultura a niveles bajos ya que en ellos no se domina la lengua? Para encontrar una respuesta a esas preguntas es interesante echar un vistazo al artículo de Robles (2002) Ávila en el que la autora defiende que “existe una estrecha relación entre la cultura en la lengua y la lengua en la cultura ya que se trata, en suma, de elementos lingüísticos asociados a actuaciones, comportamientos y usos sociales” (Robles 2002:722). No obstante, Robles hace un pequeño inciso para mencionar que la diferencia radica en la dirección o determinación ya que cuando hablamos de la cultura en la lengua, hacemos referencia a que es la lengua la representación de las características culturales, mientras que cuando nos referimos a la lengua en la cultura “son los modos y hechos culturales los que se ven impregnados de determinados elementos lingüísticos” (*idem*).

De cualquier modo, queda claro que la enseñanza de una lengua extranjera no puede focalizarse exclusivamente en los contenidos lingüísticos dado que la cultura y la lengua son componentes vinculados y dependientes el uno del otro; tal y como defienden las palabras de Grève y Van Passel acerca de esta idea: “La propia enseñanza lingüística contiene *ipso facto* una enseñanza cultural, puesto que en su condición de fenómeno la lengua representa en esencia uno de los principales aspectos de la cultura de una comunidad” (1971:297). Por lo que podemos decir que la escisión continua que apreciamos entre componente lingüístico y componente cultural en los centros de enseñanza carece de viabilidad debido al carácter indisociable que poseen ambos términos.

3. El uso del material audiovisual en el aula de ELE. Ventajas e inconvenientes y pautas para su uso

“Las representaciones gráficas y audiovisuales han estado presentes a lo largo de la historia humana en diferentes campos y con diferentes funciones, pero siempre en la búsqueda de significación y de expresión artística y cultural” (Almeida y Fuentes 2011: 83). Antes de la década de los 80, el cine –y con cine nos referimos también a las series, objeto de nuestro estudio– no había gozado de interés alguno por parte de la comunidad docente de Español como Lengua Extranjera. Sin embargo, hemos podido observar cómo durante las últimas décadas la utilización de estas representaciones ha trascendido, llegando a otros campos como la educación, donde funcionan como transmisores del “actuar y pensar humano” (Almeida y Fuentes 2011:83). El cine cuenta con esa facilidad para representar el mundo y mostrarlo como si de la realidad misma se tratase. Se encuentra al alcance de cualquiera y tiene un gran poder de atracción hacia el alumno y es además probablemente, “el único

recurso del que dispone el alumno en el aula para analizar con tiempo y detalle ese otro material extralingüístico que se da cita en la comunicación” (Montoussé 2012:80). Según el autor, dicho material se debería añadir al esquema del modelo de comunicación de Jakobson ya que:

Todos estos elementos conforman el marco situacional en el que se encuadra todo intercambio comunicativo, y la red de relaciones que se establece entre ellos guía a los interlocutores en la realización de las inferencias necesarias para decodificar los mensajes y adoptar, al mismo tiempo, un papel determinado en el juego comunicativo (hablamos en serio, en broma, con ironía, con doble sentido, con ambigüedad...). Todos ellos deberán ser tratados en el aula de lengua si se pretende que el alumno sea capaz de comunicarse con éxito cuando salga de ella y se enfrente al mundo real.

(Montoussé 2006:356)

A fin de que un alumno pueda examinar lo complejo de un acto comunicativo debería estar presente durante su desarrollo y, así, tener oportunidad de analizar todos los elementos anteriormente mencionados, pero, dada la baja probabilidad de que esto ocurra en la vida real, lo más cercano es el material audiovisual en movimiento; el cine, las series.

La información que este transmite al espectador es mucho más valiosa que la de textos no audiovisuales debido a que “está semantizada, es decir, asociada a unos códigos que se dan cita en el discurso fílmico; no solo la imagen, también los diálogos, los sonidos, la música, los signos gráficos, etc.” (Montoussé 2012:75). Todas estas características permiten ese acercamiento a la realidad, a lo cotidiano, y ofrecen tanto a profesores como a alumnos la posibilidad de crear un acto de habla lo más auténtico posible dentro del aula, con el fin de poderlo analizar en profundidad y llegar así a una aproximación y entendimiento de los modelos lingüísticos, pero, en especial, de los extralingüísticos. En otras palabras, ofrece una gran cantidad de información sociocultural que no pueden proporcionar otros materiales.

En cuanto a las actividades que se diseñen para trabajar dichos modelos y siguiendo las palabras de Montoussé, estas “deberán provocar una reflexión explícita sobre el funcionamiento de las situaciones comunicativas a las que el alumno asiste como espectador” (Miquel y Sans 2012:80), esto es, se persigue que dichas actividades hagan que el alumno, al enfrentarse a situaciones reales similares fuera del aula, sea capaz de examinar los procesos comunicativos tal como lo hace dentro. Además, “integrando este tipo de actividad de reflexión explícita de forma sistemática en las programaciones de curso, se estará proporcionando al alumno un instrumento de gran alcance para el aprendizaje autónomo” (Miquel y Sans 2012: 80).

Ahora bien, ¿Qué beneficios nos aporta el uso de la imagen audiovisual en clase y cuáles son los inconvenientes a los que podemos enfrentarnos? Como ya mencionábamos anteriormente, la imagen en movimiento es un recurso comunicativo que se encuentra al alcance de cualquiera y, conforme a las ideas de Montoussé: “la información de entrada que proporciona la imagen es mucho más rentable desde el punto de vista didáctico que aquella que ofrece el texto escrito” (2006:355) y, por ello, tiene el privilegio de gozar de gran aceptación entre los aprendientes. Como

ejemplo, el autor expone la alta rentabilidad pedagógica que supone la imagen en actividades destinadas a la detección del léxico ya que “el significado asociado a la imagen permite una rápida semantización y una más fácil recuperación una vez interiorizado” (Montoussé 2006:356). En estos términos, Brandimonte hace referencia a los datos extraídos de *Video y Educación* (Ferrés,1992) que señalan que “los porcentajes de retención mnemónica aumentan de manera considerable cuando utilizamos la vista y el oído al mismo tiempo [...], el 83% de lo que aprendemos es a través de la vista y los estudiantes retienen el 50% de lo que ven al mismo tiempo” (2003:873), sin embargo, solamente retienen el 10% de lo leído, el 20% de lo escuchado y el 30% de lo que ven. Todo ello nos hace poner de relieve como beneficio la importante influencia a nivel cognitivo del uso del video en la clase de E/LE.

Por otro lado, cabe destacar también que hoy en día las series se encuentran en un buen momento en cuanto a audiencia se refiere ya que, gracias a internet y plataformas como *Netflix* o las propias páginas web de los canales de televisión, la accesibilidad a los episodios se ha facilitado disponiendo incluso, en algunos casos, de subtítulos y transcripciones de los capítulos, recursos que nos pueden servir de gran ayuda tanto a docentes para desarrollar actividades como a los alumnos para realizarlas dentro y fuera del aula. Su carácter innovador y su variedad en cuanto a géneros y personajes facilitan también que la cuantía de telespectadores sea mayor y más heterogénea. Igualmente, su naturaleza intrigante fomenta la curiosidad en los estudiantes, lo que conlleva a un aumento en la motivación por desear ver otros fragmentos de capítulos con el fin de conocer qué ocurrirá en el desarrollo de la historia.

En el caso de *Cuéntame cómo pasó*, la representación de la cotidianidad, los problemas familiares, las situaciones diarias en las relaciones de amistad o de pareja y los acontecimientos históricos, culturales y sociales que se suceden pueden ser un gran reclamo para los aprendientes, que a través de los personajes pueden acercarse a la realidad de España, pueden conocer nuestro pasado y, de este modo, comprender nuestro presente; pueden, en este sentido, apreciar cómo actuamos, cómo pensamos, por qué decimos lo que decimos y por qué hacemos lo que hacemos en según qué situaciones y contextos. “El uso del video a través de fragmentos nos permitirá actualizar y contextualizar la comunicación oral, favoreciendo la interpretación del mensaje al incluir la imagen, a través de la cual se pueden observar otros signos de comunicación” (Brandimonte 2003:873), es decir, permite el acercamiento por parte del alumno tanto a los contenidos lingüísticos como a los extralingüísticos.

Otro de los beneficios es la multitud de usos y aplicaciones que tiene el video en el aula, desde elemento motivador o introductorio al comienzo de la unidad hasta pieza clave para favorecer la obtención de conclusiones a la hora del cierre de la lección. Entre los numerosos usos, vale la pena mencionar los propuestos por Hernández (1998). No obstante, hay que tener en cuenta las desventajas o problemas a los que podemos enfrentarnos. Así, se enumerarán las ventajas, los problemas y las posibles soluciones:

- **Como motivación.** En este caso su finalidad es “provocar una respuesta inmediata, estimular la participación o promover actitudes de investigación” (Hernández 1998:217). La autora sostiene que el fragmento del video no debe exceder

los 10 minutos y debe ser interesante a la vez que llamativo. No es indispensable, señala Hernández (1998), que aborde el tema de lleno, sino que puede referirse a una cotidianeidad o a un problema político o social que nos sirva como punto de partida para dar pie al debate o para reconocer la importancia de estudiar el tema.

- **Como introducción de un tema.** “En este caso se trata de utilizar un video para presentar un panorama general de lo que se estudiará” (Hernández 1998). Igual que en el caso anterior, el video deberá ser breve y presentará los contenidos básicos a tratar. También “conviene proponer las actividades complementarias que se llevarán a cabo” (Hernández 1998) relacionadas con el visionado del video ya que, como explicaremos más adelante, no queremos que se trate de una observación pasiva del video, sino de incitar al alumno a una participación activa tanto individual como colectiva durante el visionado y el post-visionado.
- **Como apoyo en clase.** “Esta es una modalidad en la que el video acompaña las explicaciones del maestro y se combina con otros recursos como fotografías, cuestionarios, libros de texto u otros medios” (Hernández 1998). Tal como defiende la autora, el video no actúa como sustituyente de la explicación del docente sino como un material complementario a la misma mediante el cual se podrán, por ejemplo, desarrollar o poner en práctica los contenidos vistos.
- **Para confrontar ideas, realizar debates.** “Algunos programas de video apoyan sus planteamientos con entrevistas a expertos, investigadores o informadores autorizados; otros presentan mesas redondas y diferentes fuentes informativas. Este recurso se presta para [...] contrastar diversos enfoques o soluciones a un problema” (Hernández 1998), que en nuestro caso se trataría, por ejemplo, de analizar en los personajes diferentes modos de habla, examinar hechos histórico-socioculturales y discutir sobre los mismos o expresar dudas sobre aspectos culturales y/o lingüísticos.
- **Para recapitular.** En esta ocasión, la autora percibe el video como un modo de reforzar lo aprendido usándolo, por ejemplo, como método evaluativo. Para ello propone pedir a los aprendientes que “expliquen hechos relevantes del contenido –de la unidad– apoyándose en un video” (Hernández 1998), ya puede ser uno nuevo o el mismo, presentándolo en una segunda ocasión “para corroborar el dominio que poseen, además de aportar nuevos elementos o resaltar aspectos que pudieron pasar inadvertidos en la primera observación” (Hernández 1998). Otra opción que plantea y que resulta de gran utilidad y suele funcionar muy bien es usar el mismo fragmento y solicitar a los alumnos “que expresen lo que pensaron cuando lo vieron por primera vez y lo que opinan o saben ahora” (Hernández 1998). En otras palabras, los alumnos podrán autoevaluarse viendo cómo ha cambiado su opinión o cómo se ha visto enriquecido su conocimiento.
- **Como cierre.** Aquí el video se presenta, en palabras de Hernández, como “último momento de estrategia didáctica, hace las veces de síntesis y favorece la obtención de conclusiones” (Hernández 1998). Dado que el alumno se siente desorientado en muchas ocasiones sin llegar a ver resultados visibles acerca de lo aprendido, sería de gran utilidad contar con cuestionarios para realizar en grupos reducidos sobre los contenidos vistos durante la unidad mediante los cuales el alumno sea capaz de jactarse de su evolución.

Como resumen, las ventajas que ofrece el uso del video en el aula son múltiples: motiva, facilitando la participación, permite trabajar tanto elementos verbales como no verbales, es un soporte que se encuentra al alcance de los alumnos, permite contextualizar los elementos lingüísticos y adentra la vida real en el aula. Sin embargo, se deben considerar las desventajas que, aunque son mínimas, es interesante conocerlas para poder subsanarlas con previsión. En primer lugar, “la complejidad lingüística puede exceder el nivel de comprensión del alumno” (Corpas 2000:786), y con esto no nos referimos a la imposibilidad de trabajar con video en los niveles más bajos, sino a la adecuación de los contenidos del fragmento con el nivel de lengua que los estudiantes conocen. El docente en este caso deberá ajustar las actividades al nivel de los aprendientes, ya que existe la posibilidad de utilizar un video simple y sencillo y que las actividades se compliquen o faciliten en función del grupo. Tal y como defiende el autor, “conviene recordar que la dificultad reside en la tarea que se propone a los alumnos y no en el material que se utiliza” (Corpas 2000:787), Para ello se deben tener en cuenta las características del grupo, no solo el nivel sino su edad, sus intereses, sus necesidades, el contexto en el que tiene lugar el aprendizaje, etc. “Habrà que tener en cuenta que el tema que se aborde o el tratamiento que se haga de él en la película podrían entrar en conflicto con las creencias y los valores de la sociedad a la que pertenece el alumno” (Montoussé 2012:80).

Otra desventaja es que puede crear indiferencia en el alumno. Es fundamental, por ello, evitar el visionado pasivo ya que no se trata de proyectar un video para que los alumnos lo miren sin más, sino que “es necesario prever qué actividades van a realizar [...] y asegurarnos de que éstas van a ser lo suficientemente motivadoras y capaces de suscitar su interés” (Corpas 2000:787).

De igual importancia es que los fragmentos de video no excedan los 10 minutos de duración ya que está demostrado que la atención se pierde y es todo lo contrario a lo que se pretende. Así, es preferible “volver a poner las imágenes y profundizar en los aspectos que tenemos marcados como objetivos de clase” (Corpas 2000:787). Asimismo, merece atención especial la importancia de introducir el tema antes del visionado. No es cuestión, en palabras de Corpas, “de adelantar verbalmente el contenido temático del programa sino de una buena introducción para ambientar, crear un clima, situar, crear expectativas e informar al alumno sobre el tipo de documento que va a visionar” (Corpas 2000:787). Se trata así de informar, nunca de relatar.

Por su parte, las instrucciones deben ser claras y estar bien especificadas ya que el alumno en ocasiones se siente algo perdido y desubicado. En este punto es interesante señalar otro de los aspectos negativos sobre el uso del video que es la cantidad de trabajo previo que supone para el profesor. Tal como subraya Corpas “trabajar con documentos reales exige más de un visionado, tomar nota de las transcripciones y elaborar actividades que se adapten a su nivel al tiempo que los motiven” (Corpas 2000:786), A propósito de esto, el perfil del profesor también es una consideración a tener en cuenta debido a que cada docente se maneja mejor en según qué métodos de enseñanza y puede no sentirse cómodo con el uso de las audiovisuales, en general, por inseguridad debido al desconocimiento de los modos de explotación.

Además, aunque en los últimos años los centros han sufrido modernizaciones notables, no todos disponen de los medios adecuados (proyector, ordenador, sistema

de sonido, conexión a internet), ni de los mismos métodos o enfoques de enseñanza que defienden el uso de material audiovisual. Por lo tanto, no depende siempre del perfil del docente o de los alumnos, sino que también juega un factor importante la filosofía de enseñanza del centro de aprendizaje y los recursos de los que este disponga.

Conclusiones

Después de tener en cuenta todas estas consideraciones y a modo de conclusión, es interesante remitirse a las palabras de Carracedo, quien defiende que el video “nos brinda la posibilidad de poner a prueba nuestras habilidades orales, especialmente las de comprensión, nos da un contexto de uso de vocabulario y nos hace de puente entre el aprendizaje de la lengua y la cultura que la representa” (2009:231). En otras palabras, ofrece al estudiante una nueva perspectiva del mundo, “una especie de ventana donde el aprendiz puede llegar a comprender parte de la cultura en la que se enmarca el filme tal como las costumbres, situación histórica, política y social, idiosincrasia, expresiones propias de cada región, entre otras” (Almeida y Fuentes 2011:84).

Para conseguirlo, es primordial el papel del profesor, su conocimiento, su preparación previa y su criterio de elección de los contenidos. Es él quien debe decidir los contenidos audiovisuales más apropiados y la finalidad con la que quiere que sean utilizados. De este modo se conseguirá que el aprendizaje esté apoyado con esas muestras de actos comunicativos de hablantes nativos sin que ellos estén en el aula, los contextos en los que se dan dichas muestras y la particularidad de aquellos rasgos propios de la lengua en cada región hispanohablante. En resumen, el aprendiz contará con la oportunidad de asimilar la intención comunicativa en cada situación, algo que resulta en palabras de Almeida y Fuentes “de gran importancia en el aprendizaje de lenguas” (2011:85).









Muestra de aplicación didáctica de la serie

Cuéntame cómo pasó


A continuación, se ofrece una pequeña muestra de la aplicación didáctica propuesta. Dicha aplicación completa consta de 20 actividades, pero se ha decidido presentar dos, de acuerdo con las dos definiciones de la palabra *cultura* escogidas para el trabajo y mencionadas en el apartado 2: *Cultura con mayúsculas* y *cultura a secas*.

Para la presentación de nuestra batería de actividades utilizaremos el modelo usado en la revista electrónica dedicada a la enseñanza de Español como Lengua Extranjera *RutaELE*. Contamos así con las instrucciones que recibe el alumno y con una ficha introductoria a la actividad para el docente (lo que en un manual sería el contenido relativo al libro del profesor). Cada actividad gira en torno a un fragmento de *Cuéntame cómo pasó* e integra las diferentes destrezas que se enmarcan









en los niveles de referencia del PCIC y donde la parte auditiva se sustituye por pequeños videos de la serie.

Nombre de la actividad		No hablamos español
Nivel		B1 -C2
Duración		90 min
Objetivos		Fomentar el reconocimiento de diferentes situaciones. Reflexionar sobre los modos de actuar cuando no se conoce el idioma. Aprender nuevos datos de la geografía e historia de España
Destrezas practicadas		Comprensión oral y escrita. Expresión oral y escrita. Interacción oral
Contenidos funcionales, léxicos y gramaticales		Participar en conversaciones coloquiales espontáneas; Practicar las fórmulas de preguntas y respuestas; Descubrir nuevo léxico relacionado con el turismo.
Tipo de dinámica		Individual, parejas.
Material y recursos		Proyector, video, fotocopia de la actividad, conexión a internet, dispositivo con acceso a internet.
Procedimiento		Primera parte: se realizará el visionado del video (Video min. 2:55 a 4:35. Capítulo 4 Temporada 65). Después en clase abierta se responderá a las preguntas de comprensión. Segunda parte: los alumnos realizarán una búsqueda en internet sobre las preguntas acerca de la muralla de Ibiza y después compartirán la información en clase abierta. Tercera parte: ahora deberán crear un diálogo poniéndose en las situaciones que se les plantean.

Actividad 1 – Tabla de instrucciones para el profesor

Nombre de la actividad – No hablamos español	
<p>A) Observa el siguiente fragmento. Vas a ver una situación que seguramente te haya pasado alguna vez. Contesta a las preguntas: ¿Sabes dónde se desarrolla la escena?, ¿Qué hacen Merche y Antonio allí?, ¿Piensas que han ido de vacaciones?</p> <p>B) En la escena aparece una muralla, busca información en internet sobre esta y compártela después con tus compañeros: ¿Dónde se encuentra exactamente?, ¿Por qué fue construida y cuándo?, ¿Cuántas entradas tiene? Anota también algún otro dato interesante que hayas encontrado.</p> <p>C) Junto a tu compañero/a, imagina que sois Antonio y Merche y reescribid la situación: ¿Cómo creéis que deben expresarse Antonio y Merche para que los no hablantes de español les entiendan mejor?</p> <p>D) Ahora imaginad que sois los amigos de Inés, que habláis español y que sabéis dónde está. Escribid el diálogo dando a sus padres las indicaciones para que la encuentren.</p>	

Actividad 1 –Tabla de instrucciones para el alumno

Nombre de la actividad 	Es hora de informarnos
Nivel	B2 – C1
Duración 	Adaptable al número de alumnos
Objetivos 	Hacer conocer al aprendiente de los hechos históricos más importantes de nuestra historia contemporánea
Destrezas practicadas 	Comprensión y expresión escrita. Comprensión y expresión oral
Contenidos funcionales, léxicos y gramaticales 	Desarrollar la escritura formal. Uso del léxico y estructuras gramaticales formales
Tipo de dinámica 	Parejas, grupos pequeños
Material y recursos 	Ordenadores u otros dispositivos con conexión a internet, conexión WiFi.
Procedimiento 	<p>Durante la primera sesión los alumnos, organizados por parejas, se encargarán de buscar artículos relacionados con hechos históricos que hayan sido retratados en la serie <i>Cuéntame cómo pasó</i> y colgarlos posteriormente en la plataforma que crearemos de Paper.li llamada <i>Cuéntales</i>. Para comenzar, se les dará la idea de consultar la web de la serie, donde pueden ver qué acontecimientos ocurren en cada temporada y en cada capítulo en particular.</p> <p>Se les permitirá a los alumnos trabajar durante varias sesiones (el número de sesiones dependerá de cómo avance el grupo y del número de alumnos) en clase para que se documenten, resuelvan dudas y preparen una presentación sobre su tema y dos actividades para realizar con los compañeros. El profesor se encargará de supervisar la selección de artículos durante estas sesiones.</p> <p>Al finalizar estas sesiones de preparación, se dedicarán el número de sesiones necesarias a las exposiciones de los alumnos y a llevar a cabo las actividades que hayan preparado sobre su tema.</p> <p>Esta actividad puede ser muy divertida y motivadora ya que los alumnos suelen responder muy bien al hecho de ser profesores por un día.</p>

Actividad 2 – Tabla de instrucciones para el profesor

Nombre de la actividad – Es hora de informarnos
<p>En esta actividad la finalidad es realizar un periódico digital a través de la plataforma paper.li con artículos acerca de hechos históricos que podemos ver en la serie. Posteriormente, ustedes realizarán presentaciones en clase acerca de dichos hechos acompañadas de actividades.</p> <p>A) Durante la primera sesión deberán escoger, por parejas, un hecho histórico que aparezca en algún capítulo de la serie. Se documentarán y seleccionarán los mejores artículos que encuentren en línea para subir a la plataforma paper.li. Ahí, su profesor supervisaré la elección.</p> <p>B) En la segunda sesión prepararán las presentaciones utilizando los artículos seleccionados y las TIC (<i>Prezi, PowerPoint, etc.</i>)</p>

- C) En la tercera sesión idearán dos actividades para que realicen sus compañeros y puedan demostrar la asimilación de contenidos tras escuchar su presentación.
- D) En la cuarta sesión y sucesivas, ustedes realizarán las presentaciones y escucharán las de sus compañeros.

Actividad 2 –Tabla de instrucciones para el alumno

BIBLIOGRAFÍA

- Almeida E. & Fuentes A. 2011. El uso de materiales audiovisuales en la clase de Español como Lengua Extranjera: Implementación de una propuesta didáctica. *Revista Docencia Universitaria*. 81–132
- Brandinmonte G. 2003. El soporte audiovisual en la clase de E/LE: el cine y la televisión. *Actas XIV ASELE*. Burgos. ASELE. 870–881
- Corpas J. 2000. La utilización del video en el aula de ele. El componente cultural. In Martín Zorraquino, M., y Díez Pelegrín, C. *Actas XI ASELE*. Zaragoza. ASELE. 785–792
- De Grève M. & Van Passel. 1971. *Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid. Fragua
- Ferrés J. 1992. *Video y educación*. Barcelona. Ediciones Paidós
- Gimeno F. 1993. Sociolingüística y enseñanza de la lengua. *Revista de Lingüística Española Actual*. 297–318
- Hernández G. 1998. El video en el aula. *Didáctica de los medios audiovisuales*. 216–222
- Miquel L. & Sans N. 1992. El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE*. 15–21
- Montoussé J. 2006. *Tendiendo puentes de conocimiento: el cine en el aula de lengua extranjera*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_02.pdf [4/5/2018]
- Montoussé J. 2012. *¿Qué hago con esta película?: usos y valor del cine en el aula de ELE*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/argel_2012/07_montousse.pdf [4/5/2018]
- Robles S. 2002. Lengua en la cultura y cultura en la lengua. *Actas XIII ASELE*. Murcia. ASELE. 720–730
- Video actividad 1-Anexo 2. Video min. 2:55 a 4:35. Capítulo 4 Temporada 65. Disponible en: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/cuentame-como-paso/cuentame-como-paso-t4-capitulo-65/720346/> [4/5/2018]

TV series as a transmitter of culture in Spanish as a second language lessons

ABSTRACT: The paper addresses the issue of the cultural competence in the didactics of Spanish as a Second Language. The goal of the article is to show different types of culture, to explain their dissimilarities and to expose different ways of bringing them to the classroom when it comes to teach them in a non-Spanish speaking country.

La importancia del componente sociocultural en la enseñanza de idiomas

Introducción

Son varios los elementos que componen la enseñanza de un idioma o lengua extranjera, donde introducir vocabulario nuevo o practicar la gramática son sólo dos de ellos. Así, los expertos advierten de la variedad y complejidad de las tareas y funciones del profesor, de la importancia de su actitud en clase, de la elección de los manuales más idóneos y de otros materiales de apoyo. Además, la construcción de la clase y los métodos de enseñanza elegidos son dos aspectos fundamentales a la hora de enseñar. Sin embargo, todo ello persigue un mismo fin: hacer que el alumno sea más activo en clase, motivarlo y proporcionarle los estímulos necesarios para que el aprendizaje de la lengua sea más efectivo. En definitiva, se trata de despertar en cada estudiante el interés no solo por la lengua estudiada sino también por la cultura del país, o de la zona lingüística, así como por su historia y geografía. Para poder comunicarse sin problemas con los habitantes de un país, no es suficiente aprender y dominar perfectamente su lengua. Sin duda, tiene mucha importancia, también, poder conocer la cultura y la realidad relacionadas con dicho país. Por lo tanto, uno de los elementos imprescindibles e indispensables en la enseñanza de cualquier idioma es el componente sociocultural asociado al mismo. Gracias a ello, el alumno obtiene y desarrolla la competencia intercultural, tan necesaria para poder comunicarse no solo de manera adecuada con los usuarios de otro idioma; además de conocer su cultura y comprender las diferencias entre la cultura propia y la de los interlocutores. Una muestra de la competencia intercultural es “concebir las similitudes y las diferencias entre la cultura propia y la cultura de la sociedad cuyo idioma es el objeto de nuestro estudio, la posibilidad de mirar a la gente y a las cosas con los ojos de los miembros de otra cultura y comprender su punto de vista, el conocimiento de sus rasgos históricos” (Komorowska 2009: 18).

1. La complejidad de la enseñanza de idiomas y el papel de los profesores

Como aproximación inicial a nuestro estudio, debemos empezar contestando algunas preguntas relacionadas con la enseñanza de idiomas: ¿Cuál es la clave de éxito en la enseñanza de idiomas? ¿Qué factores influyen en que el aprendizaje de una lengua extranjera sea más o menos efectivo? Para responder estas cuestiones es preciso abordar los diferentes elementos que concurren en el tema que nos ocupa.

1.1. La competencia intercultural como una de las competencias básicas de los profesores de idiomas

El primer factor es el humano. Nos referimos obviamente a quienes imparten las clases. El profesor tiene muchas funciones y realiza tareas muy variadas. Arends enumera tres funciones principales del profesor: dirigente, interactiva y de organización (1998: 57). Según Komorowska, el profesor organiza todo el trabajo relacionado con enseñar la lengua, pero, también su tarea es educativa; ya que formula las metas a alcanzar, elige los manuales y otros materiales de ayuda, activa y motiva a los alumnos. Además, desempeña el papel de experto, proporcionando información tanto durante la clase como fuera de ella (2009: 105). Finalmente, el profesor, dominando perfectamente el idioma enseñado, funciona como un modelo de la lengua (2009: 105), de modo que los alumnos lo imitan. Otra visión de las funciones fundamentales del profesor es la de Pfeiffer, quien advierte de que éstas se infiltran mutuamente (2001: 122). En su opinión, estas funciones son tales como: de organización, de proporcionar información y enseñar, creativa, de activación, de individualización, de motivación, de dirección, de control, de intérprete de la cultura y de monitor-tutor (2001: 122). Según Pfeiffer, para poder realizar todas estas funciones, el profesor, debe poseer un conocimiento y unas habilidades adecuadas. Describe cinco competencias básicas del profesor de idiomas, a saber: lingüística, metódica, de conocimiento del país y de cultura, pedagógica y de los medios de comunicación social (2001: 122). Komorowska ve de otro modo la cuestión de las competencias básicas del profesor. Así, enumera cinco tipos: interactiva, pedagógica, lingüística, didáctica e intercultural (2009: 114). Un juego de competencias diferente enumera Zawadzka. A su parecer son las competencias: lingüística, psicológica y pedagógica, metódica, educativa, de organización, de conocimiento del país y de innovación y creatividad (2004: 109–110). Finalmente, Targońska constata que el profesor de idiomas debe poseer un conocimiento mucho más amplio del que poseen los profesores que imparten otras materias para poder, basándose en él, desarrollar las competencias lingüísticas de sus alumnos (2009: 62).

1.2. El fomento de la competencia intercultural de los alumnos tarea importante de los profesores de idiomas

Desde el punto de vista histórico, la primera función que tenían los profesores, es decir, la de proporcionar información al alumno y enseñar el idioma de forma comunicativa, ha cambiado mucho a lo largo de los años. Desde los ochenta del siglo XX, en el marco del concepto de la didáctica de idiomas empezaron a funcionar los conceptos

tales como *interculturalidad, la comunicación intercultural y la competencia intercultural* (Rapacka 2009: 163). Las clases de idiomas comenzaron a ser una ocasión para estudiar y perfeccionar el conocimiento de la lengua extranjera y, al mismo tiempo, también para conocer la cultura del país donde se utilizaba dicha lengua. Fue, a la vez, una oportunidad para comparar la recién aprendida cultura ajena con la cultura del país del alumno. Hoy en día, es natural implementar en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera los elementos del conocimiento de la cultura del país de la lengua estudiada. En consecuencia, el profesor debe poseer este tipo de conocimiento así como profundizarlo continuamente y además saber transmitirlo de manera adecuada. Zawadzka menciona otra función que debe desempeñar un profesor, considerando que en la comunicación interpersonal influye mucho en los aspectos culturales, tanto de la lengua como no de la lengua, como es la de actuar de intermediario cultural (2004: 189). La tarea del profesor consiste, en este caso, en explicar las actitudes lingüísticas ajenas o incomprensibles utilizadas por los usuarios de la lengua estudiada. Gracias a esta ayuda, la comunicación intercultural puede resultar mejor y libre de estereotipos y prejuicios (2004: 189). El profesor, para poder desempeñar el papel de intermediario cultural, debe poseer la competencia multi e intercultural expresada en su actitud de interactuar – en la actitud social en los contactos con otras personas –, empatía – como capacidad para saber comportarse en situaciones nuevas y atípicas – y también la capacidad para adaptarse a otra cultura (2004: 213). En resumen, Zawadzka enumera tres niveles diferentes de esta competencia: disposición, conocimiento y acción. Sin embargo, según Miłuńska, disponer de una desarrollada competencia intercultural no es suficiente para poder desempeñar el papel de un intermediario cultural ideal: “El intermediario cultural es una persona que no sólo sabe cómo tratar lo distinto sino que también sabe, gracias a tener bien desarrolladas sus competencias didácticas, ayudar a desarrollar la competencia intercultural en otras personas” (2009: 45).

1.3. Despertar motivación en los alumnos otra tarea importante de los profesores de idiomas

Aparte de crear procesos didácticos, la función del profesor que tiene una especial importancia es la función de motivar. Los investigadores del tema subrayan que el grado de motivación del alumno, independientemente de su edad, tiene gran influencia en el proceso de aprender una lengua extranjera. Mičońska-Stadnik indica que la motivación para el aprendizaje de un idioma hay que planearla con unos años de antelación. Lo argumenta de la siguiente forma: “La verdadera motivación consiste en comprender la necesidad de un esfuerzo largo e intenso, es un compromiso a largo plazo, que no tiene nada que ver con resultados rápidos o inmediatos” (2008: 110). En opinión de esta investigadora, un alumno profundamente motivado es aquel que entiende el estudio de una lengua como un proceso largo y complicado, que a veces no trae la felicidad, pero que, a pesar de estas dificultades, no se rinde, sino que está en un constante desarrollo, obtiene conocimientos y habilidades. No obstante, ante la falta de motivación para aprender

una lengua en un alumno, todas las acciones tomadas por el profesor pueden resultar inútiles. Miłuńska señala que la motivación durante tal proceso puede variar, es dinámica, puede ser menor o mayor (2009: 43). La tarea del profesor consiste en despertar la motivación, sostenerla y desarrollarla. En este contexto tendrá mucha importancia la forma de dirigir las clases y el modo de comportarse de la persona responsable de las mismas. Arends subraya que “despertar la motivación para aprender de las personas que están estudiando es posible solamente en un ambiente de trabajo amistoso y agradable, en unas clases bien organizadas y dirigidas por un profesor considerado como una autoridad” (1998: 394). Smuk y Król manifiestan la importancia de una actitud auténtica del profesor (2008: 125–136; 2005: 234–238). Por supuesto son muy importantes, si no claves, las habilidades lingüísticas del profesor, tales como “La corrección y la fluidez lingüística, el conocimiento de la cultura de la zona lingüística en cuestión y un visible interés por la cultura del país de esta lengua” subraya Rapacka (2009: 166). Es importante, además, la transparencia de los materiales utilizados por el profesor y una manera clara en su utilización. El empleo de estos materiales de forma ambigua y desordenada puede desmotivar a los alumnos.

2. Diferentes finalidades del uso del componente sociocultural en las clases de idiomas

En este momento abordamos otro elemento que influye en la eficiencia de las clases y en la motivación de los estudiantes. Nos referimos a los conocimientos que se transmiten. Deben ser elegidos de modo que interesen al alumno. Si interesan, luego, aparecerá también una motivación para profundizarlos y conocerlos mejor. Una elección adecuada del contenido de las clases es la clave para motivar al alumno, cuyo efecto será una activación de su organismo, un aumento de su concentración y de las habilidades de los procesos intelectuales (Szalek 1992, citado por: Pfeiffer 2001: 109). Entre el contenido no lingüístico que influye de manera positiva en el nivel de la motivación, Appelt enumera los temas socioculturales (Appelt 1996, citado por: Pfeiffer 2001: 116).

Los elementos socioculturales son muy importantes para el proceso de enseñanza de idiomas. De hecho, hoy en día son parte integral. Pueden motivar e inspirar. En la opinión de Szalek, “el principal valor motivador de las informaciones socioculturales consiste en que pueden satisfacer las más importantes necesidades espirituales de los alumnos, es decir, las necesidades comunicativas, cognitivas y estéticas (1992: 145). Igual importancia tiene su función educativa, ya que ayudan a desarrollar una actitud emocional hacia la nación o el país que están conociendo.” (Szalek 1992, citado por: Pfeiffer 2001: 116). Además, “hacen ser sensible hacia lo distinto condicionado por la cultura” (Miłuńska 2009: 43). La importancia del uso del componente sociocultural en las clases de idiomas subraya también el Consejo de Europa.

3. Tres finalidades del uso del componente sociocultural en las clases de idiomas según las directrices del Consejo de Europa

Según las directrices del Consejo de Europa, la enseñanza de los elementos socioculturales tiene tres fines. El más importante es crear la actitud de tolerancia y franqueza. El segundo es el desarrollo de la competencia intercultural.

En la literatura profesional funciona un amplio abanico de los fines de enseñar la competencia intercultural. Así, ya hemos mencionado anteriormente algunos rasgos que caracterizan a las personas que tienen desarrollada la competencia intercultural. Wilczyńska enumerando una serie de afirmaciones relacionadas con los fines de la educación intercultural, menciona tales como el “buen conocimiento de la cultura de un país, la eliminación de los estereotipos, el saber comportarse en armonía con esta cultura o adaptarse a ella, hacer el papel de „embajador” de la cultura propia o de mediador cultural o, finalmente, el disfrutar de un buen estado de ánimo en cada cultura” (2005: 22). Wilczyńska hace un resumen de las opiniones existentes en la prensa de la siguiente forma: “El concepto de la competencia (inter)cultural se comprende como un conocimiento perfecto de un idioma y una cultura” (2005: 22). Karpińska-Musiał hablando sobre el tema, que nos interesa, observa que “la visión psicológica de la competencia se concentra en el aspecto personal de adaptarse a lo ajeno a la hora de tratar con lo diferente cultural y lingüístico, mientras que, la etnografía de la comunicación muestra que un discurso puede ser muy variado dependiendo de la determinación del origen de los participantes de la comunicación y el desarrollo territorial de la lengua” (2008: 137–149). Myczko define la competencia intercultural como la habilidad de comunicarse en un idioma extranjero en tres aspectos diferentes: pragmático, cognitivo y afectivo (2005: 28). El aspecto pragmático consiste, en este caso, en la comprensión y la formación de comunicados, tanto verbales como escritos; el aspecto cognitivo consiste en poseer un conocimiento sobre la lengua y su problemática sociocultural; el aspecto afectivo consiste en tener una actitud y disposición tales como la tolerancia (Wilczyńska 2005: 22) El enfoque, presentado por Myczko, se ajusta a los supuestos lanzados por el Consejo de Europa.

La tercera finalidad de enseñar los elementos socioculturales es, según los documentos preparados por esta institución, promover la diversidad cultural. En la realidad didáctica, este fin se realiza transmitiendo al alumno una imagen real del país de la lengua estudiada, enseñándole las habilidades prácticas y también ampliando sus conocimientos generales. Refiriéndose al conjunto de los elementos socioculturales transmitidos en las clases de idiomas, Iwan toma los contenidos del programa del curso de enseñanza del idioma alemán en diferentes cursos de secundaria, cuyo autor es Eugeniusz Machowiak (Iwan 2009: 250). Según este documento, en el marco del conocimiento enseñado sobre los países de habla alemana (Alemania, Austria y Suiza), es recomendable transmitir informaciones generales relacionadas con estos países. Entre ellos, los elementos de historia y geografía, informaciones relacionadas con la actual situación política, económica y cultural, asimismo informaciones sobre las costumbres, el estilo de vida y los posibles dialectos. Aportar informaciones

pictográficas como fotografías de ciudades y pueblos, edificaciones típicas o tablo-nes de anuncios y también las informaciones sobre la obra cultural de estos países, abarcando la literatura, la música, la pintura y la arquitectura (Machowiak 2002). Con esta idea coincide Komorowska al poner el acento en la necesidad de conocer las raíces históricas de los miembros de otra cultura a la hora de desarrollar la competencia intercultural del alumno.

Resumen

La enseñanza de una lengua extranjera es un proceso largo y que requiere mucho esfuerzo. El éxito de su aprendizaje depende de varios factores. Los más importantes son, por un lado, las competencias y habilidades del profesor, por otro lado los métodos y materiales utilizados y, finalmente, el contenido de las clases. Los factores mencionados influyen sobre todo en la motivación del alumno. A lo largo de los últimos años tanto el papel del profesor, como los contenidos de los cursos de idiomas y las características de las clases han cambiado. Hasta la década de los años ochenta el trabajo del profesor consistía sobre todo en proporcionar información y enseñar el idioma de forma comunicativa. En el siglo XXI, la persona que imparte un idioma, aparte de tener una formación en lingüística y conocer perfectamente las reglas gramaticales y expresiones de la lengua, debe ir más allá y desarrollar otra serie de habilidades interculturales y socioculturales. Del mismo modo, han evolucionado las clases cuyo contenido debe abarcar el componente sociocultural. Enseñar este tipo de conocimiento es determinante, ya que despierta el interés del alumno no sólo por las reglas del idioma aprendido, sino que también por la cultura de su país, por su historia, por su realidad sociopolítica y por las costumbres y el modo de pensar de las personas que lo habitan. Todo ello hace que el estudiante adquiera y desarrolle la competencia intercultural, que es indispensable para poder comunicarse correctamente con los usuarios de la lengua estudiada.

BIBLIOGRAFÍA

- Arends R.I. 1998. *Uczymy się nauczać*. Warszawa. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Iwan P. 2009. Nauczanie realoznawstwa i kulturoznawstwa przy zastosowaniu internetu i multimediów na przykładzie języka niemieckiego. In Pawlak M., Derenowski, Wolski B. (eds). *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*. Poznań-Kalisz. 249–258.
- Komorowska H. 2009. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa. Fraszka Edukacyjna.
- Król R. 2005. Uwarunkowania pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli z podmiotem kształconym. In Andrzejak Z., Kacprzak L., Pająk K. (eds.). *Polski system edukacji po reformie 1999 roku – stan, perspektywy, zagrożenia*. Poznań-Warszawa. Dom Wydawniczy Elipsa. 234–238.
- Machowiak E. 2002. *Stufen International Program nauczania języka niemieckiego jako pierwszego języka obcego w liceum profilowanym, liceum ogólnokształcącym i technikum (kurs dla początkujących)*. Lektorklett 2002.

- Mihułka K. 2009. Mediator interkulturowy – nowa rola nauczyciela języków obcych. In Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A., Pietrzykowska A. (eds.). *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań-Kalisz. Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM. 61–70.
- Myczko K. 2005. Kompetencja interkulturowa jako cel kształcenia językowego, In Mackiewicz M. (ed.) *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu. 27–35.
- Pfeiffer W. 2001. *Nauka języków obcych od praktyki do praktyki*. Poznań. Wagros.
- Rapacka S.: *Kształcenie kompetencji interkulturowych uczestników procesu dydaktycznego poprzez rozwój komunikacji językowej*. Materiały pokonferencyjne. Ustroń 2009. Adres internetowy: www.kms.polsl.pl/prv/spnjo/referaty/rapacka.pdf. 163–170.
- Smuk M. 2008. Autentyczność w motywacji do nauki języków obcych. In Michońska-Stadnik A., Wąsik Z., (eds.). *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*, tom. I. Wrocław. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej. 125–136
- Szałek M. 1992. *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego*, Poznań. Wydawnictwo Reklamowe Art Print.
- Targońska J. 2009., Wiedza czy umiejętności? Czego potrzebuje dobry nauczyciel języka obcego?, In Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A., Pietrzykowska A. (eds.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań-Kalisz. Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu. 11–26
- Wilczyńska W. 2005. Czego potrzeba do udanej komunikacji interkulturowej? In Mackiewicz M. (ed.). *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań 2005. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu. 15–26.
- Zawadzka E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków. Oficyna Wydawnicza Impuls.

The importance of culture studies in foreign language teaching

ABSTRACT: The aim of the article is to present the importance of culture studies in foreign language teaching. In the first part of the text, the author answers the question about which factors determine the success in teaching a foreign language and lists examples which can influence language learning showing it to be more, or less effective. The human factor is extremely important. A lot depends on the language teacher, which is why the article presents the views of various researchers on the basic functions, skills and competences of the teacher. The second important issue is the teaching materials used. The third point is the content covered during the lesson. From the view point of history in previous times, the content transmitted as part of the language class and did not cover cultural issues. This method of communication prevailed in foreign language classes and the role of the teacher was limited only to provide information relating to vocabulary, pronunciation and grammatical rules and their use in practice. Since the 1980s, real-life has also become an integral part of teaching foreign languages. In the second half of the text, the author analyses the reasons and advantages of introducing this type of knowledge into language course programs and presents various definitions of the concept of intercultural competence. In addition, it also discusses three different goals of real-life teaching, which the Council of Europe indicated in their official documents.

Ô Maria à la rencontre du lecteur. Une poétique de la réception littéraire

La littérature est un art qui enveloppe le triangle communicationnel de l'auteur, du texte et du lecteur et par-delà les approches formelles et structuralistes de la littérature qui s'attachent à « l'autoréférentialité » du texte littéraire, c'est-à-dire à la construction du sens qui se fait dans l'œuvre elle-même, l'approche pragmatique de l'École de Constance est destinée aux lecteurs.

Nombreuses sont les démarches théoriques qui ont mis en valeur la lecture, comme « l'esthétique de la réception » qui a été mise au jour par le théoricien allemand Hans Robert Jauss, dans un volume publié sous le titre, *Pour une esthétique de la réception* (1978), à la fin des années soixante. Pour lui, le lecteur est le véritable acteur de la communication littéraire car c'est lui qui confère à l'œuvre d'art la faculté de survie.

Avant d'aborder le retour des lecteurs au centre des études littéraires, il est important d'élucider le terme de « réception » dans l'expérience de la lecture.

1. De la prise en compte du lecteur

Dans *Le démon de la théorie*, Antoine Compagnon fait référence à Jean Paul Sartre lorsque celui-ci présente le rôle de la lecture dans le processus interprétatif d'une œuvre littéraire. Il note :

L'objet littéraire, écrivait Sartre, est une étrange toupie, qui n'existe qu'en mouvement. Pour la faire surgir, il faut un acte concret qui s'appelle lecture, et elle ne dure qu'autant que cette lecture peut durer (1998 : 174).

Ainsi, en littérature, la construction du sens et l'actualisation d'une œuvre littéraire se construit par une nouvelle génération de lecteurs. En ce sens, H. R. Jauss souligne :

La littérature en tant que continuité événementielle cohérente ne se constitue qu'au moment où elle devient l'objet de l'expérience littéraire des contemporains et de la postérité-lecteurs- critiques et auteurs, selon l'horizon d'attente qui leur est propre (1978 : 53).

Cette citation qui définit la fonction effective de l'œuvre littéraire explique le fait que la littérature s'accomplit et se concrétise dans et par la lecture dans une mouvance perpétuelle. De ce fait, une œuvre littéraire ne se présente pas comme une nouveauté absolue mais elle évolue et devient l'objet de l'« horizon d'attente » d'un protagoniste essentiel de la communication littéraire, le lecteur. Ainsi, pour Jauss, l'œuvre est un « processus » en attente d'une actualisation, un réseau en attente de concrétisation qui se tasse sous la notion d' « horizon d'attente ».

En effet, pour constituer ce concept, il fait intervenir trois facteurs importants : les connaissances culturelles déjà acquises du public, y compris l'expérience préalable du genre dont relève le texte, ensuite la forme et la thématique qu'évoquera la nouvelle œuvre par un effet intertextuel et finalement le contraste entre le monde imaginaire créé par l'art et la réalité quotidienne vécue par les lecteurs potentiels, surtout les différents usages qu'ils font de la langue. Cette notion d' « horizon d'attente » désigne dans la terminologie de Jauss,

le système de références objectivement formulable qui, pour chaque œuvre, au moment de l'histoire où elle apparaît, résulte de trois facteurs principaux : l'expérience préalable que le public a du genre dont elle (l'œuvre) relève, la forme et la thématique d'œuvres antérieures dont elle présuppose la connaissance et l'opposition entre langage poétique et langage pratique, monde imaginaire et réalité quotidienne (1978 : 54).

A partir de cette définition, nous pouvons déduire que toute œuvre s'accomplit par un jeu de références aux horizons formels, thématiques et langagiers qui, avant même que l'œuvre ne paraisse, travaillent déjà le contexte socioculturel du destinataire du texte. Cela revient à dire que la lecture peut moduler, réorienter, évoluer l'analyse historique du fait littéraire. D'abord, au moyen de la représentation des éléments de la réalité où la trame narrative est toujours travaillée par le discours social pouvant donner lieu à des formes variées du langage. Ensuite, au moyen des procédés scripturaux qui obéissent à des règles poétiques, celles des genres et des styles.

Par ailleurs, l'analyse de la « réception » s'est attachée à la manière dont une œuvre affecte le lecteur, c'est-à-dire elle vise l' « effet produit » sur le lecteur qu'il soit individuel, collectif, actif ou passif, etc. ayant un horizon d'attente spécifique. Ainsi, c'est par la notion de l'« effet produit » qu'on peut mesurer la valeur esthétique d'une œuvre donnée. Celle-ci se définirait donc « en tant qu'œuvre d'art, en fonction de la nature et de l'intensité de son effet sur un public donné » (1978 : 270). En effet, dire que l'analyse des effets produits par l'œuvre d'art puisse donner une pléthore de significations et de sens à une œuvre littéraire, car la lecture est conçue comme une « perception guidées », c'est-à-dire influencée par un ensemble de facteurs extérieurs, telles les lectures antérieures, l'expérience du monde du lecteur, ses émotions, désirs, besoins, bref son horizon d'attente. Jauss souligne :

Lorsqu'elle atteint le niveau de l'interprétation, la réception d'un texte présuppose toujours le contexte d'expérience antérieure dans lequel s'inscrit la perception esthétique : le problème de la subjectivité de l'interprétation et du goût chez le lecteur isolé ou dans les différentes catégories de lecteurs ne peut être posée de façon pertinente que si l'on a d'abord reconstitué cet horizon d'une expérience esthétique intersubjective préalable qui fonde toute compréhension individuelle d'un texte et l'effet qu'il produit (1978 : 56).

On remarque dès lors que la figure du lecteur (destinataire) et de la réception de l'œuvre est, pour une grande part, inscrite dans l'œuvre elle-même, dans son rapport avec les œuvres précédentes que l'auteur suppose être connues du lecteur car

Le texte nouveau évoque pour le lecteur (ou l'auditeur) l'horizon des attentes ou règles du jeu avec lequel des textes antérieurs l'ont familiarisé ; cet horizon est ensuite, au fil de la lecture, peut être varié, corrigé, modifié ou simplement reproduit (1978 : 55).

Chez Jauss, comme chez Iser, le lecteur est « un esprit ouvert, libéral, générateur, prêt à jouer le jeu du texte » (1998 : 181). Et c'est pour cela que Jauss offre un vague terrain de liberté à son lecteur qui met l'œuvre en mouvement. Celle-ci sera travaillée par un ensemble d'expériences de la vie que le lecteur implique dans le processus de la concrétisation du sens de son texte au moment de la lecture pour moduler, harmoniser, réorienter le sens et combler les failles et les lacunes d'une œuvre donnée. Par ailleurs, la reconstitution de l'horizon d'attente du lecteur face à une œuvre littéraire implique la connaissance des normes, des codes éthiques et esthétiques, dans lesquels le texte apparaît et est reçu.

Pour conclure, il ne serait donc possible de comprendre l'histoire de la littérature que si elle est considérée comme processus d'interprétation et de productions esthétiques qui s'opère dans l'actualisation et la reconstruction des textes littéraires en fonction d'un « horizon d'attente » vaste. Donc, le « lecteur » serait véritablement la pierre angulaire d'une nouvelle perspective communicationnelle de la littérature.

A la manière de cette démarche, nous avons l'intention d'appréhender un certain nombre de réactions suscitées par le roman *Ô Maria* (2008) au moment de son apparition en interrogeant des traces qui renferment les propos de différents types de lecteurs (critique littéraire, journaliste, éditeur, etc).

Dans notre analyse, comme il est question d'une réécriture de l'Histoire de l'Espagne musulmane, il serait pertinent de confronter l'œuvre au contexte historique de son apparition, c'est-à-dire à l'historicité de l'œuvre. En ce sens, il serait nécessaire de s'intéresser à la façon dont ce « retour au passé » qu'effectue Anouar Benmalek a été accueilli par différents pôles de sa réception, en vue de déterrer de nouvelles constructions infinies de sens et de significations

Grâce à l'approche pragmatique que forge H. R. Jauss, nous pourrions appréhender chacune des lectures critiques du texte en déterminant les facteurs de perception et les mécanismes, enjeux en fonction desquels ces lectures ont été faites. Le but final de cette approche est de mesurer « l'effet produit » par le texte sur ses différents lecteurs en fonction de quoi on pourrait mesurer la « valeur littéraire » de l'œuvre. Dès lors, il serait opportun de s'interroger, au cours de notre analyse, sur la nature

et l'intensité de l'« effet produit » du roman *Ô Maria* sur un public donné tout en sachant que la réception peut entraîner un «écart esthétique » entre l'horizon d'attente préexistant (expérience des lectures) et celui de l'œuvre nouvelle mesurée à l'échelle des réactions du public et des jugements de la critique (succès, rejet, scandale, etc.).

Dans le système de la réception, le recours à « l'horizon d'attente » qui enveloppe le roman est indéniablement important pour pouvoir mesurer l'« effet produit » et la nature des réactions suscitées par un lectorat.

2. Quelques éléments caractérisant l'horizon d'attente du public

Pour mieux comprendre la réception de l'œuvre *Ô Maria*, il est important de cerner le roman dans le contexte sociohistorique et politique de son apparition. Ce faisant, il faut interroger l'histoire littéraire de l'Algérie contemporaine mais aussi l'ensemble des moments historiques majeurs qui ont marqué le pays avant la publication du texte. Et ce, pour entourer la forme et la thématique des œuvres antérieures dont cette œuvre présuppose la connaissance. De plus, signifier et comprendre le sens de l'œuvre via l'ensemble de la fresque littéraire de l'auteur s'avère important. Ainsi, le lecteur aura déjà une idée sur la thématique abordée à la lecture du roman.

Le roman *Ô Maria* est publié la première fois en 2006 par les éditions fayard et a été réédité en 2008 par les éditions Le Livre de Poche. Cette période est qualifiée d'une floraison de nouvelles plumes algériennes sur la scène littéraire.

En premier lieu, à partir des années 2000, on enregistre un déficit de la connaissance historique, s'amorce ainsi la naissance de l'Histoire romancée, de l'imbrication de la fiction et de la documentation par l'écriture. Des écrivains se sont désormais engagés dans cette voie et ont rêvé l'Histoire pour la convertir en littérature, la grande « matrice de l'Histoire ». Cette littérature s'est assignée comme objectif par une recherche au niveau du plan esthétique, mais aussi une construction d'un édifice historique pour prouver à l'Autre l'existence millénaire du peuple et son enracinement dans un espace-temps.

Ces romanciers algériens agissent comme des historiographes pour construire leurs romans. Il y a ceux qui consacrent leur univers fictionnel au contexte colonial, c'est-à-dire le retour à l'Histoire de l'Algérie durant l'occupation française. D'autres consacrent leurs romans au passé glorieux et douloureux des sociétés musulmanes des siècles précédents. Ainsi, ces romanciers ont le souci d'une reconstruction de l'Histoire et le désir d'apporter un autre regard de l'Histoire du pays autre que celui véhiculé par l'historiographie officielle. Et ce, par le biais de l'écriture romanesque afin de préserver la mémoire collective, la sauver de l'oubli et transmettre l'histoire des ancêtres à des générations actuelles et futures. Ainsi, en 2010, Fatéma Bakaï écrit un roman intitulé : *Izuran III, Au pas de la Sublime Porte*. Elle revisite la présence ottomane en Algérie mais aussi elle ressent une nostalgie envers le passé glorieux de l'Algérie dans le prolongement de ce thème phare de la littérature arabe : la perte de Grenade.

En deuxième lieu, l'on assiste à une nouvelle approche de l'Histoire dans la littérature des années 2000. Il s'agit du retour sur la scène littéraire de l'écriture sur

les douloureux événements liés au terrorisme qu'a connus l'Algérie durant la décennie 1990 et qui va provoquer une « écriture sismique » dans le roman algérien. L'on enregistre donc de nouvelles publications de romans qui traitent de la période sanglante de la décennie noire à l'image du roman de Leila Merouane : *Le châtement des hypocrites* (2001).

En troisième lieu, naît une nouvelle ère pour la littérature algérienne des années 2000. Il est question d'une « littérature de témoignage » qui prolifère sous l'ère politique de la concorde nationale (amnistie en faveur des combattants islamistes). Ainsi, l'univers des violences politiques et armées marquent de leur empreinte l'imaginaire artistique algérien à l'image de : *Les figuiers de Barbarie* (2010) de Rachid Boudjedra, *Le village de l'Allemand* (2009) de Boualem Sensal, etc.

Conséquemment à cette période de violences politiques et armées, des discours sur la question religieuse fusent de toute part comme pour signaler le poids que cette question exerce sur les consciences collectives nationale et universelle, et comme aussi pour confirmer ce que des écrivains ont déjà prémédité au XX^e siècle. Ainsi, André Malraux écrit : « Le XXI^e siècle sera spirituel ou ne sera pas ». Ce faisant, durant la période de la concorde civile suivie de celle de la réconciliation nationale en Algérie, des écrivains procèdent par une écriture nouvelle qui mêle discours polémique et discours politique poussant parfois à l'extrême provocation la réflexion sur les phénomènes politiques, économiques et socioculturels inhérents à la situation dans le pays. La religion musulmane et le sacré de manière général se trouvent au cœur de ces discours littéraires qui procèdent par le moyen des artefacts littéraires afin de déployer des conceptions et des avis que les écrivains désirent « soumettre au jugement du public ». Ainsi, *Le Festin de mensonges* d'Amin Zaoui publié en 2007 s'inscrit sous le sceau de « l'hédonisme » au féminin. Un texte bestial et de jouissance où le héros est la victime de la libido à « fleur de femmes ». Le texte s'inscrit aussi dans le registre sacré qui mêle la profanation des préceptes religieux de l'Islam. En effet, le narrateur se parjure tout au long de son parcours et l'ensemble des personnages, quelle que soit leur confession, agissent à l'encontre des préceptes de leur religion et des bases morales.

Par ailleurs, des écrivains algériens dits postmodernes font face aux maintes pré-occupations idéologiques et politiques étrangères qui se mêlent de leur pays. On assiste à une véritable guerre médiatique qui modèle l'opinion publique, consacrant à l'Islam un espace paradoxal. Ainsi, une vision médiatique des musulmans qualifiée de « stéréotypée » et de « négative » dans les médias français et étrangers bat son plein. De ce fait, des intellectuels irrités et blessés par la vision réductrice de l'Islam prennent part au débat et participent à l'alimentation de cette littérature sur le religieux.

En dernier lieu, le panorama littéraire dans lequel s'inscrit Anouar Benmalek est celui du recours à l'historicité de l'œuvre. Il note dans le journal *Le Matin* dans son ouvrage intitulé *Chroniques de l'Algérie amère. Algérie 1985–2011*: « (...) je parle donc beaucoup de l'Histoire dans mes histoires » (2011 : 273) Très souvent, il met en scène des faits historiques oubliés de la mémoire collective à l'image de : *Les Amants Désunis* publiés en 1998 dans les éditions Calmann Lévy en 1998 et en 2000 dans les éditions Le Livre de Poche qui relate les événements de la guerre de Libération pour

aboutir au terrorisme islamiste ; *L'enfant du peuple ancien* publié en 2000 par les éditions Pauvert et en 2002 dans les éditions Le Livre de Poche qui met en œuvre l'histoire des aborigènes au moment du génocide des Tasmanie ; *Le Rapt* publié en 2009 dans les éditions Fayard et qui thématise l'histoire des massacres de Melouza, etc. Ainsi, le lecteur qui est habitué à lire les romans et les nouvelles d'Anouar Benmalek ne serait pas surpris par le recours au fait historique majeur de l'« Andalousie » dans le roman de *Ô Maria*. En effet, l'évocation du passé andalou n'est pas nouveau chez Benmalek tant il est déjà abordé dans son roman *Les Amants Désunis* notamment à travers la complainte chaabie (*Assafi ala diar el andalous*) très célèbre dans le Maghreb qui chante la nostalgie des temps supposés heureux de cette période qui vit la civilisation musulmane connaître son apogée en termes d'art, de science et de tolérance. En plus de cela, les violences comme sujet qui englobe la thématique de certains des romans d'Anouar Benmalek sont décrites par le corps dans *Les Amants désunis*, *L'Amour loup* (2004), *L'enfant du peuple ancien*, etc. donc le lecteur serait en quelque sorte avisé sur le thème dominant dans *Ô Maria*. Dans une interview, il explique l'insertion du « corps » qui enveloppe la trame romanesque de ses œuvres :

Nous sommes une société très étrange de ce point de vue. Le corps est l'instrument principal de la répression dans nos pays. Répression politique : la torture et les mauvais traitements font partie de la panoplie quotidienne du contrôle de la population. Répression sociale et morale : tout est fait pour faire oublier que nous sommes avant tout des corps sexués (Benmalek 2009 : 399).

De facto, nous remarquons que le sol littéraire algérien est imprégné de toutes les tragédies qui se sont succédé depuis des temps immémoriaux en Algérie. De ce fait, le panorama de cette littérature rend compte des parcours historiques, idéologiques et esthétiques qui habitent la majorité de l'œuvre de Benmalek. Il semble ainsi que l'inscription du roman *Ô Maria* s'est construite dans cette optique. Donc, le lecteur visé et le lecteur potentiel pourraient forcément remarquer ces détails.

3. De l'intention et du projet d'écriture de l'auteur

Outre l'horizon d'attente dans lequel l'œuvre est inscrite, étudier l'intention de l'auteur serait important car elle se révèle parfois équivalente à ce qu'il voulait dire par les énoncés qui constituent le texte. Cette « intentionnalité » développée dans *Le Démon de la théorie* (Compagnon 1998) de l'auteur serait significative pour une éventuelle quête de sens dans l'œuvre, autre l'effet produit par son travail et la conception du sens produit par le hasard. Or, on pourrait dire que l'écrivain ne juge pas ici à la place des lecteurs, mais les oblige, par la forme impersonnelle, de se forger leur propre opinion.

En effet, la pragmatique est liée de façon intime à la réception dans la mesure où la réaction du public à tel ou tel texte est en grande partie dictée par l'intention prag-

matique de l'auteur. En ce sens, grâce à la notion de « pragmatique » nous pouvons aborder le texte littéraire de manière à ce que l'attention soit accordée non seulement au code linguistique utilisé et aux procédés d'écriture mobilisés, mais aux jeux subtils de l'énonciation dont la connaissance renseigne sur la nature du discours produit et la portée du message que l'auteur veut transmettre.

Ainsi, malgré la transparence affichée du discours sur l'Histoire des Morisques d'Espagne musulmane, un autre niveau de lecture s'impose pour tout lecteur soucieux de mieux saisir la nature du projet littéraire d'Anouar Benmalek qui maintient son texte à la frontière du réel référentiel et du réel imaginaire afin de permettre à la vérité historique d'éclater.

Le lecteur plongera ainsi dans une impasse car en vue de représenter L'Histoire des Morisques, l'intention pragmatique de l'auteur serait en mesure d'être fidèle à la réalité des faits historiques ou conduira le lecteur dans une voie jalonnée de ruse et de compromis. De ce fait, nous pouvons tenter une comparaison entre l'arrière-plan religieux qui sous-tend le discours construit par Anouar Benmalek dans son roman et le discours du narrateur utilisé dans ce même roman. L'objectif est de savoir si le texte fait écho à cette réalité historique dont fait preuve l'auteur.

4. Le contenu énonciatif du texte

La pragmatique comme approche des textes nous permet de mieux rendre compte de leurs significations notamment le contexte de l'énonciation littéraire. Ainsi, la notion de pragmatique « réfère à un composant de langue, à côté du composant sémantique et du composant de la langue (...) s'intéresse aux relations des signes avec leurs utilisations, à leurs effets » (Maigueneau 1996 : 65). En effet, le discours établi par l'auteur pourrait surtout être dicté par le parcours du personnage principal, Maria, décrit dans le récit. C'est à partir de sa vie mesquine, déviante et luxueuse au destin tragique que peut porter le jugement de la réception du roman. Mesurons ainsi le contexte énonciatif que véhicule le roman ainsi que l'écriture stylistique qu'il édifie. Et ce, révélerait l'intérêt que porteraient les lecteurs envers ce texte.

D'une part, le roman *Ô Maria* conte l'histoire d'une tragédie humaine qui a conduit les Morisques à une déportation magistrale hors de leur communauté hispanique. Anouar Benmalek ne cesse de définir les répercussions de cette guerre ethnique véhiculée par l'ensemble de ses protagonistes. Ainsi, il décrit des séquences d'oppression et d'asservissement en termes d'esclavagisme et de violence sexuelle de la part des promoteurs de l'Inquisition espagnole. Cette forme d'assujettissement est supportée par les personnages morisques et en particulier l'héroïne. L'auteur a ainsi immergé dans son texte les formes de brutalités les plus paroxystiques afin de rendre palpable la réalité historique et l'immiscer dans l'inconscient collectif. De même, la déportation des Morisques est décrite dans le roman d'une façon explicite propre à l'historiographie officielle, c'est-à-dire dans des conditions inhumaines. Ainsi, certains Morisques ont été violentés, battus, éventrés et jetés en mer. L'auteur se sert de son personnage principal Maria pour nous montrer le degré de brutalités qu'a infligées l'Inquisition aux Morisques sur le point psychologique et corporel.

De ce fait, la scène du bûcher où Maria eut été immolée vivante s'avère être pesante pour que le lecteur rende compte de ces brutalités. D'ailleurs, le degré de la désaliénation à la culture chrétienne est explicitement mis en œuvre lorsque Maria était soumise à l'Inquisition pour révéler l'identité de ceux qui se cachaient sous le voile de la chrétienté. En effet, la preuve de cette désaliénation, elle la donne en tranchant sa langue pour ne pas trahir les siens au moment de son arrestation par les soldats du Saint Office qui lui font subir les pires épreuves de tortures. Ainsi, Le narrateur d'*Ô Maria* note : « On l'a torturée maintes et maintes fois par la suite. Pendant des mois malgré les braises et les cordes, personne n'est parvenu à comprendre ce qu'elle glapissait » (Benmalek 2008 :375–376).

Ensuite, ces brutalités sont dans le texte l'indice de l'un des axes sémantiques centraux qui concourt à montrer la fin de cette tolérance légendaire dont se prévalait l'Andalousie d'avant la chute de Grenade. L'exemple le plus frappant qui pourrait choquer le lecteur au moment de la lecture du roman *Ô Maria* est le dévoilement inattendu du contenu obscène du Coran falsifié que l'Inquisition a distribué afin d'achever d'assimiler les Morisques. Le lecteur apprend à cet effet que le contenu du Coran que Maria lisait à tante Clara était faussé et ce, en vue de faire persuader les Morisques que la religion musulmane n'est pas la plus favorable à leur foi religieuse.

D'une autre part, pour représenter l'Histoire des Morisques, l'auteur recourt à un univers fictionnel déconcertant où l'imaginaire atteint son summum. Ainsi, il établit un discours comme modalité de réécriture de l'Histoire où l'écriture de la trivialité ornemente toute l'ossature du texte afin de montrer le degré du dévergondage sexuel et du désordre moral dans lesquels sombre l'héroïne Morisque.

Ce faisant, à la lecture du roman *Ô Maria*, le texte se propose comme une mise au point destinée à démontrer les effets de l'Inquisition. Ainsi, l'auteur semble avoir choisi de s'adresser à un public double. En premier lieu à ce chrétien, comme pour le prémunir de l'image défigurée du Morisque à cause de la prédominance du pouvoir chrétien de l'époque de Philippe II.

En second lieu, l'auteur s'adresse à un public arabe en général et à un public maghrébin en particulier dont la religion est musulmane. Sachant qu'un nombre important de Morisques ont été déportés dans les pays maghrébins dans des conditions inhumaines, des lecteurs s'intéresseront sans doute à connaître l'histoire de cette Andalousie chrétienne et musulmane à la fois de l'Espagne de la Renaissance européenne.

En dernier lieu, au-delà de cette double adresse, au lecteur européen et au lecteur maghrébin, Anouar Benmalek s'adresse sans doute aussi à un lectorat universel car il se sert du passé andalou pour parler du présent et du futur. Afin de lutter contre toute atteinte aux droits de l'homme.

5. La réception de *Ô Maria* : quels effets produits ?

Dans cette partie de notre travail, nous tenterions de mesurer un certain nombre d'effets produits par le roman à travers la restitution et la caractérisation de mo-

ments précis de sa réception. Les témoignages et documents que nous exploiterons dans cette partie, nous les emprunterons à un travail de restitution d'un ensemble de réactions ayant suivi la publication du roman. Au premier plan, nous nous intéresserons aux quelques réactions formulées- de par leur pullulement- dans les milieux médiatiques qui, en la matière, sont plus prolixes en commentaires sur l'œuvre.

5.1. La réception algérienne

La plupart des commentaires consacrés à *Ô maria* dans les médias, en Algérie ou ailleurs, ont été d'une bienveillance extrême.

5.1.1. Les médias

5.1.1.1. La télévision

En février 2007, une émission de télévision diffusée sur Canal Algérie par Afaf Belhouchet conseille aux lecteurs de lire *Ô Maria* : « ... livre passionnant qui nous apprend beaucoup sur nous-mêmes... On le conseille à tous les lecteurs ».

Ce propos émis dans une chaîne de télévision étatique qui émet en langue française, met l'accent sur la dimension « algérienne » du discours du roman qui, selon la journaliste, inviterait à découvrir une histoire qui concerne le lecteur algérien car il « nous apprend beaucoup sur nous-mêmes ». Le propos de la journaliste laisserait facilement supposer qu'il s'agit de l'identité maghrébine, son histoire, sa mémoire voire encore le statut de la femme tel que pensé dans la fiction de Benmalek.

5.1.1.2. La presse journalistique francophone

Le 26 octobre 2006, dans le journal quotidien *El Watan*, la journaliste Zineb Merzouki présente brièvement le roman :

Plongée dans les soubassements historiques d'*Ô Maria* qui décrit la répression féroce, à partir de 1492, contre les musulmans d'Andalousie et la déportation des survivants, l'une des premières de l'humanité menée de façon aussi massive, méthodique et implacable.

L'auteur de l'article donne un bref aperçu sur le roman, il met l'accent sur la valeur historique de son écriture, sa valeur mémorielle qui permet à cet événement emblématique qui est la déportation des Morisques, de rejaillir dans le présent et rappeler au lecteur sa place dans l'histoire de l'humanité.

Le 28 août 2008, dans le quotidien algérien *Le temps*, la journaliste Kheira Atouche écrit à propos du roman *Ô Maria* :

Ô Maria d'Anouar Benmalek a suscité un tollé général et une levée de boucliers à son encontre dans la presse arabophone lors de sa sortie...Ce pavé de 468 pages se lit d'un trait tant l'histoire de Maria est passionnante...Roman percutant et sensible... A lire absolument.

Ce commentaire a le mérite de rappeler l'inscription fracassante du roman dans le champ littéraire algérien au moment de sa publication. La journaliste souligne

que, en dépit des qualités qu'elle reconnaît au texte, ce dernier n'a pas échappé à une compagne de dénigrement menée par ce qu'il nomme « presse arabophone ». Le propos de la journaliste met le point sur le fait que les réactions violentes et négatives à ce roman sont le fait d'une critique journalistique appartenant à l'espace arabophone, une précision qui ne va pas sans nous rappeler le clivage et les tensions traditionnellement installés entre « arabisants » et « francisants ».

5.1.2. Réaction des écrivains

Le roman qui a suscité autant de remous et de réactions qui, comme on a pu le constater plus haut, sont très contrastées, a été salué par la communauté des écrivains algériens et à travers eux, l'auteur fait l'objet d'une reconnaissance affirmée. Mohammed Dib, figure emblématique de la littérature maghrébine, apporte le prestige de sa voix pour saluer en Benmalek les qualités d'un auteur confirmé dont l'œuvre s'inscrirait dans la dynamique de renouveau du roman algérien. C'est ce que laisse aisément entendre le contenu de cette lettre que Dib envoie à Benmalek en 2001 suite à la parution de *L'Enfant du peuple ancien*:

Merveilleux roman que *l'Enfant du peuple ancien*! Bravo, bravo. Avec ce livre, tu te hausses au niveau d'un Joseph Conrad, qui a écrit son «Lord Jim» à l'âge que tu as aujourd'hui. Et bon sang, cette façon de nous sortir de la ghettoïsation de la littérature maghrébine comme de conchier ces misérables histoires d'identité, quel panache ! Merci.

Dans ce passage, Dib met surtout le point sur « une nouvelle littérature algérienne » qui ouvre une pluralité de dynamiques et qui rompt avec la « ghettoïsation » de la tradition maghrébine.

Dans *Correspondances internationales*, Christiane Chaulet-Achour souligne en janvier 2007 à propos du roman :

Magnifique roman... Échappant aux pièges du roman historique en sachant équilibrer, avec virtuosité, informations historiques et mise en narration romanesque, Anouar Benmalek offre un récit fort et violent d'un destin de femme...Un roman qui jamais ne nous laisse en repos.

Christiane Chaulet-Achour met le point sur la manière qu'Anouar Benmalek a élaboré son récit dans un discours fictionnel et historique. Pour elle, le romancier a une maîtrise infaillible de joindre la fiction et l'Histoire. En plus, elle fait l'apologie du roman en faisant savoir qu'il est énigmatique car il n'inspire pas de délasserment.

5.1.3. La critique littéraire :

Le roman sombre dans *l'indigence* de la critique universitaire si l'on tient compte des rares études faites jusque-là. L'un des rares articles universitaires sur le roman auquel nous avons pu accéder est signé par un jeune chercheur, Salah Ameziane en 2010 intitulé « La double étrangeté du morisque dans *Ô Maria* d'Anouar Benmalek ». Dans son article, l'auteur insiste sur la thématique de l'« étrangeté » de la figure du Morisque. Les points essentiels qui traversent ses idées sont : l'altérité, le

métissage et la double-culture que véhiculent les personnages morisques du roman. Il note ainsi :

C'est dire que le motif du morisque porte la dimension du passage et de l'échange culturels. Toute la stratégie narrative du roman se trouve ainsi investie par cette logique de dilution dans l'Autre : sa culture, sa langue, sa religion, sa mémoire. Cela se veut une aspiration au cosmopolitisme. C'est une façon de se situer au-delà de toute appartenance et de toutes les différences.

Suite à ce panorama des différentes réactions que le roman a suscité auprès des divers pôles du public lecteur algérien, nous pouvons donc conclure que Benmalek a « réussi » une inscription mouvementée de son texte dans l'espace littéraire algérien, et ce au vu des multiples rebondissements ayant jalonné les parcours de ce roman lors des premiers mois de sa publication. Le caractère ambivalent de la réception du roman en Algérie, partagée entre la bienveillance et la reconnaissance d'une part, et rejet et condamnation d'autre part, cède la place à une reconnaissance quasi unanime auprès de public lecteur étranger.

C'est ce que nous pouvons aisément constater auprès de certains pôles de la réception en France. Il y'a lieu de rappeler que le roman *Ô Maria* a été édité et réédité par deux maisons d'édition françaises, ce qui fait de la France le premier espace de diffusion du roman.

5.2. La réception étrangère

Le roman a suscité beaucoup d'attention dans certains milieux critiques, universitaires, journalistiques et médiatiques. L'un des premiers indices d'une inscription favorable de l'œuvre dans l'espace français est sans doute sa réédition en Livre de Poche deux ans après sa première édition chez Fayard. Dès lors, on pourrait s'interroger sur les termes ayant marqué l'accueil cordial et gratifiant pour certains dont a bénéficié ce roman en France.

5.2.1 Les médias

5.2.1.1. La radio

Dans *Radio Orient, Au fil des pages*, le 9 novembre 2006, Djillali Bencheikh confie :

C'est dans un monde aussi réjouissant et, pour tout dire, infernal que nous entraîne Anouar Benmalek dans une épopée d'un nouveau genre où le souffle historique sert de moteur à un splendide et bouleversant destin de femme... Épisodes dantesques et picaresques... Une épopée féminine signée du Faulkner méditerranéen Anouar Benmalek.

Le jugement que nous livre ce journaliste est intéressant à plus d'un titre si l'on tient compte qu'il qualifie les différents aspects de l'œuvre avant d'aboutir à une gratification de l'auteur du « titre de Faulkner Méditerranéen » : *Ô Maria* serait donc un texte à la substance narrative hors du commun « épopée d'un nouveau genre », d'une écriture subversive de type « dantesque et picaresque » en même temps qu'il inscrit un contre discours sur la femme.

5.2.1.2. La télévision

L'émission de télévision *Vol de nuit* diffusée sur TF1 transmet ce que Patrick Poivre d'Arvor pense du roman : « Une très belle originalité... ». Patrick Poivre d'Arvor fait ainsi l'apologie du roman mais n'offre pas plus de détails concernant le caractère littéraire du texte.

5.2.1.3. La presse journalistique

Le même élan de reconnaissance et d'éloge émane de certains journaux et dénote par là même de la prééminence du commentateur bienveillant. Dans, *La Dépêche du Midi*, Maia Alonso écrit le 16 décembre 2007:

Anouar Benmalek, somptueux auteur de romans à la plume baroque, exigeante, crue, violente, éprouvante, colorée, sonore, imagée qui vous tenaille, vous déchire et vous envoûte. S'embarquer dans un de ses livres, c'est s'y livrer jusqu'au bout et même après la dernière page tournée, continuer à en subir le charme au sens magique du mot.

Cette journaliste met le point sur l'écriture poétique plurielle qui enveloppe le style d'Anouar Benmalek. Ainsi, Alonso met en avant « le charme » qui jaillit dans l'ensemble de ses œuvres littéraires. Il est important de signaler que la presse journalistique en France ne porte pas de jugements établis qui valorisent ou dévalorisent de manière catégorique le seul roman *Ô Maria* mais elle fait le « panégyrique » de l'ensemble de ses romans : écriture faulknérienne et plurale.

5.2.2. La critique littéraire :

L'intérêt que suscite l'écriture de Benmalek au sein des milieux critiques ne fait généralement qu'appuyer les éloges adressés à l'écrivain par les autres commentateurs. La mise en avant de son talent d'écriture a valu à l'auteur d'être cité dans la liste des écrivains nobélisables. Aussi, les qualités qu'on lui reconnaît sont cette fois-ci de nature purement artistique notamment quand le romancier est vu comme doué d'un « *art de visionnaire* » (Fouconnier : 2006) et « d'un imaginaire romanesque exceptionnel » (Vum Lêtebuerger Vollek : 2012) il est considéré comme « le plus grand écrivain algérien depuis Kateb Yacine » (Jacques : 2011).

Un ton admiratif se lit dans le commentaire de Bernard Fauconnier paru dans *Le prestigieux Magazine Littéraire* où il note en octobre 2006:

Un roman d'une force peu commune. On connaissait le talent de conteur d'Anouar Benmalek dont l'un des précédents ouvrages, *Ce jour viendra*, déployait les ressources d'un imaginaire romanesque exceptionnel. *Ô Maria* confirme largement cette richesse de langue, d'images, d'invention dramatique, notamment dans le recours à la tradition picaresque espagnole, Maria étant comme la petite sœur tragique de Lazarillo de Tormes. Mais c'est surtout la langue qui séduit : d'une crudité évitant l'obscène, riche de couleurs et d'images déployant un baroque sans pesanteur, émaillé de dialogues savoureux, le style vigoureux du conteur nous rend d'autant plus émouvant son message synchrétique et universel.

Ici, le roman jouit d'un statut des plus surprenants. Bernard Fauconnier insiste sur les éléments littéraires qui imprègnent ce roman et dont il fait œuvre. Ainsi, il accentue avec vivacité sur la qualité du langage employé : crudité, riche de couleur et d'images, etc., et qui rendraient le texte plus attractif que son fond.

Ainsi, au détour de ces quelques commentaires somme toute positifs, nous pouvons déduire la consécration totale de l'écrivain plus que l'homme, c'est donc son écriture qui retiendrait davantage le point de vue du critique et la charge de controverse que le livre a pu susciter auprès du public algérien ne semblent figurer dans les motifs essentiels de l'intérêt que la critique littéraire en France a porté pour le roman.

En définitive, nous concluons avec beaucoup de clarté que la consécration du roman en France se veut avant tout comme la reconnaissance d'un talent d'écriture, d'un génie dans l'écriture romanesque. Par ailleurs, cet intérêt semble être attribué à une originalité qui inscrit l'œuvre dans la grande Histoire de la Reconquista espagnole. Les termes qui relèvent de ces réflexions suscitées par le public français sont souvent d'ordre historique : l'aventure de Maria véhicule l'Histoire des Morisques dans cette fiction. Constat qui autoriserait à dire que l'auteur a réussi à susciter un écho favorable à son « intention historique », celle d'exhumer un pan entier de l'histoire de la méditerranée occultée pendant des siècles par l'historiographie. Sur un autre plan, c'est surtout de ce changement d'horizon qu'il conviendrait de parler tant une thématique et une écriture jugées nouvelles ont réussi à produire un *effet* favorable qui s'apparente à ce que Jauss nomme « consécration » du public.

Le parallèle que l'on pourrait faire à présent entre les deux logiques réceptives qui ont caractérisé ces deux espaces de la réception du roman de Benmalek, l'Algérie et la France, permettrait sans doute de mieux mettre en perspective les paramètres et les facteurs divers et complexes ayant commandé les différentes réactions suscitées par ce livre.

BIBLIOGRAPHIE

- Ameziane S. 2010. La double étrangeté du morisque dans *Ô maria* d'Anouar Benmalek. *Interfrancophonies* 3. Figures de l'étranger dans les littératures francophones. 1-8.
- Bakhai F. 2010. *IZURAN III : Au pas de la Sublime Porte*, Alger. Alpha.
- Benmalek A. 1998. *Les amants désunis*, Paris. Calmann Lévy.
- Benmalek A. 2004. *L'Enfant du peuple ancien*. Paris. Le Livre de Poche.
- Benmalek A. 2004. *L'Amour loup*, Paris. Le Livre de Poche.
- Benmalek A. 2008. *Ô Maria*. Paris. Le Livre de Poche.
- Benmalek A. 2009. *Le rapt*. Paris. Fayard.
- Benmalek A. 2011. *Chroniques de l'Algérie amère. Algérie (1985-2011)*. Alger. Casbah.
- Bernard. B. 2006. *Le Magazine Littéraire*. Paris.
- Chaulet-Achour C. 2003. Mosaique Algérie. Romans algériens (1992-2002), *Recherches Internationales* 67. 339-359.
- Entretien de Rachid Mokhtari et Anouar Benmalek. *Passerelle*. Littérature. N°36. Octobre 2008.
- Entretien de Jacques Paula. *Cosmopolitaine*. France Inter. 4 décembre 2011.
- Jauss H.R. 1978. *Pour une esthétique de la réception*. Paris. Gallimard.
- Mainguenu D. 1996. *Les temps Clés de l'analyse du discours*. Paris. Le seuil.

Ô Maria to meet a reader. A poetics of the literary reception

ABSTRACT: In our analysis, we would summon the “theory of reception” to analyze the permanence of the novel *Ô Maria* of Anouar benmalek in contemporary Algerian and Francophone literary production.

H. R. Jauss’s theory of reception defines the reader as a true actor of literary communication because it is who gives the work of art the faculty of survival. Thus, in literature, the construction of meaning and the actualization of a literary work are constructed by a new generation of readers. As a result, a literary work does not present itself as an absolute novelty but evolves and becomes the object of the «waiting horizon» of an essential protagonist of the literary communication that is the reader.

From this reflection, we can deduce that every work is accomplished by a set of references to formal, thematic and linguistic horizons which, even before the work appears, are already working on the socio-cultural context of the recipient of the text. These amounts to saying that reading can modulate, reorient, and evolve the historical analysis of the literary fact. First, by means of the representation of the elements of reality where the narrative frame is always worked by social discourse that can give rise to various forms of language. Then, by means of scriptural processes that obey poetic rules, those of genres and styles. Moreover, the analysis of the «reception» has focused on the way in which a work affects the reader, that is to say, it aims at the «product effect» on the reader whether he is individual, collective, assets or liabilities having a specific waiting horizon. It will give a plethora of meanings and meaning to the work because reading is conceived as a «guided perception», that is to say, influenced by a set of external factors, such as previous readings, experience of the reader’s world, his emotions, desires, needs, in short his horizon of waiting.

La communication non-verbale dans les productions narratives en italien et français L(s)1 et en anglais L2. Étude comparative

Introduction

Les gestes constituent une partie importante de la communication, surtout dans leur perspective non-verbale. Le *non-verbal*, à son tour, est un élément inséparable du verbal : le geste qui accompagne la parole apparaît avant elle, la « prépare » et « complète d'avance » (Calbris 2001 : 130). Étant donné leur concomitance, le geste et la parole (la *verbalisation*) sont interdépendants. En outre, selon *Interface Hypothesis* (Kita et Özyürek 2003), les systèmes de la production de la parole et du geste interagissent.

Nous avons entendu, au passé, des voix des chercheurs comme Hewes (1973) qui postulaient même la *primordialité* des gestes par rapport à la parole. Selon eux, la complexité des gestes intégrés dans la parole prouvait que la parole a été une addition tardive au système des gestes existants déjà (p.ex. parce que la parole permet de communiquer plus vite et dans les obscurités et laisse libres les mains pour d'autres manoeuvres). Toutefois, récemment nous avouons plutôt que le fait que les gestes sont complètement intégrés dans la production orale (McNeill 1992) suggère que l'expression orale et l'expression manuelle ont évolué simultanément.

1. Le rôle des gestes dans la communication

Les gestes, avant tout, nous laissent transmettre des informations à notre interlocuteur. Il y a des gestes, p.ex. les emblèmes, qui ont un équivalent verbal, qui sont conventionnels et culturels et utilisables seuls, sans risque d'ambiguïté (Ekman et Friesen 1969). Mais ce n'est pas seulement le locuteur qui produit des gestes : le destinataire utilise les gestes aussi, en forme de l'écoute active, pour démontrer la compréhension du message.

Il y a aussi le rôle cognitif. Les bâtons effectués par la main gauche ou une balle serrée par la main gauche activent l'hémisphère droit ce qui aide à « trouver » des mots dans la langue ciblée et à planifier, organiser la production orale (Lucero 2014). Nous avons des preuves qui le confirment, p.ex. nous faisons plus de gestes quand nous essayons de mémoriser quelque chose, résoudre un problème ou quand notre parole est conditionnée, p.ex. nous ne pouvons pas utiliser une lettre dans la production et donc nous devons nous concentrer.

2. Les objectifs de l'étude

Dans cet article, nous allons traiter le sujet du non verbal dans la production orale des francophones et des italophones en langue maternelle et l'anglais langue étrangère. Nous allons nous appuyer sur l'étude pilote effectuée en deux étapes : la première date de décembre 2016 et elle a été préparée et réalisée en France (Mulhouse) pendant notre séjour de recherche à l'Université de Haute-Alsace. La seconde a été réalisée en juin 2017 en Sicile (dans le village de Grotte).

La communication non-verbale constitue un sujet intéressant et important non seulement pour l'enseignement/apprentissage purement linguistique, mais surtout inter-culturel. Au cours de notre étude, nous voulions analyser et comparer des indices non-verbaux en deux langues premières (français, italien) et une langue seconde commune (anglais) mises en jeu lors d'une production narrative, en décrire des points communs et des différences observables. Le genre narratif (sujet parlant en situation de narration) allait nous permettre d'observer des tendances dans l'utilisation des gestes et d'autres éléments non-verbaux présents dans une production orale (niveau généralisant) ainsi que de détecter, si possible, le gestuel propre à une langue donnée (niveau particularisant). Or, une des hypothèses qui était à vérifier – très fortement présente dans la conscience générale des locuteurs tout-venant – est celle du langage non-verbal richissime des Italiens.

La production narrative orale constitue une situation communicative particulière lors de laquelle nous pouvons observer une grande quantité de gestes qui constituent des composants de la langue (et non seulement des « accompagnateurs ») (McNeill 2015). L'analyse peut devenir encore plus intéressante si nous prenons en considération des productions en deux langues différentes (Marsh 2007).

Notre recherche avait pour objectif d'identifier les principales caractéristiques de la production narrative recueillie auprès des apprenants italiens et français, en langue première et en anglais langue étrangère. Il s'agissait de comparer de divers moments du processus d'enseignement/apprentissage (entre les niveaux A2 et C1), ce qui nous permettait d'observer la relation entre l'exposition des apprenants à la L2 et leurs compétences non-verbales (Nicoladis 2007). L'analyse porte sur un corpus de vingt enregistrements vidéo.

Analysant le comportement des utilisateurs de ces deux langues et leurs répertoires des indices para-verbaux, nous avons conçu notre étude comme une aide et un outil didactique afin de montrer tout ce qui appartient à la dimension non-verbale dans chacune des deux langues et ce qui, très souvent, se voit complètement

absent des méthodes utilisées en classe, dans l'apprentissage d'une langue étrangère. De cette manière, notre étude décrivant aussi la communication n'ayant pas recours à la parole approche l'échange entre deux locuteurs (ici : le narrateur et son interlocuteur) dans sa globalité : par le « dit » (la narration mise en mots) et par le « non-dit » ou, plus exactement, par le « dit par le corps ».

A travers notre recherche, nous voudrions approfondir le sujet de communication non-verbale dans le contexte inter-culturel et, grâce aux résultats attendus de notre analyse, contribuer à une meilleure sensibilisation aux indices para-verbaux chez des allophones. Par ailleurs, le fait de savoir décoder correctement le langage du corps de l'interlocuteur d'une langue étrangère permet d'un côté d'éviter les malentendus (aussi inter-culturels) et de l'autre, d'apprendre à renforcer son propre message par un code non-verbal propre à cette langue. Enfin, il nous semble que dans la communication moderne où même la langue écrite recourt aux émoticônes afin de transmettre une information comparable à une expression faciale ou à une gestuelle à l'oral, le rôle du langage non-verbal s'avère crucial.

3. La méthodologie de la recherche

Pour préparer et réaliser l'étude pilote présentée dans cet article, nous avons organisé deux voyages de caractère scientifique au cours de l'année académique 2016/2017. Le premier s'est déroulé à Mulhouse (France) où nous avons passé un mois. Le deuxième s'est passé en Italie, à Grotte, pendant un voyage de douze jours. Le caractère de cette étude qui la rend une étude pilote consiste en nombre des participants limité par rapport à l'étude définitive prévue.

Nous nous sommes posé quatre questions de recherche :

- Quelles sont les similarités et différences entre les utilisateurs natifs de la langue française et italienne dans leur usage des gestes de plusieurs types pendant la production orale en L1 ?
- Y aura-t-il un changement (et quel sera-t-il) par rapport à la qualité et la quantité des gestes après le *code switching* de L1 vers L2 (anglais) chez des participants ? Cette relation, s'applique-t-elle à tout le groupe analysé ?
- Quelles sont les similarités et différences entre les utilisateurs pendant une production narrative dans leur L2 commune (anglais) ?
- Y a-t-il une corrélation entre l'intensité et fréquence des gestes et les compétences linguistiques en L2 ? Cela impliquerait l'augmentation ou la diminution du nombre des gestes ? Quel type des gestes sera plus fréquent en L2 ?

Pour pouvoir répondre à ces questions nous avons élaboré trois tâches linguistiques présentées en L1 (italien ou français) et en L2 (anglais). Les trois ont été sollicitées à partir des consignes suivantes (données respectivement en français, en italien et en anglais) :

1. *Raconte-moi ton conte de fée préféré.*
2. *As-tu le permis de conduire ? Comment s'est passé l'examen ?*
3. *Raconte-moi une situation de ta vie dans laquelle tu t'es senti en danger mortel.*

La première tâche avait pour le but de rendre les participants de l'étude moins stressés et d'instaurer le climat de confort. La référence au conte de fée devait démontrer que les questions dont les participants avaient souvent peur, n'avaient pas pour objectif de vérifier leur connaissance mais d'entreprendre une courte discussion sur les sujets qu'ils connaissent bien. En même temps, le monde des contes est peuplé de personnages et événements magiques, symboliques et non existants dans notre réalité, c'est pourquoi les participants devraient, nous l'espérons, utiliser beaucoup de gestes pour décrire un objet ou la manière d'effectuer une activité. Dans cette partie nous nous attendions d'observer un grand nombre de gestes qui favorisent le procès de la production orale chez le parlant, c'est-à-dire les bâtons, les adaptateurs etc.¹

La deuxième question concernait l'examen de permis de conduire dont la description exigeait souvent la production des gestes. Dans le cas des manœuvres d'une voiture où chaque commande exige la participation de l'imagination spatiale, nous utilisons la même imagination pour décrire ces manœuvres. Nous nous attendions à observer un grand nombre de kinétographes (gestes qui illustrent les activités physiques) ou pictographes. Un autre facteur qui devait jouer un grand rôle dans la production, est la pression qui accompagne la plupart des personnes qui doivent passer cet examen et ce fait favorise la gestualité.

La dernière question s'est référée à des expériences personnelles des participants et elle a eu comme objectif de provoquer la gamme de gestes la plus vaste à cause du caractère ouvert qui laisse la liberté dans la réponse. Cette question aussi, au moins théoriquement, devait évoquer le souvenir d'émotions les plus extrêmes et intenses et, en conséquence, les gestes les plus spontanés. Si, dans l'optique des participants, cette tâche était facile à réaliser en langue première, nous nous attendions qu'elle causerait plus de difficultés en langue étrangère (ici : en anglais) et, ce qui a été notre objectif, qu'elle provoquerait la présence d'une forte charge émotionnelle. C'est pourquoi dans la version anglaise, nous nous attendions à une dissonance entre la parole et le geste, le flux narratif stoppé, le rythme saccadé et une narration incohérente. En même temps, il y avait toujours un risque que les participants ne voudraient pas parler en anglais à cause de leur compétence en L2 auto-jugée insuffisante. En ce qui concerne le nombre de gestes, nous craignons que le stress puisse bloquer des participants (face à une personne inconnue et la caméra allumée) mais, en même temps, nous espérons que dans le cas des histoires qui nous renvoient à des émotions intenses (le danger de mort : la peur, l'effroi), le participant « plongerait » de nouveau dans son histoire et, en se concentrant à re-vivre l'événement, il produirait des gestes de manière spontanée et naturelle.

Chacun des entretiens a duré de quatre à douze minutes (la partie en L1 et L2 au total) et les participants ont été enregistrés dans un endroit tranquille et isolé. Nous avons demandé aux participants de rester debout pour qu'ils ne se sentent pas limités dans leurs mouvements et pour que cela ne puisse pas les empêcher à produire des gestes de manière spontanée.

1. Dans ce qui suit nous allons présenter la typologie des gestes présents dans les productions analysées.

4. La typologie des gestes

1. Dans cette partie, nous voudrions spécifier les gestes que nous avons cherchés dans les productions narratives de nos participants. Cette typologie constitue une synthèse de la classification d'Ekman et Friesen (1969) et celle de McNeill (1992). Les *illustrateurs* (*gestes iconiques*) qui se décomposent en plusieurs types :
 - a. les *kinétographes* qui dépeignent des actions physiques et corporelles,
 - b. les *idéographes* qui marquent une direction de la pensée,
 - c. les *mouvements spaciaux* qui illustrent une scène spaciale ou se réfèrent à la taille des objets,
 - d. les *pictographes* qui illustrent des objets, images qui sont dessinées par la main.
2. Les gestes *métaphoriques*, c'est-à-dire les signes des processus mentaux. Leur contenu illustratif se réfère à une idée abstraite comme langue, connaissance etc. Ils sont similaires aux gestes iconiques (parce qu'ils dépeignent le référent), mais leur relation avec la signification linguistique est indirecte. Ils sont aussi plus complexes que les gestes iconiques (p.ex. « pour *s'emparer* du pouvoir ». Le geste effectué pendant l'énonciation : un mouvement de mains en un demi-cercle, action de saisir un objet imaginé; ce geste se réfère au verbe *s'emparer*).
3. Les *déictiques* qui, à travers un doigt, une autre partie du corps ou un outil, orientent l'attention de l'interlocuteur en indiquant une scène ou un objet concret ou abstrait, c'est-à-dire quelque chose qui n'existe que dans l'espace mentale du parlant et auquel par ce geste une espace réelle est attribuée. Un objet abstrait est transféré de l'imagination de celui qui parle et placé dans l'espace physique devant lui.
4. Les *emblèmes* qui ont un équivalent verbal et qui sont utilisables sans risque d'ambiguïté. Ils sont utilisés de manière consciente, par exemple dans des situations dans lesquelles le langage verbal est impossible (à cause de la distance, du bruit), mais ils peuvent aussi accompagner le message verbal. Ils sont conventionnels et culturels, ils possèdent des formes diverses selon les cultures (l'index et le majeur tendus formant la lettre V signifiant la victoire).
5. Les *bâtons* (gestes intonatifs) qui mettent l'accent sur certains mots ou expressions et les indiquent comme importants pour le parlant avec un court mouvement des mains, doigts, sourcils, bras, de la tête ou de la posture. Ils peuvent introduire de nouveaux éléments dans le discours ou conclure une partie de la narration. Ce sont les gestes qui donnent le rythme au discours, ils servent au parlant à segmenter le message de manière logique, ils aident à en souligner et emphatiser certains fragments ou mots ; ils indiquent une conclusion discursive, ils signalent une nouvelle information. Ils servent au récepteur à suivre la pensée du parlant. Leur forme les différencie des autres gestes par le caractère bi-phasique pendant que les gestes iconiques ou métaphoriques se composent d'habitude de trois mouvements.

6. Les *adaptateurs* qui ne possèdent pas de fonction communicative mais qui répondent aux besoins corporaux d'amélioration et permettent d'atteindre la situation la plus confortable pour la communication du point de vue du parlant. Ils sont appelés « mouvements du confort ». Il y a des adaptateurs liés au confort personnel du parlant : les self-adaptateurs (se gratter la tête, se frotter le front, toucher son menton), liés à l'état de stress : adaptateurs par les objets (jouer avec un stylo ou d'autres petits objets, allumer une cigarette, dessiner sur une feuille) et liés aux relations sociales : adaptateurs à autrui (frapper quelqu'un sur le dos, se rapprocher de lui ou s'éloigner).

5. La présentation du groupe

Malgré les difficultés à trouver des informateurs coopératifs (personnes qui parlent anglais prêtes à participer dans notre expérience), nous avons réussi à composer deux groupes : dix italophones et dix francophones.

Le groupe d'italophones est composé de six femmes et de quatre hommes, tous âgés de 14 à 35 ans, étudiants, élèves et jeunes employés. Parmi les francophones, nous avons un homme et neuf femmes de 18 à 35 ans. Les participants sont des élèves, étudiants ou jeunes diplômés, vivant en France. Les participants ont donné leur accord pour être enregistrés, mais leurs profils vont être anonymisés.

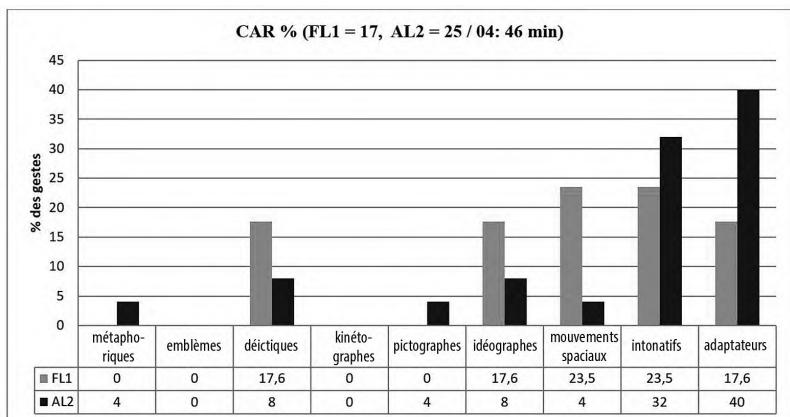
6. L'analyse des données recueillies

Dans ce qui suit, nous allons présenter les premiers résultats de notre étude. Il s'agit de vingt enregistrements vidéo (dix concernant le groupe francophone et dix – italo- phone). Pour présenter ces résultats, nous avons opté pour l'utilisation des histogrammes qui nous permettent une présentation claire et transparente la obtenue pour chaque langue (L1 et L2).

Chaque histogramme porte un titre contenant l'abréviation du prénom du participant, le signe % qui indique que les données présentées dans histogramme constituent le pourcentage de chaque type de geste qui apparaît dans les productions et, entre parenthèses, le nombre exacte des gestes produits lors de la production en FL1 (français langue un) ou IL1 (italien langue un) et en AL2 (anglais langue deux). Puisque la durée des productions varie (de quatre à douze minutes), nous avons indiqué aussi la longueur de chaque intervention (la production en L1 et en L2 prises ensemble).

Ci-dessous, nous présentons les résultats obtenus auprès de deux sujets francophones (CAR et CHL).

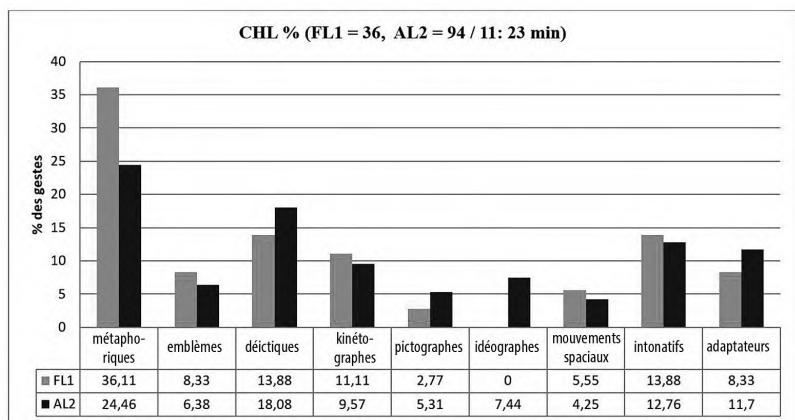
La première constatation concerne l'absence de certains gestes (emblèmes et kiné- tographes) dans les productions de CAR. Étant donné un nombre signifiant des adaptateurs (dix en L2), nous pouvons supposer que le participant a rencontré des difficultés lors de la production en L2 et il a fait le recours à ces gestes dans la recherche du réconfort. Nous avons observé peu de gestes métaphoriques (4% de tous les gestes produits) et pictographes (4%) qui ont apparu uniquement en L2. En ce qui



Histogramme 1. Production de CAR en français L1 et anglais L2. CAR : informateur (abréviation du prénom), FL1 : français L1, FL1 = 17 : nombre total des gestes produits pendant la production en L1, AL2 : anglais L2, AL2 = 25 : nombre total des gestes produits pendant la production en L2, 04 :46 : durée de la production.

concerne les gestes déictiques, les idéographes et les mouvements spaciaux, le *changement de langue* vers l'anglais provoque une chute du nombre de ces gestes (de 17,6% à 8%, de 17,6% à 8% et de 23,5% à 4%). Seuls les intonatifs et les adaptateurs sont plus nombreux en L2 (une augmentation de 23,5% à 32% et de 17,6% à 40%), mais nous pouvons noter que les gestes en L2 sont, quand même, toujours plus nombreux.

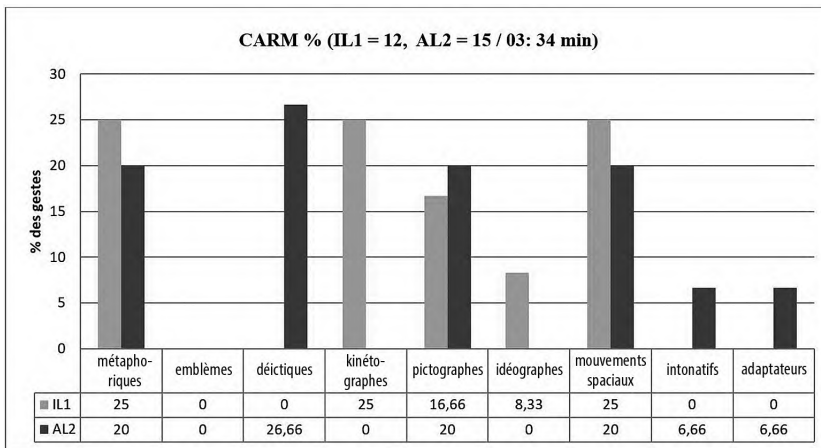
Le deuxième participant (CHL) a produit beaucoup plus de gestes (au total). Nous pouvons l'observer sur l'histogramme 2 qui suit.



Histogramme 2. Production de CHL en français L1 et anglais L2. CHL : informateur (abréviation du prénom), FL1 : français L1, FL1 = 36 : nombre total des gestes produits pendant la production en L1, AL2 : anglais L2, AL2 = 94 : nombre total des gestes produits pendant la production en L2, 11 :23 : durée de la production.

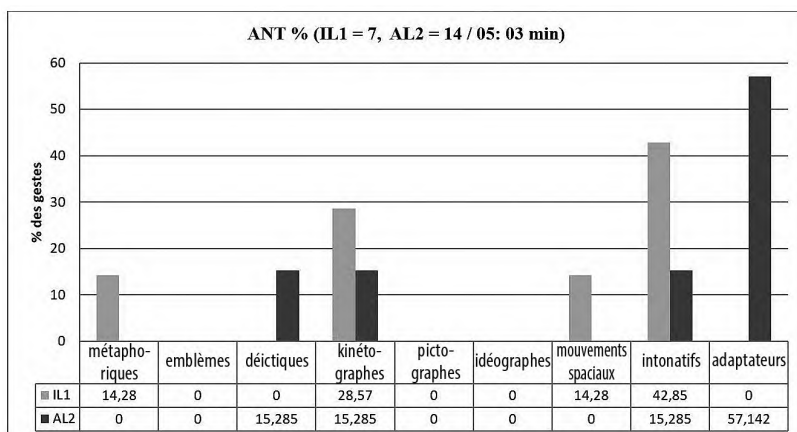
CHL excelle en utilisation des gestes métaphoriques. Il en utilise moins en L2 (24,46% en L2 par rapport à 36,11% en L1), mais toujours beaucoup plus que CAR (0% en L1 et 4% en L2). Nous trouvons aussi dans ses productions des gestes déictiques (13,88% en L1 et 18,08% en L2) et les bâtons (gestes intonatifs ; 13,88% en L1 et 12,76% en L2), ce qui démontre que les gestes accompagnent la parole, mais ne constituent pas une vraie aide « chemin de secours » pour le locuteur. L'utilisation symétrique de tous les gestes (pourcentage comparable de chaque type de geste en deux langues) permet de dire que la production a été fluide mais nous voyons une différence significative entre le nombre des gestes en français et en anglais.

L'informateur suivant nous sert d'exemple du groupe italoophone.



Histogramme 3. Production de CARM en italien L1 et anglais L2. CARM : informateur (abréviation du prénom), IL1 : italien L1, IL1 = 12 : nombre total des gestes produits pendant la production en L1, AL2 : anglais L2, AL2 = 15 : nombre total des gestes produits pendant la production en L2, 03 :34 : durée de la production.

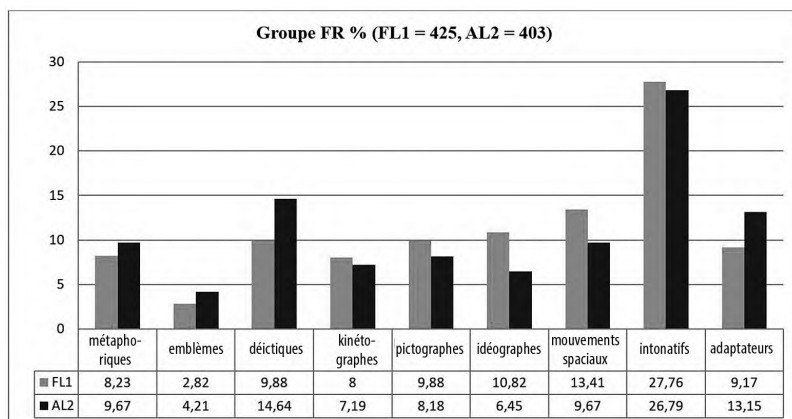
En ce qui concerne le groupe italoophone, le sujet choisi comme exemple (CARM) nous a présenté une variété de gestes en deux langues. Son niveau en L2 peut être défini comme C1 (selon CECRL), ce qui n'est pas sans importance. Ce participant est en utilisation des gestes, soit en italien (12 gestes) qu'en anglais (15 gestes). Lors des productions, il est resté calme et le message non-verbal a été très figuratif ; il utilise des gestes illustratifs : métaphoriques (25% en L1, 20% en L2), déictiques (0% en L1, 26,66% en L2), kinéto-graphes (25% en L1, 0% en L2), pictographes 16,66% en L1, 20% en L2), idéographes (8,33% en L1 et 0% en L2) et mouvements spaciaux (25% en L1 et 20% en L2).



Histogramme 4. Production de ANT en italien L1 et anglais L2. ANT : informateur (abréviation du prénom), IL1 : italien L1, IL1 = 7 : nombre total des gestes produits pendant la production en L1, AL2 : anglais L2, AL2 = 14 : nombre total des gestes produits pendant la production en L2, 05 :03 : durée de la production.

Le participant ANT, qui a produit encore moins de gestes (7 en L1 et 14 en L2), ne parlait pas en L2 (anglais) aussi bien que CARM. Nous pourrions évaluer son niveau de langue comme A2. Cette différence provoque aussi une différence au niveau gestuel. Le participant a été très concentré sur le contenu de son message, il a produit beaucoup de gestes intonatifs en deux langues (42,85% en L1 et 15,29% en L2), mais ce sont les adaptateurs qui sont les plus nombreux en AL2 (57,14% en L2 ; ils n'apparaissent pas en L1). Même s'il gesticule, ces gestes (adaptateurs) ne portent pas de sens pour l'interlocuteur.

De la même façon, nous avons analysé et décrit tous les informateurs dans chaque groupe. Nous allons nous pencher sur les résultats du groupe.

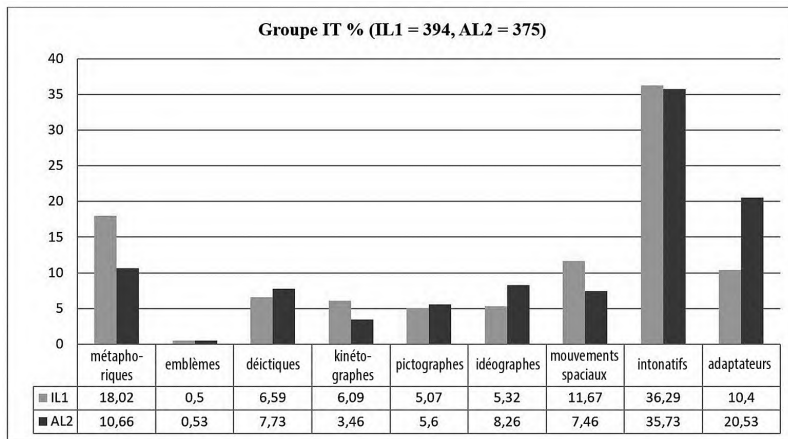


Histogramme 5. Productions du groupe francophone en français L1 et anglais L2. FR : informateurs francophones (abréviation), FL1 : français L1, FL1 = 425 : nombre total des gestes produits pendant les productions en L1, AL2 : anglais L2, AL2 = 403 : nombre total des gestes produits pendant les productions en L2.

À l'intérieur du groupe francophone, nous voyons une grande variété de gestes utilisés. Certains gestes ont été plus fréquents en FL1 (les kinétographes : 8% en L1 et 7,19% en L2, les pictographes : 9,88% en L1 et 8,18% en L2, les idéographes : 10,82% en L1 et 6,45% en L2, les mouvements spatiaux : 13,41% en L1 et 9,67% en L2), d'autres encore ont augmenté après le *changement de code* (les gestes métaphoriques : de 8,23% à 9,67%, les emblèmes : de 2,82% à 4,21%, les adaptateurs : de 9,17% à 13,15%).

Un cas à part est présenté par un informateur qui n'a pas fait de gestes du tout. Pendant les productions en français et en anglais il est resté presque sans bouger, les mains dans ses poches. Ce participant n'a pas été comptabilisé dans les statistiques du groupe.

L'histogramme suivant présente les résultats du groupe italoophone.



Histogramme 6. Productions du groupe italoophone en italien L1 et anglais L2. IT : informateurs italoophones (abréviation), IL1 : italien L1, FL1 = 394 : nombre total des gestes produits pendant les productions en L1, AL2 : anglais L2, AL2 = 375 : nombre total des gestes produits pendant les productions en L2.

Le groupe italoophone présente beaucoup de similarités dans l'utilisation des gestes en L1 et en L2. Dans les deux langues les informateurs utilisent les bâtons (les gestes intonatifs) le plus souvent (36,29% en L1 et 35,73% en L2) et ils recourent aux adaptateurs en L2 (10,4% en L1 et 20,53% en L2). Les gestes métaphoriques sont plus fréquents en IL1 qu'en AL2.(18,02% en L1 et 10,66% en L2), les kinétographes (6,39% en L1 et 7,73% en L2), les mouvements spatiaux (11,67% en L1 et 7,46% en L2) et les gestes intonatifs, alors que les emblèmes (0,5% en L1 et 0,53% en L2), les gestes déictiques (6,59% en L1 et 7,73% en L2), les pictographes (5,17% en L1 et 5,6% en L2), les idéographes (5,32% en L1 et 8,26% en L2) et les adaptateurs ont été utilisés plus souvent en AL2.

L'analyse des données nous permet de dire que dans les deux groupes, les participants ont prouvé la peur de parler en L2. Cette peur aurait même pu bloquer le flux

narratif d'où la nécessité de notre part d'encourager les participants. Néanmoins, indépendamment du niveau de langue des examinés, les gestes ont favorisé une production en L2 en tant que *support* supplémentaire et une aide mentale provenant du parlant lui-même qui essaie de récompenser ses manques lexicaux.

En ce qui concerne la comparaison des gestes en L1, nous pouvons constater que les italophones ont utilisé plus de gestes métaphoriques (18,02% en IL1 par rapport à 8,23% en FL1) et d'intonatifs (36,29% en IL1 par rapport à 27,76% en FL1), les francophones, en revanche, ont produit plus de pictographes (9,88% en FL1 par rapport à 5,07% en IL1) et d'idéographes (10,82% en FL1 par rapport à 5,32% en IL1).

En L2 les italophones présentent la tendance à produire plus de gestes intonatifs (35,73% par rapport à 26,79%) et d'adaptateurs (20,53% par rapport à 13,15%) que le groupe francophone, alors que les francophones ont utilisé plus de gestes déictiques (14,64% par rapport à 7,73%).

L'analyse des productions en L2 par rapport aux productions en L1 nous suggère qu'en anglais les italophones ont utilisé moins de gestes métaphoriques (10,66% en L2 par rapport à 18,02% en L1), moins de mouvements spatiaux (7,46% en L2 par rapport à 11,67% en L1) et beaucoup plus d'adaptateurs (20,53% en L2 par rapport à 10,40% en L1) par rapport à l'utilisation de ces gestes en italien. Le groupe francophone, en anglais a utilisé plus de gestes déictiques (14,64% en L2 par rapport à 9,88% en L1), moins d'idéographes (6,45% en L2 par rapport à 10,82% en L1) et plus d'adaptateurs (13,15% en L2 par rapport à 9,17% en L1) par rapport à la production en français.

Conclusions

Ces données présentées suggèrent que les italophones se distinguent par l'utilisation d'un grand nombre des intonatifs en L1 et en L2. Une augmentation décidée des adaptateurs prouverait que les locuteurs, même ceux dont le niveau linguistique a été évalué comme B2-C1 en L2, se sont sentis gênés lors de la production en anglais et ils ont cherché le réconfort dans les adaptateurs.

Les francophones chez qui les intonatifs prédominent aussi, se sont montrés quand même plus descriptifs et démonstratifs : soit en L1 qu'en L2, ils ont produit plus de gestes illustratifs.

Nos hypothèses ont été alors confirmées partiellement : les italophones produisent plus de gestes intonatifs et les participants des deux groupes produisent plus d'adaptateurs en L2.

BIBLIOGRAPHIE

Calbris G. 2001. Principes méthodologiques pour une analyse du geste accompagnant la parole, [En ligne], *Mots*, no 67, décembre 2001. (« La politique à l'écran : l'échec ? »), 129-148. http://www.persee.fr/doc/mots_0243-6450_2001_num_67_1_2509. Consulté le 12.12.2016

- Ekman P. & Friesen W. 1969. The Repertoire of Nonverbal Behavior : Categories, Origins, Usage and Coding. *Semiotica*, no 1 (1), 49–98.
- Hewes G.W. 1973. Primate Communication and the Gestural Origin of Language. *Current Anthropology*, vol. 14, No. 1–2, 5–24.
- Lucero C., Zaharchuk H. & Casassanto D. 2014. Beat gestures facilitate speech production, P. Bello, M. Guarini, M. McShane et B. Scassellati (eds), *Proceedings of the 36th Annual Conference of the Cognitive Science Society*, Austin, TX : Cognitive Science Society, 898–903.
- Kendon A. 2016. Reflections on the „gesture first” hypothesis of language origins [En ligne], *Psychon Bull Rev.* <https://doi.org/10.3758/s13423-016-1117-3>. Consulté le 20.11.2017.
- Kita S. & Özyürek A. 2003. What does cross-linguistic variation in semantic coordination of speech and gesture reveal ? : Evidence for an interface representation of spatial thinking and speaking. *Journal of Memory and Language*, 48, 16–32.
- Marsh A.A., Elfenbein A.H. & Ambady N. 2007. « Separated by a common language. Nonverbal Accents and Cultural Stereotypes About Americans and Australians », [En ligne], *Journal of Cross-Cultural Psychology*, no 38, 284–301. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022022107300275>. Consulté le 25.11.2017.
- MacNeill D. 1992. *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- McNeill D., Levy E.T. & Duncan S.D. 2015. Gesture in Discourse, [En ligne], Deborah Tannen, Heidi E. Hamilton et Deborah. Schiffrin (eds), *The Handbook of Discourse Analysis*, 2, Hoboken, NJ, USA : John Wiley & Sons, Inc. <https://lg411.files.wordpress.com/2013/08/discourse-analysis-full.pdf>. Consulté le 26.11.2017.
- Nicoladis E. 2007. The effect of bilingualism on the use of manual gestures. *Applied Psycholinguistics*, no 28, 441–454.
- Tellis M. & coll. 2016. A simple and utile approach to manual gesture decoding. *International Journal of Current Research*, no 8 (05), 31611–31614.

Non-verbal communication in narrative productions in Italian and French L(s)1 and English L2. Comparative study

ABSTRACT: In this article, we will deal with the subject of non-verbal communication in the oral production of French and Italian speakers in their mother tongue and English as a foreign language. During our study, we wanted to analyze and compare non-verbal cues in two first languages (French, Italian) and a common second language (English) used in a narrative production, and describe common points and observable differences.

The aim was to compare various moments in the teaching/learning process (between levels A2 and C1), which allowed us to observe the relationship between learners' exposure to L2 and their non-verbal skills (Nicoladis 2007). The analysis covers a corpus of twenty video recordings.

Through our research, we would like to deepen the subject of non-verbal communication in the intercultural context and, thanks to the results expected from our analysis, contribute to a better awareness of para-verbal indices among allophones. Moreover, knowing how to correctly decode the body language of a foreign language speaker helps on the one hand to avoid misunderstandings (also inter-cultural) and on the other hand, to learn to reinforce one's own message with a non-verbal code specific to that language. Finally, it seems to us that in modern communication where even written language uses emoticons to convey information comparable to facial expression or oral gestures, the role of non-verbal language is crucial.

Tice et motivation en situation d'enseignement / apprentissage du/en FLE en contexte universitaire algérien : état des lieux et enquête

Les technologies de l'information et de la communication intègrent pratiquement tous les aspects de la vie quotidienne à l'ère actuelle, l'ère du numérique. Les domaines de l'éducation et de l'enseignement/apprentissage ont adopté ces technologies donnant ainsi existence aux TICE (Technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement-apprentissage). Notre recherche s'articule autour des apports potentiels des TICE aux classes de/en français à l'université.

L'intégration des technologies de l'information et de la communication dans les domaines de l'éducation et de l'apprentissage s'impose progressivement d'année en année, nombreuses sont les études qui montrent un intérêt grandissant concernant leur usage à des fins pédagogiques, certaines de ces études (Zhang, 2010) montrent à travers des expérimentations comment ces technologies contribueraient à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des langues.

Ainsi, on observe depuis un certain nombre d'années dans les différents paliers de l'apprentissage du français langue seconde ou langue étrangère, que le recours à l'ordinateur, à l'internet, et au multimédia suscite un plus grand enthousiasme particulièrement auprès des jeunes apprenants.

Cet intérêt se manifeste aussi dans les trois pays du Maghreb (Algérie, Maroc, Tunisie), notamment pour l'e /a des langues, et plus précisément du français. Pour beaucoup d'enseignants, les TIC permettent un enseignement plus captivant et parfois plus ludique grâce à l'utilisation de logiciels permettant de travailler la prononciation, la compréhension orale, la grammaire, en adoptant des rythmes d'apprentissage correspondant aux niveaux des apprenants.

On est cependant obligé de constater que les trois pays accusent un retard important dans l'utilisation des tics, alors que les établissements universitaires sont généralement bien équipés, ces équipements destinés initialement à améliorer la qualité des démarches et des contenus pédagogiques, sont le plus souvent utilisés pour télécharger des documents, envoyer et recevoir des mails, accéder aux réseaux sociaux (Facebook, Twitter, Instagram), chatter, jouer en ligne...

Les textes officiels de chacun des pays du Maghreb incitent pourtant à l'utilisation d'outils informatiques, mais les enseignements universitaires restent essentiellement livresques, l'importance est accordée aux composants d'un pc, aux systèmes d'exploitation, l'informatique y est enseignée comme discipline indépendante sans lien apparent avec les autres modules, sans aucune application pédagogique pratique, l'essentiel étant théorique.

Actuellement, l'enseignement/apprentissage du français en Algérie se heurte à des contraintes institutionnelles, ainsi qu'à des insuffisances d'ordre méthodologique. Dans les universités algériennes, la taille des effectifs d'apprenants s'agrandit d'année en année et la rigidité des méthodes utilisées, ainsi que le manque d'accessibilité aux équipements TICE, constituent les problèmes auxquels nous avons dû faire face durant notre parcours.

Les TICE représentent pourtant un impératif stratégique dont les bénéfices pédagogiques seraient considérablement rentables à ceux qui investissent et s'investissent dedans. Perrenoud (1998 : 20) a affirmé à ce propos que : « *l'école ne peut ignorer les technologies sous peine de se voir discréditée* ». D'autres chercheurs, reconnaissent les potentialités de ces dispositifs, mais restent prudents, Papert (1999) avance qu'il existe en permanence un risque que l'attention soit projetée plus vers l'outil en lui-même que sur le contenu d'apprentissage. Karsenti (2001) pense que l'intégration des TIC aux activités pédagogiques établirait un meilleur rapport au savoir pour l'apprenant. En effet, dans l'enseignement/apprentissage du FLE, les nouvelles technologies semblent offrir un réservoir quasi infini de nouvelles pratiques pédagogiques, comme le souligne (Zhang, 2010), en offrant des matériaux particulièrement adaptés pour l'entraînement à la compréhension et à l'expression orale et écrite.

La créativité, la motivation, ainsi que l'autonomie, jouent des rôles dans le conditionnement de l'apprentissage, ces qualités, surtout quand elles agissent synergiquement, peuvent amplifier les compétences des apprenants.

Les TICE semblent avoir un impact particulier sur les apprenants en contexte universitaire. Qu'en est-il en contexte algérien ? Ces dispositifs améliorent-ils réellement la qualité de l'enseignement/apprentissage en classe de/en français ? Quels usages les étudiants font-ils de ces outils et quelles représentations en ont-ils ? C'est à ces questions que la présente recherche tentera de répondre. Pour ce faire nous partons des deux hypothèses suivantes :

H1 : Les TICE améliorent la qualité de l'enseignement/apprentissage en classe de/en française à l'université, en stimulant une plus grande motivation, et en développant plus de créativité.

H2 : Les étudiants ont des représentations très positives sur les TICE comme supports pédagogiques.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons entrepris une enquête en administrant un questionnaire adressé à des étudiants des départements de et en français de la ville d'Annaba, nous avons analysé les résultats en utilisant les statistiques.

Afin d'écarter toute confusion due à la multitude de définitions existantes sur les TIC, nous pensons utile d'essayer d'établir une terminologie limpide et brève à partir des différentes définitions existantes :

TIC, TICE, et NTIC sont des notions qui peuvent parfois être confondues, le sigle TIC signifie « Technologies de l'Information et de la Communication ». Les TIC sont l'ensemble des technologies employées dans l'analyse et la transmission d'informations (Zhang : 2010). Cette notion porte un sens global, elle renvoie aux dispositifs et aux appareils, mais aussi aux procédés et aux techniques d'utilisation de ces outils.

Bertrand (1990 : 100) définit les TIC comme suit :

L'ensemble des supports à l'action, qu'il s'agisse de supports, d'outils, d'instruments, d'appareils, de machines, de procédés, de méthodes, de routines ou de programmes, résultent de l'application systématique des connaissances scientifiques dans le but de résoudre des problèmes pratiques.

Du point de vue anglo-saxon, les canadiens Murray et Clermont (2005) et l'américaine Binkley (2005), « Technologie de l'information » aux Etats Unis d'Amérique, renvoie au stockage et au traitement de l'information, mais pas à la transmission d'information. « Technologie de l'information et des communications » (TIC) quant à lui désigne l'ensemble des activités et des technologies se trouvant au carrefour de la TI et des technologies des communications

Les entreprises mondiales, les médias internationaux et les chercheurs emploient de plus en plus ce terme pour décrire ce croisement. Le véritable avantage associé à l'ajout des « communications » ne réside pas dans l'inclusion de technologies particulières, comme les routeurs ou les serveurs, mais tient plutôt au dynamisme implicite dans l'interconnexion des réseaux sociaux, économiques et de l'information. La TIC se caractérise par des flux mondiaux sans précédent d'information, de produits, de personnes, de capitaux et d'idées. Ces flux sont assurés par la TIC : on ne pourrait même pas imaginer l'importance et la vitesse de ces flux sans la capacité de relier de vastes réseaux d'utilisateurs par-delà les frontières géographiques à un coût marginal négligeable.

Les TIC correspondent aux deux principales fonctionnalités des technologies modernes : L'information : possibilité d'accès à une quantité quasi illimitée d'informations au format numérique. La communication : Mise en contact à distance de personnes dans le but de correspondre.

Le terme NTIC «Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication » est à l'origine du terme actuel TIC, et il fut employé surtout vers le début des années 1980 avec l'explosion de l'industrie des technologies de l'information et de la communication (sortie du premier caméscope portable par Sony, premier ordinateur portable par Compaq en 1983, présentation du premier Macintosh en 1984 par Steve Jobs, création du premier ordinateur de poche (PDA) en 1986, miniaturisation du laser, développement de la fibre optique etc.)

Dieuzeide (1994) dit que «Nouvelles» technologies renvoie aux spécificités nouvelles que présentaient ces avancés à l'époque : la capacité d'enregistrement et de diffusion des informations, le gain de temps, l'instantanéité, et la numérisation etc., toutes ces possibilités n'existaient pas avec les technologies antérieures.

Le terme nouveau a par la suite, cessé d'être utilisé, à une époque où les progrès technologiques dans le domaine de la communication et de l'information étaient

et sont jusqu'à présent en perpétuel développement, à tel point qu'il devient compliqué de distinguer entre ce qui est ancien et ce qui est nouveau, tant les outils se développent et se multiplient.

C'est pour cela qu'actuellement l'acronyme TIC est bien plus utilisé que le sigle NTIC.

Etat des lieux en Algérie :

L'université algérienne a connu durant ces treize dernières années (à partir de 2004) une phase d'évolution, cette évolution s'est traduite par deux réformes importantes : la première est l'adoption du système international Licence Master Doctorat (LMD), la seconde est l'émergence des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) en milieu universitaire. D'après Hocine (2011), une commission nationale de l'enseignement virtuel a vu le jour en 2004 avec comme ambition d'établir des universités virtuelles pour chaque établissement universitaire et de pouvoir par-là, gérer les problèmes persistants auxquels font face les universités algériennes, à savoir : d'un côté la gestion de la surcharge en nombre d'étudiant(e) s d'un autre, combler le manque d'effectifs des enseignants, ajoutons à cela une volonté de faciliter le travail des enseignants en leur offrant de nouvelles pratiques pédagogiques, faciliter l'apprentissage aux étudiant(e)s des périphéries et des zones rurales. Ce processus témoigne de la volonté du ministère de l'enseignement supérieur algérien de moderniser le système universitaire.

Pour autant, l'intégration des TICE en milieu universitaire en Algérie a connu, et continue jusqu'à maintenant à connaître des obstacles, freinant ainsi le développement de pratiques pédagogiques nouvelles : Insuffisance de ressources financières consacrées aux TIC, insuffisances (en quantité et en qualité) de matériel informatique/multimédia, absence d'une vision à moyen et long terme sur l'intégration des TICE à l'université, doutes et craintes quant à la dégradation du statut d'enseignant en conséquence de l'autonomie des apprenants utilisant les TICE, absence de formation permettant de se familiariser et de manier les outils technologiques à l'université, et surtout « l'absence quasi-totale de connexion internet » au sein des établissements universitaires et c'est ce qui constitue le gros du problème.

Une enquête menée par Hocine (2011 : 223), doctorante à l'université de Chlef, a démontré que les enseignants avaient une réticence quant à l'usage des TICE en classe, car non convaincus par leur utilité pédagogique, préférant les utiliser basiquement par exemple pour la préparation d'examens.

Il reste beaucoup à faire en Algérie pour que les potentialités des TICE soient reconnues, et le constat est alarmant, en effet d'après Bensaada (2013), l'Algérie est en retard comparativement aux pays arabes. De nouvelles structures devraient être créées pour accompagner un réel virage technologique. Les possibilités existent : création d'association d'enseignants utilisateurs de l'ordinateur à des fins pédagogiques, l'organisation de conférence/atelier annuel pour partager/encourager les expériences et les savoir-faire, la formation continue de techno-pédagogues, l'encouragement et la motivation par la création d'un prix annuel récompensant les meil-

leures innovations pédagogiques/didactiques. Ces propositions devraient être étudiées car elles pourraient changer la donne en Algérie.

TICE et motivation de l'apprenant :

Qu'est-ce que la motivation ?

La motivation est définie par Biehler et Snowman (1993) comme *l'énergie* qui fait passer l'individu à l'action, l'amenant à définir un ou plusieurs objectifs, à adopter un comportement, et à essayer de le maintenir.

Les théories sur la motivation (Maslow : 1954/Alderfer : 1972/McClelland : 1985) disent qu'elle résulte de différents besoins :

- Besoins physiologiques.
- Besoins de sécurité.
- Besoins de relations sociales.
- Réussite personnelle, et besoin de pouvoir.
- Besoins de pérennité.

Selon Wlodkowski (1985), il existe un ensemble de facteurs ayant un impact sur la motivation lors de l'apprentissage, ils sont au nombre de six : le besoin, la stimulation, l'attitude, les émotions, la compétence, et les renforcements.

- Le besoin : c'est le sentiment qui pousse un individu à vouloir réaliser un objectif. Dans le contexte de l'apprentissage du FLE nous parlons surtout de besoins cognitifs. Lors de son apprentissage, l'étudiant sera amené à travailler en groupe, à faire des choix, à acquérir des connaissances ... et c'est dans des moments pareils que l'ordinateur (par exemple) pourrait aider l'apprenant à garder un niveau élevé de motivation.
- La stimulation : la stimulation ici correspond à une ou à plusieurs modifications s'opérant dans l'environnement pédagogique de l'apprenant. A titre d'exemple, l'utilisation nouvelle d'ordinateurs portables, ou de tablettes en classe de FLE représente un changement potentiellement stimulant pour les apprenants car cela amène à des pratiques pédagogiques novatrices de la part de l'enseignant, chose qui chez les apprenants déclenche d'autres besoins cognitifs.
- L'attitude : l'attitude est une acquisition formée d'émotions et de connaissances. Elle conditionne l'individu à agir de façon positive ou négative face à un objet ou une situation. Wlodkowski insiste sur deux paramètres de la motivation : les émotions et la cognition. Les attitudes des apprenants et de l'enseignant vis-à-vis d'un environnement pédagogique informatisé sont conditionnées par leurs expériences au contact de ces outils, les représentations qu'ils en ont, et leurs attentes.

- Les émotions : la motivation est étroitement liée aux émotions dans la mesure où celles-ci constituent un chemin par lequel elle passe, et nous pouvons par une image métaphorique simplifier ce rapport : si le chemin que constitue l'émotion est fluide, la motivation a de grandes chances de rester intacte, à contrario si ce chemin est truffé d'obstacles, les risques de voir la motivation baisser ou disparaître sont importants. L'émotion peut donc permettre d'accumuler des énergies comme elle peut aussi les anéantir. Quand l'étudiant a une vie émotionnelle perturbée sa motivation pour apprendre est détériorée et finit par disparaître à moyen et long terme, à l'inverse, lorsque l'étudiant se trouve dans un état d'équilibre émotionnel, il devient beaucoup plus simple pour lui de mobiliser son énergie afin de garder un intérêt constant pour son apprentissage.
- La compétence : tous les apports de l'intégration de dispositifs informatiques/technologiques en classe de FLE, ne peuvent être ressentis si l'apprenant ne sait pas manier aisément ces outils qui sont à la fois simples d'utilisation et complexes. La maîtrise basique de l'ordinateur est une compétence indispensable pour un apprentissage dans un environnement informatisé.
- Les renforcements : ils sont intrinsèques et extrinsèques. D'un point de vue pédagogique, l'enseignement est censé rendre l'apprenant capable de se rendre compte des renforcements qu'il réalise, d'évaluer ses acquisitions et d'estimer sa progression. Le behaviorisme postule que les comportements sont adoptés car l'on attend d'eux des conséquences déterminées. Une importante fréquence de renforcements aura pour effet de maintenir au plus haut la motivation de l'apprenant.

TICE et motivation de l'enseignant

Selon le schéma suivant, la motivation de l'enseignant est conditionnée par les trois relations qu'il entretient :

- La relation aux étudiant(e)s.
- La relation à l'administration de son département.
- La relation aux contenus pédagogiques destinés à l'enseignement/apprentissage

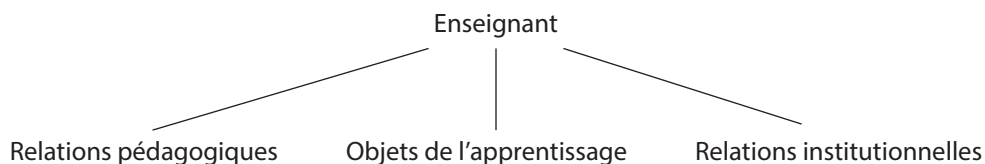


Figure 4 : Schéma tripartite des relations de l'enseignant en classe

Les étudiants ont généralement tendance à percevoir la motivation de l'enseignant à travers certains comportements, ils peuvent en effet constater assez rapidement si l'enseignant est passionné par son domaine et porte un réel intérêt pour ses apprenants, ou s'il considère son travail simplement comme un gagne-pain.

Dans le cas des enseignants-chercheurs ayant à gérer l'enseignement, la recherche, et les tâches administratives, deux scénarios sont généralement constatés durant leurs parcours :

- Les jeunes enseignants investissent beaucoup de temps et d'efforts à établir un programme et des démarches de recherche, et dans la création de contenus de cours, mais au fur et mesure que le temps avance, les tâches administratives et l'enseignement finissent par prendre le dessus à cause du temps qu'ils nécessitent, et la recherche finit par être laissée de côté.
- L'autre scénario est celui des enseignants-chercheurs ayant une recherche dont la thématique est relativement bien déterminée, jouissant d'une disponibilité de ressources documentaires, d'une infrastructure logistique consistante (laboratoire de recherche sérieux) et bénéficiant pour certains d'une bourse de doctorat ; ceux-ci accordent généralement la priorité à leur travail de recherche, et répètent chaque année le même contenu pédagogique qu'ils ont préparé initialement. Ils sont donc motivés d'avantage pour le travail de recherche que par l'enseignement.

Les TICE ont le potentiel de stimuler le côté créatif aussi bien chez les formateurs que chez les apprenants, comme expliqué auparavant, le formateur a plus de possibilités dans la création de contenus et d'activités pédagogiques, ces derniers agiront directement sur la créativité des apprenants, qui à leurs tours se mettront à innover dans leurs pratiques d'apprentissage. Aujourd'hui encore, au département de français de l'université Badji Mokhtar d'Annaba, de nombreux enseignants résistent à l'introduction ne serait-ce que du vidéoprojecteur dans leurs cours, il s'agit pour la majorité dans ce cas, d'enseignants âgés que l'on pourrait qualifier de technophobes, ne croyant pas aux potentialités des TICE ou simplement ne maîtrisant pas cette catégorie d'outils. Notre parcours nous a permis d'observer que les étudiants portent nettement plus d'intérêt aux cours assistés par les TICE qu'aux cours magistraux sous forme de récit oral.

Une étude menée par Grégoire, Bracewell & Laferrière (1996) met en évidence le côté motivant des TICE chez les enseignants dans le cadre d'une pédagogie moderne : la diversité des ressources authentiques, le travail collaboratif, l'auto-évaluation, le changement de statut de l'enseignant (de détenteur exclusif du savoir à accompagnateur/médiateur), et l'innovation didactique sont autant de sources de motivation poussant les enseignants à utiliser de plus en plus les TICE dans leurs enseignements.

L'enseignement moderne ne se définit plus comme une masse de connaissances à transmettre d'enseignants à apprenants comme il le fut auparavant, il tend à se définir plutôt comme une succession de démarches méthodiques, une recherche permanente dans laquelle les apprenants et l'enseignant partagent les préoccupations et les résultats.

Dans cet ordre d'idée, l'intégration des TICE aux classes universitaires placerait l'enseignant dans la peau d'un simplificateur vis-à-vis de ses apprenants, un accompagnateur dans les activités que sont l'initiation, et l'acquisition progressive de connaissances et de savoirs.

Présentation du contexte de l'enquête de terrain :

■ Site de l'étude :

Les données qui ont permis d'élaborer notre recherche ont été collectées à l'université Badji Mokhtar d'Annaba au niveau des pôles universitaires d'El Bouni, de Sidi Amar, de Sidi Achour, et à la faculté de médecine de *Annaba* (INESSM).

■ Participants :

Les sujets enquêtés sont constitués de 125 étudiant(e)s de différents niveaux (Allant de la première année licence jusqu'à la seconde année de master) et de différents départements : il s'agissait de questionner les étudiants des départements de français, mais aussi en français, c'est-à-dire les étudiant(e)s dont les études sont en langue française (biologie, sciences et techniques, informatique, médecine, pharmacie, science de la matière).

■ Outil de collecte :

Pour cette étude nous avons opté pour un questionnaire établi dans le cadre du projet PHC Maghreb. Ce questionnaire, composé de 38 questions, est divisé en 5 rubriques : la première accès/infrastructures, la seconde concerne les usages, la troisième porte sur la maîtrise, la quatrième se penche sur les représentations, et la dernière est sous la forme d'une petite rubrique d'informations générales.

60% des réponses ont été obtenues en administrant directement les questionnaires au format papier aux étudiant(e)s en présence de l'enquêteur, les 40% restants ont été obtenues par remplissage du même questionnaire mais cette fois-ci en version numérique en ligne. Le recours au formulaire numérique se justifie par le gain de temps et d'efforts qu'il peut apporter, mais aussi par l'indisponibilité de certains participants en présentiel. Ce questionnaire a été partagé en ligne principalement sur le réseau social Facebook dans lequel est inscrit la quasi-totalité des participants à cette enquête.

Profil des étudiant(e)s questionné(e)s :

- 74% des répondants suivent des études en langue et littérature françaises (entre première et troisième année de licence, et master 1 et master 2 FLE et DSL)
- 9% des répondants sont des étudiants en biologie.
- 9% des répondants sont des étudiants de la faculté de médecine (8% en médecine et 1% en pharmacie).

- Les 8% restants sont minoritaires (parmi ces 8% : 4% sont en sciences et techniques, 2% sont en sciences de la matière et 2% sont en école préparatoire aux sciences économiques (EPSE))

Présentation des résultats (sélection des questions/réponses les plus significatives vis-à-vis de la thématique de la communication, le reste du questionnaire ainsi que les réponses s’y rapportant étant trop longs et pas vraiment en rapport avec la thématique centrale pour être retranscrits dans cet article)

Q1 : Votre établissement dispose-t-il d’équipements TIC ?

80% des répondants sont dans établissements dotés d’équipements TIC.

Les établissements universitaires s’équipent de plus en plus en matériel informatiques.

Q2 : Utilisez-vous les TIC dans vos études ?

42% des étudiant(e)s questionnés utilisent toujours les TIC dans leurs études.

39% les utilisent souvent.

16 les utilisent rarement et seulement 3% ne les utilisent jamais.

Les TIC tiennent donc une place très importante dans l’apprentissage vu la fréquence de leurs usages, ils deviennent des outils incontournables.

Si vous échangez et collaborez via internet pour vos études, avec quel(s) outil(s) le faites-vous ?

Les réseaux sociaux (principalement Facebook) sont les outils les plus utilisés par les répondants pour collaborer et échanger dans le cadre des études. Suivis de près par un des moyens les plus populaires d’échanges par internet : l’email.

Le chat, les blogs, les sites de partages, les forums, et les plateformes d’enseignement à distance sont peu utilisés.

Les réseaux sociaux ont l’avantage d’être des plateformes avant tout gratuites, assez simples d’utilisation et complètes (intégrant : messagerie instantanée, publication de fichiers multimédias, publication de documents de divers formats, possibilité de créer des communautés etc.), ce qui en fait un outil assez pratique pour un usage didactique.

Q3 : Pensez-vous que les TIC améliorent la qualité de l’enseignement/apprentissage ?
69.6% des étudiants(e)s pensent que les TIC améliorent *tout à fait* la qualité de l’enseignement/apprentissage.

28.8% ont répondu par *plutôt oui*.

Seulement 0.8% ont répondu plutôt non et 0.8% pas du tout.

98.4% (presque la totalité des personnes questionnées) pensent que les TIC améliorent la qualité de l’enseignement/apprentissage.

Q4 : Si oui, que vous apportent les TIC ?

Les TIC semblent apporter plus de *créativité* et de *motivation* aux étudiants(e)s, ce sont les réponses qui reviennent le plus fréquemment.

Ils semblent aussi dans un degré moindre, apporter plus de productivité, d’attention et d’autonomie.

Interprétations des résultats du questionnaire :

À partir des résultats obtenus auprès des étudiants participants sur leur rapport aux TICE : leurs habitudes, leurs utilisations, leurs représentations, leurs pratiques au niveau personnel et au niveau de leurs études, nous avons constaté que les étudiants pensent que les TICE disposent de potentialités importantes, et que leur intégration permanente aux classes de/en français à l'université, pourrait éveiller et développer des compétences et des qualités telles que l'autonomie, la motivation et la créativité.

La langue de recherche des étudiants est la langue française : plus de 60% utilisent le français comme première langue de recherche sur internet, l'anglais arrive en deuxième position avec 18%, la langue arabe est troisième avec 16%, les 4% restants utilisent d'autres langues comme l'allemand.

Étant donné que la langue française est la langue qu'utilisent les étudiants pour naviguer sur internet, nous pouvons supposer que le fait de se connecter régulièrement sur internet, afin de faire des recherches, de visionner ou d'écouter des documents multimédias, ou afin de communiquer pourrait permettre de développer et d'améliorer les compétences scripturales et discursives en langue française. Cette supposition a pris encore plus de sens lorsque nous avons constaté que 83% des étudiants utilisent toujours sinon souvent les TIC dans leurs études, et que 81% des étudiants font toujours sinon souvent usage des TIC dans leurs vies personnelles. Pour ces étudiants, se connecter à internet, c'est aussi pratiquer la langue française à travers les échanges et les collaborations qu'ils effectuent sur les réseaux sociaux, à travers les recherches qu'ils font dans le cadre des études ou dans un cadre personnel, et à travers la diversité des documents numériques auxquels ils ont accès. Ces usages accroissent l'exposition à la langue française et permettraient de développer des automatismes linguistiques.

Dans la rubrique *représentations*, à la question pensez-vous que les TIC améliorent la qualité de l'enseignement/apprentissage ? Le constat est sans appel : 69% des étudiants pensent que les TIC améliorent *tout à fait* la qualité de l'enseignement/apprentissage, et 29% ont répondu *plutôt oui*, ce qui nous donne au total 98% de représentations positives voir très positives sur les TIC. Nous supposons que cette unanimité est due au fait que les apports des TIC en didactique des langues se font clairement ressentir, les apprenants, ont pu au cours de leurs parcours observer les aspects pratiques et les potentialités de ces outils dans l'amélioration de leurs compétences.

Ces apports sont multiples : plus d'autonomie, plus d'attention, plus de créativité, plus de motivation, plus de productivité, et plus de persévérance.

Les trois réponses qui revenaient le plus souvent sont dans l'ordre : plus de créativité, plus de motivation, et plus de productivité. Les TIC ont un rôle à jouer dans le développement de la créativité au cours de l'apprentissage de la langue, selon Remon (2009) : ces dispositifs soulagent l'anxiété linguistique par la prise de risque linguistique, et de ce fait libèrent la créativité des apprenants. La prise de risque linguistique est corrélée par les chercheurs avec les progrès linguistiques (Rivers, 2001 ; Ellis, 1986). Pour Ramsay (1980), les apprenants qui progressent le plus sont ceux qui prennent plus de risques et ont moins peur des erreurs. Une communication sans créativité est une communication plate avec un langage banale et prévisible.

La motivation est incontestablement l'un des apports les plus importants des TIC en situation d'apprentissage : les apprenants accordent un intérêt bien plus grand pour les activités pédagogiques intégrant les TIC que pour les approches plus traditionnelles en classe (Grégoire, R., R. Bracewell & T. Laferrière : 1996). Nous supposons que cette motivation serait stimulée par la diversité des approches, des méthodes, et des activités qu'offrent les dispositifs TIC. La motivation des apprenants est doublée quand ils utilisent l'outil multimédia en groupe, dans le cadre d'un cours ou pour accomplir une recherche. L'attitude des apprenants travaillant en groupe évolue ainsi que leurs connaissances et le sentiment de leur propre efficacité selon Okolo et Ferretti (1996).

Conclusion :

Les résultats obtenus révèlent que les apports des TICE sont multiples : dans un premier degré plus de créativité, plus de motivation, et plus de productivité, dans un second degré : plus d'autonomie, plus d'attention et de persévérance. Les hypothèses initiales ont donc été confirmées. Augmenter la motivation et l'attention en cours de langue c'est aussi accélérer la rapidité de la réussite, cela constitue un argument assez consistant pour nous convaincre d'intégrer définitivement et massivement les TIC en classe de/en français à l'université.

BIBLIOGRAPHIE

- Alderfer C. 1972. *Existence, Relatedness, and Growth*. New York: Free Press.
- Arby D. 2009. *La vidéo en classe de FLE : vers un développement de la compétence communicative*. Mémoire: Université Stendhal de Grenoble.
- Aubin F. 2011. *Les réseaux sociaux en classe de FLE*. Consulté le 15 Avril 2016, sur www.in-tofrench.org: <https://prezi.com/zzarcwy-4us0/les-reseaux-sociaux-en-classe-de-fle/>
- Barbot Gremmo J. M. (s.d.). Autonomie et langues étrangères : Réaffirmer l'héritage pour répondre aux nouveaux rendez-vous. *Synergies France*, pp. 15–27.
- Berger G. 2015. *La Ticéitude : Enseignement interactif en ligne du FLE, Approche didactique et méthodologique curriculaire en contexte innovant*. Thèse de doctorat : Université de Franche-Comté.
- Bullat Koelliker C. 2003. *Les apports des TIC à l'apprentissage*. Mémoire: Université de Genève.
- Depover C. & Karsenti T. 2007. *Enseigner avec les nouvelles technologies*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Codreanu T. 2009. *La motivation de l'apprenant de FLE*. Mémoire: Université Stendhal de Grenoble.
- Compte C. 1993. *La vidéo en classe de FLE*. Paris: Hachette.
- Couros A.V. 2006. *Examining the Open Movement: Possibilities and implications for education*. Thèse de doctorat : Université de Régine.
- Daguet V.S. 2014. Les TICE dans l'enseignement et la formation : quels usages pour quelles pédagogies ? *Frantice*.

- Daleke J. 2014. *Étude des méthodes d'enseignement utilisées dans la classe de Français Langue Étrangère en Suède*. Mémoire: Université de Dalarna.
- Defays J.M. 2003. *Le français langue étrangère et seconde : Enseignement et apprentissage*. Liège: Editions Mardaga.
- Dieuzeide H. 1994. *Les nouvelles technologies : outil d'enseignement*. Nathan.
- Duchiron E. 2003. *Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement/aprentissage des langues : Atouts, limites & exploitations potentielles du choix fourni*. Mémoire: Université de Paris III.
- El Soufi A. 2011. *Usages et effets des TIC dans l'enseignement-apprentissage du français langue seconde*. Mémoire : Université de Strasbourg.
- Grandbastien M. 1990. *Les technologies nouvelles dans l'enseignement général et technique*. Nancy : La Documentation française.
- Guichon N. 2006. *Langue et TICE : Méthodologie de conception multimédia*. Paris: Ophrys.
- Ormières H. & Chalvet J.F. 2008. *Les plus-values des TICE au service de la réussite*. Consulté le 12 Mars, 2016, sur <http://www.educnet.education.fr/>: eduscol.education.fr/chr/t/docs/PlusValuesTice_exemples.pdf
- Hocine N. 2011. Intérêts pédagogiques de l'intégration des TICE dans l'enseignement du FLE : l'utilisation du web-blog dans des activités de production écrite. *Synergies Algérie*, pp. 219–226.
- Hunerblaes M. 2013. *Réseaux sociaux et enseignement-apprentissage du FLE*. Valence.
- Ferradj L. 2009. Modalité d'enseignement et d'intégration des TICE : quel intérêt pédagogique pour leur usage en FLE ? *Epal*, (pp. 1–9). Grenoble.
- Laffont T. 2014. *Classes virtuelles : quand le formateur devient animateur d'apprentissages*. Consulté le 02 Avril, 2016, sur cursus.edu > Dossiers et articles: cursus.edu/media/upload/presentation_generale_telepresence_externe2.pdf
- Lien N.H. 2008. *Apports des TIC dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE)*. Mémoire: Université de Hanoi.
- Long D. (s.d.). *Les TIC et la motivation des élèves*. Récupéré sur web.umoncton.ca/umcm-longd04/TheorixDownload/motivation.pdf
- Magnard L. 2014. *Les TICE comme levier de développement : quelles réalités, quels enjeux ?* Mémoire: Université de Toulouse.
- Maslow A. 1954. *Motivation and Personality*. New York: Harper.
- McClelland D. 1985. *Human motivation*. New York: Scott.
- Méar-Cargia S. 2013. Un dispositif hybride pour l'enseignement du FLE : conception, mise en oeuvre et effets sur la motivation des apprenants. *Epal (Échanger pour apprendre en ligne)* (pp. 1–17). Grenoble: Université Grenoble Alpes .
- Meheust W. 2012 *La classe virtuelle : Quels apports dans les dispositifs de formation en ligne ?* Mémoire: Université Paris III.
- Mierieu P. 1985. *L'école mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Paris: ESF Editeur.
- Ministère français de l'éducation nationale. *L'utilisation de la vidéo dans l'enseignement des langues vivantes*. Paris.
- Molina J.M. 2009. *Les TICE et le développement de l'autonomie de l'apprenant de FLE : Le cas d'une université publique colombienne*. Mémoire: Université Stendhal de Grenoble.
- Mongeau P. 2008. *Réaliser son mémoire et sa thèse : Côtés Jeans et Côté Tenue de soirée*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Murray T.S., Clermont Y. & Binkley. 2005. *Mesurer la littératie et les compétences des adultes : des nouveaux cadres d'évaluation*. Ottawa.
- Narcy Combes M.F. 2005. *Précis de didactique : Devenir professeur de langue*. Paris: Ellipses Marketing.

- Ouhaibia B. 2015. *L'effet de la réécriture collaborative sur la cohérence de textes narratifs en FLE*. Thèse de doctorat: Université d'Annaba.
- Ouhaibia B. 2010. L'effet d'un environnement informatisé sur l'apprentissage/développement d'une littératie. *Synergies Algérie*, pp. 109–120.
- Papert S. 1999. How Computers Fundamentally Change the Way Kids Learn. (D. Schwartz, Intervieweur)
- Rémon J. 2009. TIC et créativité en didactique des langues. *Synergies Europe*, pp. 121–132.
- Robert J. 2008. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Ophrys.
- Roux J.Y. 2008. *Utiliser les Tice dans son enseignement, entre injonction institutionnelle et savoirs d'expérience, l'inconfortable position d'enseignants stagiaires en collège*. Mémoire : Université de Nantes.
- Skinner B.F. 1968. *The technology of teaching*. Copley Publishing Group.
- Snowman R.B. 1993. *Psychology Applied to Teaching*. Boston: Houghton Mifflin.
- Souilah A. 2013. *Implications et effets de l'introduction d'Internet en 1ere année de licence de français au Centre Universitaire de Souk-Ahras*. Mémoire: Université de Souk-Ahras.
- Tremblay R.R. 2006. *Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel*. Quebec: Les Éditions de la Chenelière.
- Wlodkowski R. 1985. *Enhancing adult motivation to learn*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Zhang Y. 2010. *L'intégration des TICE à l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire chinois*. Thèse de doctorat : Université de Nantes.

ABSTRACT: The aim of this article is to identify uses and representations of/in French in Algerian university context about ICTEs. We will focus particularly on motivational factor related to the presence of multimedia for pedagogical aims. To fulfill our goal, we start with the idea that ICTEs bring more creativity, autonomy and motivation to the students, and that they will have a relatively positive representation of these tools in a didactic context. We chose the investigation by questionnaires as a way to collect data because the research is more quantitative than qualitative, and we used statistical method to interpret the results obtained after the diffusion of these questionnaires to one hundred and twenty six persons. The analyse and interpretation of the results will allow us to demonstrate if the impact of ICTEs integration in classes in/of French in university context is positive.

Annexe :

Exemple de questionnaire rempli lors de l'enquête :

PHC Maghreb

Ce questionnaire fait partie d'une enquête portant sur les Technologies de l'Information et de la Communication (Informatique, téléphonie mobile, Internet...) dans l'enseignement/apprentissage (TICE) du/en français en contexte universitaire maghrébin. Nous vous remercions de bien vouloir contribuer à la réussite de ce projet par vos réponses qui resteront anonymes.

Accès/Infrastructure

1. Votre établissement dispose-t-il d'équipements TIC ?
 1. Oui 2. Non

Si oui, avez-vous accès à ces équipements ?

	Jamais	Rarement	souvent	Toujours
2. Ordinateurs	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Photocopieurs et imprimantes	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Scanners	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Vidéos projecteurs	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Connexion internet	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Vos enseignants utilisent-ils les outils TIC dans leurs cours ?
 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Toujours

8. Quels outils et moyens TIC possédez-vous ?
 1. Ordinateurs portable 2. ordinateur de bureau 3. Tablettes 4. Smartphone 5. Imprimantes
 6. Scanners 7. Autres

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

9. Si 'Autres', précisez :

10. Quels sont vos modes de connexion ?
 1. 3G/4G 2. ADSL Haut débit à domicile 3. Wifi libre dans les espaces publics (cafés et autres)
 4. Cybercafé 5. Connexion à l'université 6. Autres

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

11. Si 'Autres', précisez :

Usages

Utilisez-vous les TIC ?

	Jamais	Rarement	souvent	Toujours
12. Dans vos études	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
13. Dans un cadre personnel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

14. Si vous échangez et collaborez via Internet pour vos études, avec quel(s) outil(s) le faites-vous ?
 1. Email 2. Réseaux sociaux (Facebook Twitter, etc.)
 3. Messagerie électronique instantanée (chat) 4. Forum
 5. Blog 6. Plateforme d'enseignement à distance
 7. Sites de partages (Dropbox, Google Drive, etc.) 8. Autres:

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

15. Si 'Autres', précisez :

16. Si vous échangez et collaborez via Internet dans le cadre de vos études, avec qui le faites-vous ?
 1. Vos camarades (étudiants) 2. Enseignants 3. Tuteurs 4. Autres

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

17. Si 'Autres', précisez :

1

Maîtrise

Quel est votre degré de maîtrise des types de logiciels suivants?

	Aucune maîtrise	Insuffisant	Suffisant
18. Traitement de texte (word)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
19. Présentation (Power Point)	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Tableurs (Excel...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
21. Bases de données (Microsoft Access, SQL, Server, Oracle...)	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Logiciels de graphisme	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Éditeurs Web	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Logiciels de statistique (Sphinx, SPSS, SAS, ...)	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Avez-vous suivi une ou des formation(s) sur les TIC ?

1. Aucune 2. Formation diplômante 3. Autoformation

(vous pouvez cocher plusieurs cases (2 du maximum))

Représentations

26. Pensez-vous que les TIC améliorent la qualité de l'enseignement-apprentissage?

1. Pas du tout 2. Plutôt non 3. Plutôt oui 4. Tout à fait

27. Si oui, que vous apportent les TIC ?

1. Plus d'autonomie 2. plus d'attention 3. plus de créativité 4. plus de motivation 5. plus de productivité
 6. plus de persévérance 7. Autres

(vous pouvez cocher plusieurs cases)

28. Si 'Autres', précisez :

29. Si non, pour quelles raisons ?

1. L'usage des TIC n'est pas efficace 2. L'usage des TIC fait perdre du temps
 3. L'usage des TIC n'est qu'un "fait de mode" 4. Autres

(vous pouvez cocher plusieurs cases)

30. Si 'Autres', précisez :

31. Que représente Internet pour vous ?

1. Un moyen d'information 2. Un moyen de communication
 3. Une ouverture sur le monde, Un moyen de loisir, Autres

(vous pouvez cocher plusieurs cases)

32. Dans quelle(s) langue(s) faites-vous vos recherches sur Internet ?

Informations générales

33. Université

34. Faculté, Institut, Ecole ...

35. Niveau d'étude

36. Spécialité

37. Age

1. Moins de 20 ans 2. De 20 et 25 ans 3. Plus de 25 ans

38. Sexe

1. Femme 2. Homme

Le rôle de la motivation interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Contexte universitaire algérien

Introduction

Dans une situation d'enseignement/apprentissage et lors des cours d'une langue étrangère, la confrontation des deux systèmes linguistiques engendre nécessairement celle des cultures véhiculées par les deux langues, à savoir les langues arabe et française, autrement dit, la langue maternelle et la langue cible, c'est le cas en Algérie.

Ceci dit, il est important pour les apprenants algériens de voir dans la langue française et dans les autres langues étrangères un moyen d'ouverture sur le monde, une fenêtre ouverte sur les autres sociétés et les autres cultures. Nombreuses sont les questions qui se posent alors sur la rencontre de plusieurs cultures, dont celles portant sur le rôle de la communication interculturelle, les enjeux de l'éducation interculturelle, la gestion interculturelle dans une classe de français etc.

Dans la présente étude, notre objectif est d'attirer l'attention sur l'importance de la motivation basée sur une représentation réelle de la culture française dans les programmes de FLE à l'université algérienne (*Ali LOUNICI, Blida 2-Algérie*)¹, à travers la problématique suivante :

Quel est l'intérêt d'intégrer une compétence de communication interculturelle dans les classes de FLE en se basant sur l'aspect motivationnel ?

Il s'agit donc dans cette recherche de mettre en relation la motivation des étudiants de langues étrangères avec la culture du pays de la langue étrangère enseignée.

Pour ce faire, nous avons mené une enquête par questionnaire auprès des enseignants de français à l'université de Blida 02 en Algérie. Notre contribution se penche sur quatre éléments essentiels : il s'agit dans un premier temps de mettre l'accent sur

1. L'Université Lounici Ali de Blida, Université de Blida 2, est une université publique algérienne située à El Affroun (Wilaya de Blida) dans le nord du pays

l'importance de la compétence interculturelle dans les cours de langue à l'université. Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons aux représentations des étudiants sur les natifs de langue française et la perception de l'autre. Puis, nous rendrons compte des activités et moyens pédagogiques qui favoriseraient la compréhension de la compétence interculturelle et comment aider les apprenants à bien établir des liens entre plusieurs cultures. Enfin, nous apporterons un éclairage sur les aspects de la culture les plus importants dans l'enseignement d'une langue étrangère et qui motivent davantage les étudiants de langue.

1. Cadre conceptuel

Dans cette rubrique, nous passerons en revue les définitions de quelques concepts et notions incontournables dans cette étude, à savoir l'interculturel, la motivation et la communication interculturelle.

1.1. Qu'est-ce que l'interculturel ?

Lorsque plusieurs cultures entrent en contact, ainsi que l'ensemble des changements et des transformations résultant de contacts répétés ou prolongés, la notion de l'interculturel se manifeste.

Selon les travaux de M. A. Pretceille, G. Zarate, C. Clanet, L. Collès, M. Byram, M. De Carlo et beaucoup d'autres, le terme interculturel introduit les notions de réciprocité dans les échanges et de complexité dans les relations entre cultures.

D'après C. Clanet, l'interculturalité serait

L'ensemble des processus – psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels... – générés par les interactions de cultures, dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation. (1993).

Cela veut dire que dans toute communauté sociale, l'individu se voit obligé dans un premier temps d'entrer en contact, d'échanger, d'établir des connexions entre les systèmes culturels existants.

1.2. Qu'est-ce que la motivation ?

La notion de motivation joue un rôle primordial dans la vie de l'être humain. Elle est l'énergie qui pousse l'homme à agir et à réaliser des activités, des recherches, voire de nouvelles découvertes. Le fait d'être motivé peut amener à la réussite et à avoir du plaisir dans n'importe quelle mission dont on assume une responsabilité.

Selon la définition de R. Viau :

La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à préserver dans son accomplissement afin d'atteindre un but. (1994).

On comprend à partir de cette citation que, dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères, la motivation est primordiale pour réaliser les tâches pédagogiques et amener l'apprenant à la maîtrise parfaite d'une langue. Plusieurs sont les raisons qui poussent les gens à apprendre une langue étrangère, que ce soit pour des besoins professionnels ou scientifiques ou encore pour réaliser des échanges et poursuivre des études supérieures, ainsi que communiquer avec des amis ou aller vers l'autre. On peut aussi apprendre une langue étrangère parce qu'elle est imposée à l'école comme le cas de l'Algérie où le français est la deuxième langue parlée après l'arabe. A chacune de ses raisons, il existe des motivations différentes. L'enseignant de langue doit être conscient de ces variations linguistiques, et ce pour pouvoir comprendre ses apprenants et les aider à être motivés vers l'apprentissage d'une langue étrangère.

1.3. Qu'est-ce qu'une communication interculturelle ?

Selon M. Abdallah Pretceille, on remarque que l'apprenant se trouve constamment en présence de deux univers culturels : celui de son contexte et de la société dans laquelle il vit d'une part, et celui de la langue cible qu'il essaie de comprendre et dont il essaie de se rapprocher de l'autre. Il y a donc une relation alternative et permanente de deux cultures différentes. De ce fait, la communication interculturelle peut être définie comme l'ensemble des actions mises en œuvre par un enseignant, une école ou une institution, dans le but d'instaurer des relations positives d'interaction et de compréhension entre apprenants de cultures différentes.

2. Cadre méthodologique

Nous sommes parti dans cette enquête à partir de ce que nous avons constaté sur le terrain, en ce qui concerne l'absence de toute forme culturelle et une concentration sur le côté linguistique, qui limite la motivation des apprenants à des besoins purement extrinsèques loin de toutes les formes de désir et de plaisir d'apprendre. Ainsi que la valorisation de la culture locale, qui peut ennuyer les apprenants en leur présentant des connaissances culturelles déjà acquises en langue maternelle dans d'autres disciplines comme l'histoire, l'éducation civique, la philosophie et la géographie, à la place de présenter de nouvelles connaissances sur le pays de la langue cible.

2.1. Importance de l'enseignement de la compétence de communication interculturelle dans la formation de futurs enseignants de français

Nombreuses sont les études qui ont confirmé que l'enseignement d'une langue étrangère est vecteur de sa culture d'origine, en d'autres termes le cours de langue est un lieu de rencontre de deux systèmes culturels différents, parfois contradictoires. En effet, parler de la culture, expliquer certaines attitudes, comprendre des comportements, des pensées et des visions du monde qui relèvent soit des personnes issues de la culture d'origine ou de celles qui appartiennent à la culture cible, devient un passage obligatoire dans l'enseignement/apprentissage d'une langue

étrangère. Dans ce sens-là, intervient la notion que l'on appelle *Interculturel*, qui mettrait en lien les rapports existants entre deux cultures différentes.

Pour donner plus de détails sur l'importance de la compétence de communication interculturelle, nous avons interrogé des enseignants universitaires qui assurent des matières de la 3^e année de licence par le biais de la question suivante :

Que pensez-vous de l'importance de la compétence de communication interculturelle dans la formation des futurs enseignants de français ?

Il est en effet très simple de constater à partir des réponses récoltées que la compétence de communication interculturelle est incontournable dans les matières assurées par ces derniers. Ils sont tous conscients de l'importance d'initier les étudiants de la troisième année de licence à la dimension interculturelle de la langue. Nos enquêtés ont tous déclaré que parfois, l'enseignant est (se retrouve dans) en (une) position centrale dans la transmission des savoirs culturels et la mise en œuvre d'une éducation à la diversité culturelle, interculturelle et identitaire, celui-ci devrait jouer le rôle d'un médiateur entre deux systèmes culturels, celui de la culture source ou maternelle et celui de la culture étrangère ou cible, voire même tenter d'instaurer des liens et des connexions entre ces deux systèmes.

Suite aux propos de nos enquêtés, quand on parle de la didactique, la dimension culturelle ne devrait pas être occultée, et d'ailleurs le didacticien français C. Puren confirme qu'il ne s'agit plus de parler de la didactique des langues mais de la didactique des langues et des cultures. Surtout après l'avènement de l'approche communicative, la langue et la culture sont devenues indissociables l'une de l'autre et leur enseignement se fait en parallèle.

Nous avons noté également à travers les déclarations récoltées lors de cette étude et à travers les questions que nous avons posées aux enseignants que les apprenants de la 3^e année de licence, étant considérés comme futurs enseignants de langue française, ne pourront jamais enseigner une langue sans parler de sa culture d'origine et la société qui produit cette langue. Ceci dit, ils sont obligés de connaître les dimensions culturelle et interculturelle.

De plus, quand nous avons posé la question suivante à l'ensemble de nos enquêtés : *quelle est l'importance d'enseigner la compétence de communication interculturelle en la comparant avec les autres aspects grammaticaux et lexicaux ?*

La majorité des enseignants pensent qu'elle est plus importante que la grammaire et les autres aspects linguistiques qui restent. On voit également dans les réponses des enseignants que la compétence de communication interculturelle fait partie inséparable de la langue cible, et sans cette compétence, les étudiants seront incapables d'établir un processus de communication ayant un sens, malgré leur maîtrise grammaticale et lexicale.

La nécessité d'intégrer la compétence de communication interculturelle (CCI) dans les cours en classe de langue étrangère est importante, car tout simplement, une erreur grammaticale peut être facilement rectifiée, mais un malentendu culturel passe parfois très mal et il est difficile de reprendre la discussion au normal car psychologiquement les malentendus touchent à la personne, chose qui amène à ce que l'on appelle « *le conflit culturel* ».

3. La perception de l'autre à travers les représentations des étudiants

Dans un milieu universitaire, et selon les déclarations de nos questionnés, les étudiants ne réagissent guère de la même manière, ils n'ont pas non plus les mêmes centres d'intérêts ni les mêmes motivations.

Cela veut dire que l'étudiant se retrouve constamment en présence de deux univers culturels : celui de son contexte et de la société dans laquelle il vit et celui de la langue cible dont il essaierait de comprendre. L'Algérie est un pays multiculturel, où plusieurs cultures se rencontrent quotidiennement. Il y a donc une relation permanente de deux cultures, à savoir la culture française et la culture algérienne. Tous ces changements exigent des actions de réforme dans l'enseignement de la langue française.

3.1. Le test d'association

Pour connaître les représentations interculturelles des étudiants universitaires sur les natifs de langue française et la perception de l'autre, nous avons proposé aux étudiants (50 étudiants) une activité associative qui repose sur une expression écrite spontanée et libre. Nous leur avons demandé de produire, dans un temps bref, une liste de dix mots spontanément associés à la *France* et une seconde liste de dix autres associés aux *Français*. Nous partons ici du principe que les jugements de valeur, soient-ils positifs ou négatifs, émis sur n'importe quelle langue, sont fonction, entre autres, des images que l'on se fait du pays d'origine de la langue et de ses habitants. On peut caractériser la nature de la relation qu'entretient l'apprenant avec la langue étrangère en analysant le nombre de mots à connotation neutre, positive ou péjorative. Les résultats de cette activité sont comme suit :

3.2. Résultats

Voici un bref aperçu des principaux résultats ainsi que les réflexions associées aux deux mots, *Français* et *France* :

a. Les Français :

Cultivés (37), gentils (29), travailleurs (22), beaux (19), racistes (19), respectueux (16), colonisateurs (14), polis (12), éduqués (11), chrétiens (10), propres (09), ouverts d'esprit (20), intelligents (33), civilisés (08), intellectuels (18), beaux (22), étrangers (36), justes (16), compréhensifs (10), généreux (05), simples (17), sérieux (05), arrogants (05), démocrates (05), européens (04), élégants (04), charmants (04), méchants (04), ponctuels (04), criminels (03), sincères (03).

b. La France :

Développement/progrès (30), colonisation/guerre (50), liberté (39), Tour Eiffel (39), Paris (34), beauté (30), la vie (28), richesse (21) , mode (20), émigration/émigrés (20), civilisation (19), avenir (19), études (18), culture (17), l'étranger (16), technologie (16), l'Europe (16), modernité (15), visa (50), Espace Schengen (40), TLS contact (40), tourisme/voyage (30), Zinedine Zidane (40), la famille (07), savoirs/connaissances (15), science (07), travail (06), l'Euro (36), Marseille (40), rêve (05), propreté (05), force (20), Notre dame de Paris(12),

Molière (15), République en marche (31), Républicain (29), la Seine (03), Aznavour (30), Le Front national (12), Champs Élysées (38).

3.3. Analyse des résultats :

Après avoir effectué cette activité d'expression écrite, le traitement de ces données s'est principalement appuyé sur le répertoire des « *champs représentationnels* » élaboré par H. Boyer (1998), il repose sur cinq éléments essentiels à savoir :

3.3.1. Perception globalisante : du peuple (traits physiques, comportements sociaux, religion...) et **du pays** (climat, cadre naturel, situation socioéconomique...)

3.3.2. Identification institutionnelle : qui concerne l'identification ethnographique, folklorique, gastronomique et aussi touristique.

3.3.3. Patrimoine culturel : qui comporte les œuvres, les événements, le patrimoine, les dates marquantes ainsi que tous autres objets culturels.

3.3.4. Localisation géographique et/ou géopolitique : l'emplacement géographique du pays et sa position au niveau international.

3.3.5. Caractérisation par la langue du pays : c'est par rapport aux mots et expressions empruntés à cette langue.

En suivant ce répertoire, nous avons pu classer les représentations des étudiants envers la langue française, ces représentations ont des effets sur le processus d'enseignement/apprentissage du FLE et sur les pratiques langagières ainsi que sur la motivation de ceux-ci pour apprendre et maîtriser la langue de Molière. De plus, la classification des représentations aiderait les enseignants à bien sélectionner les supports et les outils pédagogiques pour mener leurs activités, voire aborder tout ce qui pourrait intéresser les apprenants et le motiver à suivre à la fois le cours mais aussi participer aux interactions *enseignant/apprenant*, car le cours devient motivant en abordant ce qui leur fait plaisir. Au-delà du plaisir généré par ces activités, cela permet également d'introduire dans la classe, la nécessité de communiquer efficacement en français. Ces exercices ont l'avantage de faire travailler les apprenants de manière transversale, dans la mesure où ils mobilisent les compétences de compréhension et d'expression et requièrent la mise en œuvre de connaissances en grammaire et vocabulaire et ces activités sollicitent leur créativité.

4. Activités et moyens utilisés pour enseigner la dimension interculturelle

Pour promouvoir une meilleure compréhension mutuelle et l'acceptation de la différence dans les sociétés multiculturelles et multilingues. Nombreuses sont les approches et démarches interculturelles qui ont fait l'objet de recherches de plusieurs chercheurs et spécialiste dans la problématique de l'interculturel comme M. A. Pret-

ceille, G. Zarate, C. Clanet, L. Collès, M. M. Byram, M. De Carlo et beaucoup d'autres. Toutefois, pour avoir l'avis des praticiens de classe (qui sont des enseignants bien sûr) là-dessus, on leur a posé la question ci-dessous :

Quand vous abordez la dimension interculturelle, par quel moyen(s) le faites-vous ? Et par quels types d'activités ?

A travers l'analyse des données recueillies et les réponses obtenues, nous avons constaté que le traitement des aspects culturels et interculturels se fait par plusieurs types d'activités et divers moyens pédagogiques, selon la matière enseignée et en fonction des objectifs d'apprentissage mais aussi en fonction de la formation de l'enseignant lui-même.

L'accent est mis sur la dimension culturelle et interculturelle à travers les documents authentiques comme la chanson, les films et les différents textes littéraires dans la matière de *Compréhension et production orales*, l'un des enseignants interrogés à ce sujet, nous a parlé de sa propre expérience dans l'enseignement et la formation des enseignants. IL a confirmé qu'auparavant l'aspect interculturel et culturel et celui de la civilisation étaient présents dans les cours où la langue n'était pas enseignée pour elle-même mais elle était accompagnée de sa culture d'origine. Selon ce dernier, la chanson est un support didactique qui favoriserait l'apprentissage de la culture de l'autre et permettrait de se rapprocher de l'autre. Ce praticien de classe nous a donné l'exemple de la chanson dont l'intitulé est *Les prénoms de Paris* interprété par le célèbre chanteur belge Jacques Brel², Comme son nom l'indique bien, cette composition musicale parle des grands sites et monuments de Paris où le chanteur décrit en détails la capitale française. Ce support a été exploité à la fois pour travailler la langue et ses structures grammaticales comme les adjectifs, le champ lexical et les verbes pronominaux, mais aussi à l'apprentissage des éléments culturels décrivant la France en général et Paris en particulier.

Extrait de la chanson de J. Brel, exemple sur les verbes pronominaux.

...Le soleil qui *se lève*
Et caresse les toits
Et c'est Paris le jour
La Seine qui *se promène*
Et me guide du doigt
Et c'est Paris toujours
Et mon cœur qui *s'arrête*
Sur ton cœur qui sourit...

L'objectif de cet enseignant n'était pas seulement faire apprendre à ses apprenants la culture de l'autre mais aller plus loin que cette simple tâche. C'est la raison pour laquelle, il a fait écouter une chanson du patrimoine musical algérien intitulée

2. Jacques Brel, né le 8 avril 1929 à Schaerbeek, mort le 9 octobre 1978 à Bobigny, est un auteur-compositeur-interprète, poète, acteur et réalisateur belge.

*Ya Dzair ya Ellassima*³ interprétée par le chanteur algérien Abdelmadjid Masskoud⁴ et dans laquelle, il parle de la capitale algérienne *Alger*. Après avoir écouté les deux interprétations, les apprenants ont déclenché tout un débat sur ce sujet en faisant une comparaison sur la façon de décrire ces deux villes à savoir : comment J. Brel chante Paris et comment A. Masskoud parle d'Alger, l'objectif était de permettre aux apprenants de s'imprégner de la culture de l'autre et pouvoir se positionner par rapport à leur culture d'origine et maternelle. Cette activité a pour but d'amener l'apprenant à convoquer et interroger sa propre culture et la comparer avec la culture de l'autre, En d'autres termes pour arriver à la notion d'altérité c'est-à-dire la caractéristique de ce qui est l'autre, de ce qui est extérieur à un « soi » mais aussi pour pouvoir accepter l'autre tel qu'il est .

Dans les matières littéraires, l'interculturel est pris en charge à travers des activités de lecture des textes littéraires et des présentations orales des compte-rendus de romans et d'œuvres que lisent et analysent les apprenants. Les enseignants qui assurent ces matières ont affirmé aussi que le texte ne sera compris qu'à moitié s'il n'est pas contextualisé, autrement dit, il faut faire appel à l'époque du texte et les conditions, dans lesquelles il a été produit ainsi que la société de son écrivain.

5. Les aspects qui motivent les apprenants à apprendre la culture et la langue de l'autre

Les résultats auxquels nous sommes aboutis, à travers les déclarations des enseignants durant notre enquête, nous ont permis de relever les aspects de la culture qui accompagnent l'enseignement de la langue étrangère, et qui permettent d'utiliser correctement la grammaire et le vocabulaire selon le contexte et la situation de communication en question. Nous avons noté les aspects suivants :

- Les traditions et les coutumes (les mythes les légendes, les dictons, les proverbes, la tenue vestimentaire).
- La religion (les croyances et la façon de penser et de réagir envers telle ou telle religion).
- La littérature (la civilisation et la culture de la France).
- La démocratie (théories et pratiques de la démocratie et des droits individuels).
- La vie (la routine quotidienne, le mode de vie et les habitudes, notamment de personnes de l'âge des étudiants).
- L'art (la musique, le théâtre, les festivals, le cinéma, la photographie).
- Les règles et comportement sociaux (la politesse .et les bonnes manières, les degrés de formalité).

3. *Ya Dzair ya Ellassima* est le titre d'une chanson algérienne en langue dialectale algérienne et qui veut dire en français « Alger la capitale »

4. Abdelmadjid MESKOUD, est un chanteur algérien né le 31 mars 1953 dans le quartier algérois d'El Hamma à Belcourt (Alger, Algérie).

A tous ces éléments, nous ajoutons le système éducatif, la gastronomie et les aspects sociopolitiques.

Les raisons pour ces choix ne sont pas au hasard. Cela pourrait, selon certains enseignants, aider à mieux comprendre le vocabulaire utilisé dans un texte ou rendre flexible la façon de penser et de réagir des apprenants en langue étrangère. D'autres enseignants soulignent que *la mondialisation exige une compréhension plus complète de l'autre* comme l'a déjà confirmé Abdallah-Preteceille dans ses recherches sur l'interculturel. Ces aspects devront être pris en compte lors des enseignements des cours de langue car ils peuvent aider à comprendre son propre contexte culturel, ainsi que le contexte de l'autre. Ils permettent également d'éviter les malentendus, les conflits culturels, d'éviter des situations embarrassantes lors d'un voyage à l'étranger et enfin, vivre dans un environnement multiculturel.

Conclusion

La langue est à la fois un élément qui compose la culture d'une société ou d'un pays et l'instrument à l'aide duquel l'individu pourrait verbaliser sa vision du monde. En d'autres termes par le biais de la langue plusieurs éléments du système culturel peuvent se manifester. La langue participe aussi à la verbalisation des pensées humaines et elle favorise de plus en plus la communication interculturelle. Comme nous l'avons bien montré ci-dessus et à travers l'activité proposée aux étudiants, que les représentations se penchent beaucoup plus sur l'aspect communicatif que linguistique ou syntaxique, il s'agit aussi d'instaurer une *Communication interculturelle* qui serait consacrée uniquement à établir des connexions et mettre en relation les aspects culturels de la langue maternelle et la langue cible. Dans notre monde multiculturel, justement, il ne suffit pas seulement de savoir parler une langue étrangère, mais de maîtriser une compétence plus vaste, plus diversifiée et qui faciliterait la perception de l'autre.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Preteceille M. 1986. *L'approche interculturelle de l'enseignement des civilisations. La Civilisation*. Paris. CLE International.
- Abdallah-Preteceille M. 1995. *Relations et apprentissages interculturels*. Paris. A. Colin.
- Abdallah Preteceille M. & Porcher L. 1996. *Éducation et communication interculturelle*. Paris. PUF.
- Abdallah-Preteceille M. 1996. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris. Editions Anthropos.
- Abdallah Preteceille M. & Porcher L. 1999. *Diagonales de la communication interculturelle*. Paris. Ed Economica/Anthropos.
- Courtillon J. 1984. La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation. *Le français dans le monde*, 188. Paris. Hachette Larousse.
- Desjeux D. 1994. *Le sens de l'autre : stratégies, réseaux et cultures en situation interculturelle*. Paris. Ed. L'Harmattan.

- Desmet N. et Rasson N. 1993. *A l'école de l'interculturel : pratiques pédagogiques en débat*. Confédération générale des enseignants. Bruxelles.
- Dreyer S. 2009. Apprentissage du français et motivation existentielle. Le cas des universités à Taïwan. *LIDIL* 40. 31–47.
- Lazar I. 2005. *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*. Strasbourg. Les éditions du conseil de l'Europe.
- Porcher L. 1995. *Le français langue étrangère*. Paris. Hachette Éducation
- Zarate G. 1968. *Enseigner une culture étrangère*. Paris. Hachette.

The role of intercultural motivation in the teaching/learning of French as a foreign language. Algerian university context

ABSTRACT: Admittedly, especially nowadays, that language is both an element that constitutes the culture of a given community, and an instrument by which an individual verbalizes his vision of the world. In other words, by means of language, several elements of the cultural systems may stand out.

In this study, our objective is to shed light on the importance of intercultural motivation that stands on a real presentation of the French culture in FLE i.e. French as a foreign language programs at the Algerian university.

In this perspective, the main idea would be to integrate intercultural motivation in French lessons, which will highlight some cultural as well as intercultural signified entities included in bachelor's degree programs of French as Foreign Language at the Algerian university.

La evaluación en el nuevo curso de Lengua ab initio en el Programa del Bachillerato Internacional

Introducción

El Programa del Diploma del Bachillerato Internacional es un programa que permite a los alumnos adquirir conocimientos de unas lenguas extranjeras, ofreciendo cursos tanto para los principiantes como para los usuarios de nivel superior, cuyas competencias se pueden reconocer como las del nivel B2 o incluso C1 si se toma en consideración el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*. En este trabajo pretendemos analizar el modelo actual del curso de Lengua ab initio y compararlo con el modelo nuevo cuyos primeros exámenes de evaluación tendrán lugar en 2020. Nos enfocaremos en los cambios propuestos tras la revisión del currículo y presentaremos el nuevo curso, con sus objetivos, componentes y proceso de la evaluación. Intentaremos contrastar tanto los objetivos generales del curso actual y nuevo como los componentes que se evalúan interna y externamente.

1. El Programa del Diploma

El Programa del Diploma es un programa preuniversitario para los jóvenes de 16 a 19 años. La duración de este programa es de dos años. En el caso de la escuela polaca incluye los dos últimos cursos de la educación secundaria, con el primer curso de preparación para la realización de dicho programa y, al mismo tiempo, para la realización de las bases del currículo polaco para que los alumnos puedan sacar el diploma internacional y cumplir con todas las exigencias del programa nacional del Ministerio de Educación de Polonia.

El currículo del Programa del Diploma abarca toda una gama de áreas de estudio para poder formar a los alumnos cuyos rasgos se definen en el perfil de la comunidad del BI¹. Se presta mucha atención al desarrollo de entendimiento intercultural

1. El perfil de la comunidad de aprendizaje del Bachillerato Internacional se describe detalladamente en las Guías del Programa del Diploma. El alumno del BI entiende la historia y la cultura de su país

y una mentalidad abierta, pero también se subraya la importancia de las actitudes que permitan respetar y evaluar distintos puntos de vista.

Los alumnos que realizan el Programa del Diploma estudian dos lenguas modernas (o una lengua moderna y una clásica), una asignatura de humanidades o ciencias sociales, una ciencia experimental, una asignatura de matemáticas y una de las artes. En vez de estudiar las artes, los alumnos pueden elegir dos asignaturas de otra área. Esta combinación de asignaturas crea un programa bastante exigente y constituye una buena preparación para los estudios universitarios.

El Programa exige también que los alumnos realicen tres elementos que forman parte del núcleo del Programa. Se trata del curso de la Teoría del Conocimiento (TdC) que se centra en el pensamiento crítico y en la indagación sobre el mismo proceso del aprendizaje. Les permite reflexionar sobre la manera en la que conocemos todo lo que pretendemos saber. Otro componente de igual importancia es el programa de CAS (Creatividad, Actividad y Servicio) que permite a los alumnos desarrollar su propia identidad, tomando en consideración los principios éticos expresados en la declaración de principios y el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB. El programa de CAS lo componen tres áreas: la creatividad (artes y actividades que implican pensamiento creativo), la actividad (actividades que implican un esfuerzo físico que contribuye a un estilo de vida sano) y el servicio (un intercambio voluntario sin recibir ningún tipo de remuneración). El último componente obligatorio es la redacción de la Monografía. Se trata de redactar un trabajo de cuatro mil palabras al que precede la investigación de un interés especial para el alumno. Este tipo de trabajo les permite a los alumnos familiarizarse con un tipo de investigación independiente y prepararse a realizar trabajos de carácter académico, ya que se espera que la Monografía cumpla con los requisitos de trabajos realizados normalmente en la universidad.

2. La estructura del curso de lengua a nivel ab initio

Todos los cursos de Lengua ab initio son cursos de adquisición de lenguas para estudiantes que no tengan experiencia con la lengua objeto de estudio o para estudiantes que hayan tenido muy poco contacto con dicha lengua. Los cursos de lengua

natal pero, al mismo tiempo, es un alumno abierto a las perspectivas, valores y tradiciones de otras personas y comunidades. Comprende y expresa ideas e información con confianza y creatividad en diversas lenguas, lenguajes y formas de comunicación. Defiende aquello en lo que cree con elocuencia y valor. Evalúa detenidamente su propio aprendizaje y experiencias. Es capaz de reconocer y comprender sus cualidades y limitaciones para, de este modo, contribuir a su aprendizaje y desarrollo personal. Aplica, por propia iniciativa, sus habilidades intelectuales de manera crítica y creativa para reconocer y abordar problemas complejos, y para tomar decisiones razonadas y éticas. Actúa con integridad y honradez, posee un profundo sentido de la equidad, la justicia y el respeto por la dignidad de las personas, los grupos y las comunidades. Muestra empatía, sensibilidad y respeto por las necesidades y sentimientos de los demás. También entiende la importancia del equilibrio físico, mental y emocional para lograr el bienestar personal propio y el de los demás.

ab initio se ofrecen solamente a nivel medio, es decir que se estima que se realicen como mínimo 150 horas lectivas del curso.

En el curso de Lengua ab initio, los alumnos desarrollan destrezas comunicativas, productivas y las de interacción. Lo que se espera es que a finales del curso, los alumnos sepan comunicarse en contextos conocidos y desconocidos.

En cuanto a las destrezas receptivas, como en el caso de todos los cursos de adquisición de lenguas, los alumnos desarrollan las habilidades de comprensión, tanto escrita como oral, de textos auténticos y adaptados, y preguntas relacionadas con ellos en la lengua objeto de estudio.

En el caso de las destrezas productivas, los alumnos aprenden a expresar información por escrito y de forma oral, al utilizar una variedad de vocabulario sencillo y estructuras gramaticales sencillas. A finales del curso, sabrán reaccionar adecuadamente respondiendo a la mayoría de preguntas relacionadas con las cinco áreas temáticas prescritas y sus veinte temas correspondientes.

En cuanto a las destrezas de interacción, se espera que los alumnos comprendan algunas ideas dentro de las cinco áreas temáticas prescritas y sus correspondientes temas, y que sepan responder claramente a ellas. Al mismo tiempo, se espera que participen en unas conversaciones sencillas y sepan utilizar unas estrategias para comunicarse con éxito.

Como ya se ha mencionado, el fundamento de cada curso de Lengua ab initio es la comunicación. En el nuevo programa de lenguas se presta mucha atención a la comprensión conceptual, ya que la comunicación eficaz depende de la comprensión conceptual del receptor, el contexto, el propósito, el significado y la variación. Se espera que los alumnos comprendan que la lengua debe ser adecuada para la persona o las personas con las que nos comunicamos y que también se adecúe a la situación en la que nos comunicamos. No se puede omitir la importancia de la adecuación de la lengua usada para conseguir la intención, el objetivo o el resultado de la comunicación, ni tampoco el hecho de que la lengua se usa de una variedad de maneras para comunicar mensajes. Al mismo tiempo, se espera que los alumnos sepan que en una lengua concreta, existen diferencias, pero a pesar de su existencia, los hablantes de dicha lengua objeto de estudio son capaces de entenderse entre sí.

En el nuevo curso de Lengua ab initio se da mucha importancia a los textos que se dividen en tres categorías:

- Textos personales
- Textos profesionales
- Textos de comunicación de masas

Se pretende que los alumnos, al desarrollar sus destrezas receptivas, productivas y de interacción en la lengua objeto de estudio, piensen en el receptor, el contexto y el propósito durante el proceso de elección y redacción de un tipo de texto adecuado para transmitir un mensaje.

A parte de textos, con el modelo curricular, la comunicación se desarrolla a base del estudio de las áreas temáticas. Los programas de adquisición de lenguas, es decir el curso de Lengua ab initio y Lengua B, comparten cinco áreas temáticas.

Estas son:

- **Identidades** (se explora la naturaleza del ser y lo que significa la condición humana);
- **Experiencias** (se exploran los acontecimientos que determinan nuestra vida);
- **Ingenio humano** (se explora cómo la innovación y la creatividad humana afectan a nuestro mundo);
- **Organización social** (se explora cómo se organizan los grupos mediante sistemas o intereses comunes);
- **Cómo compartimos el planeta** (se exploran las dificultades y las oportunidades a las que se enfrentan los individuos y las comunidades en el mundo de hoy en día).

Estas áreas temáticas proporcionan a los alumnos contextos pertinentes para el estudio de las lenguas y también les permite comunicar asuntos y cuestiones de interés personal, local, nacional e internacional. Dichas áreas temáticas les ayudan a comparar a los alumnos la lengua objeto de estudio y sus culturas con otras lenguas y culturas con las que estén familiarizados.

Con cada área temática se relacionan unos temas prescritos. En total hay veinte temas cuyo objetivo es organizar y facilitar el proceso del aprendizaje.

Los temas son los siguientes:

- Identidades:
 - ◆ Atributos personales
 - ◆ Relaciones personales
 - ◆ Bienestar físico
 - ◆ Alimentación y consumo de bebidas
- Experiencias:
 - ◆ Rutina diaria
 - ◆ Ocio
 - ◆ Vacaciones y turismo
 - ◆ Festivales y celebraciones
- Ingenio humano:
 - ◆ Transporte
 - ◆ Entretenimiento
 - ◆ Medios de comunicación
 - ◆ Tecnología
- Organización social:
 - ◆ Mi barrio
 - ◆ Educación
 - ◆ Lugar de trabajo
 - ◆ Cuestiones sociales
- Cómo compartimos el planeta:
 - ◆ Clima
 - ◆ Geografía física
 - ◆ Medio ambiente
 - ◆ Cuestiones globales

3. Los objetivos generales del curso de Lengua ab initio y los objetivos de la evaluación

Para poder hablar de los objetivos del curso actual de Lengua ab initio y compararlos con los del modelo nuevo, primero es necesario analizar el recuadro que se proporciona a continuación.

Objetivos generales	
Modelo actual	Modelo nuevo
Desarrollar el entendimiento intercultural de los alumnos.	Desarrollar una mentalidad internacional a través del estudio de lenguas y culturas, así como de ideas y asuntos de importancia global.
Lograr que los alumnos entiendan y usen el idioma estudiado en diversos contextos, atendiendo a propósitos también diversos.	Capacitar a los alumnos para comunicarse en la lengua estudiada en una variedad de contextos y con diversos propósitos.
Promover, mediante el estudio de textos y la interacción social, una conciencia y valoración de las diferentes perspectivas de las personas pertenecientes a otras culturas.	Fomentar, a través del estudio de textos y la interacción social, el conocimiento y apreciación de una variedad de perspectivas de personas procedentes de diversas culturas.
Lograr que los alumnos sean conscientes del papel que desempeña la lengua en relación con otras áreas de conocimiento.	Desarrollar la comprensión que tienen los alumnos de la relación que existe entre las lenguas y culturas que conocen.
Lograr que los alumnos sean conscientes de la relación existente entre las lenguas y culturas con las que están familiarizados.	Desarrollar la comprensión de los alumnos de la importancia de la lengua en relación con otras áreas del conocimiento.
Aportar la base necesaria para que los alumnos puedan realizar, mediante el uso de una lengua adicional, otros estudios, trabajos y actividades de ocio.	Ofrecer a los alumnos oportunidades de desarrollo tanto intelectual como de las habilidades de pensamiento crítico y creativo, a través del aprendizaje de lenguas y el proceso de indagación.
Brindar, mediante el conocimiento de una lengua adicional, oportunidades para la diversión, la creatividad y el estímulo intelectual.	Aportar la base necesaria para que los alumnos puedan trabajar y realizar otros estudios y actividades de ocio utilizando una lengua adicional.
	Fomentar la curiosidad, la creatividad y un interés por el aprendizaje de lenguas que perdure toda la vida.

Tanto en el curso actual como en el nuevo se pretende formar a los alumnos con mentalidad internacional, alumnos indagadores, creativos, conscientes de la importancia de la lengua que se usa para comunicarse con los demás, alumnos que valoren las distintas perspectivas de la gente procedente de distintas culturas. En el curso nuevo, como veremos en el apartado siguiente, se le dará mucha importancia a la comprensión conceptual, entonces se intentará hacer a los alumnos más conscientes del uso de la lengua.

4. ¿Qué y cómo se evalúa?

La evaluación juega el papel muy importante en el Programa del Diploma. A la hora de hablar de la evaluación, se reconoce la evaluación formativa y sumativa. La sumativa informa generalmente sobre el aprendizaje y la formativa les ofrece información, tanto a los profesores como a los alumnos, sobre el proceso de aprendizaje, sus puntos fuertes y débiles, es decir les permite reconocer sus logros y necesidades. En el Programa del Diploma se evalúa interna y externamente tanto las destrezas receptoras como las productivas. La evaluación externa abarca dos pruebas, ambas basadas en las cinco áreas temáticas: Identidades, Experiencias, Ingenio humano, Organización social, y Cómo compartimos el planeta.

La Prueba 1 evalúa la capacidad del alumno para comunicarse por escrito. Esta prueba consta de dos tareas de redacción de entre 70 y 150 palabras seleccionadas entre tres. El alumno tiene que elegir para cada tarea uno de los tipos de texto indicados en las instrucciones del examen. Para poder cumplir con los requisitos de este componente, los alumnos deben mostrar la comprensión de los conceptos de receptor, contexto, propósito, significado y variante. Todo ello lo hacen al elegir el uso del tipo de texto, el registro y el estilo adecuados para la tarea elegida.

La Prueba 2 consta de dos secciones: la comprensión auditiva (tres fragmentos de audio) y la comprensión de lectura (tres pasajes escritos). Lo que se evalúa en este examen es la comprensión de los alumnos acerca de los seis textos, y no su conocimiento sobre cualquier contenido factual relativo a un tema específico. La comprensión auditiva con su formato similar a él de las pruebas de comprensión oral que se conoce de los exámenes de los TELC o los DELE, o incluso el examen de bachillerato del currículo polaco, es una novedad en el Programa del Diploma. Hasta ahora se evaluaba la comprensión oral junto con la expresión oral en la prueba llamada el Oral Individual, basada en la descripción de un estímulo visual elegido de entre dos, con una discusión posterior con el profesor referida a dicho estímulo, seguida por los temas generales. Durante esta conversación también se hacía referencia al Trabajo escrito, componente de redacción, evaluado externamente, que se basaba en la investigación de un área relacionada con la lengua objeto de estudio haciendo comparación con la cultura del alumno. Este componente desaparecerá en el nuevo curso de adquisición de lenguas.

La evaluación oral individual seguirá formando parte del curso de Lengua ab initio. Sus objetivos sirven para determinar hasta qué punto los alumnos son capaces de comunicarse con claridad y eficacia en distintos contextos y con diversos propósitos, si usan el lenguaje apropiado para toda una clase de receptores y en contextos interpersonales o interculturales, y en qué medida comprenden y utilizan la lengua para expresar una variedad de ideas y reaccionar ante ellas con fluidez y corrección. No es posible olvidar el aspecto formal de esta prueba, es decir la organización y la presentación de ideas sobre distintos temas. La prueba de expresión oral se evalúa internamente y lo hace el profesor, y posteriormente la modera externamente el IB al final del curso. La primera parte de este examen la constituye una conversación con el profesor basada en un estímulo visual, elegido de entre dos preparados por el profesor. Durante 15 minutos de preparación el alumno prepara la presenta-

ción de dicho material y esta presentación es la primera etapa del examen. El alumno describe el estímulo visual y lo relaciona con el área temática pertinente y con la cultura o las culturas de la lengua objeto de estudio. A continuación hay una conversación basada en el contenido de la presentación del alumno. En la tercera y, al mismo tiempo, la última parte del examen, el profesor y el alumno tienen una discusión general sobre al menos un área temática más, elegida de entre las cinco áreas temáticas en las que se basa el currículo.

Los estímulos visuales, tal como lo hacían antes, los elegirán los docentes. No es una tarea fácil, porque se trata de elegir unos estímulos que sean pertinentes a las áreas de estudio, que se adecúen a la lengua objeto de estudio, que sean interesantes para los alumnos y que, ante todo, les permitan mostrar sus capacidades. Se espera que los alumnos muestren la mentalidad internacional, que ofrezcan una interpretación personal y que sean capaces de conversar con el docente sobre una amplia gama de temas.

A la hora de hablar de la evaluación no se puede omitir el hecho de que en ningún momento se evalúan los conocimientos factuales del alumno acerca de los temas que forman parte de las áreas temáticas. De todas formas, se pueden usar para apoyar las ideas que el alumno quiera comunicar.

Para visualizar los cambios que se han hecho, proponemos analizar el siguiente recuadro en el que intentamos mostrar las diferencias entre los objetivos del sistema de evaluación actual y el nuevo.

Objetivos de evaluación	
Modelo actual	Modelo nuevo
demostrar que conocen y comprenden los elementos interculturales relacionados con los temas prescritos.	Comunicarse con claridad y eficacia en una variedad de contextos y con diversos propósitos.
Comunicarse con claridad y eficacia en diversas situaciones.	Comprender y usar lenguaje apropiado para una gama de receptores y contextos interpersonales o interculturales.
Comprender y utilizar de forma correcta las estructuras básicas de la lengua.	Comprender y utilizar la lengua para expresar una variedad de ideas y reaccionar a una variedad de ideas de forma fluida y correcta.
Comprender y utilizar una variedad de vocabulario adecuada.	Identificar, organizar y presentar ideas sobre diversos temas.
Utilizar un registro y un formato que se adecuen a la situación.	Comprender y analizar una variedad de textos escritos, orales, visuales y audiovisuales, y reflexionar sobre ellos.

Conclusiones

El nuevo curso de Lengua a nivel ab initio es un curso cuyos principios, objetivos y forma de evaluación se han hecho similares al resto de las pruebas de evaluación,

tanto a nivel nacional de Polonia, como a nivel internacional. Nos referimos aquí a la incorporación de la prueba de la comprensión auditiva, tal como la conocemos de las demás pruebas de comprensión. El formato de examen de Lengua ab initio, permitirá definir mejor el nivel de competencias de los alumnos y comparar su nivel con el nivel que ayudan a definir otras pruebas de comprensión y expresión orales y escritas.

Es una pena que se haya eliminado el componente estrictamente relacionado con la cultura objeto de estudio. El Trabajo escrito basado en la investigación de un tema relacionado con la cultura del país o países de lengua objeto de estudio y su comparación posterior con la cultura del alumno permitía desarrollar la mentalidad intercultural y fomentaba el pensamiento crítico de los alumnos, simplemente porque gracias a la redacción de esta tarea aprendían algo nuevo incluso sobre su propia cultura, pero, de todas maneras, descubrían las similitudes y diferencias entre distintas culturas y enriquecían su personalidad.

Con el paso de tiempo veremos si los cambios que se acaban de introducir, resultarán positivos. Sin embargo para ello, habrá que esperar unos años, hasta que se revise el currículo.

BIBLIOGRAFÍA

- Alderson J. 2000. *Assessing Reading*. Cambridge (Reino Unido). Cambridge University Press.
- Consejo de Europa. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press. [Versión en español de esta obra: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid (España): Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, & Grupo ANAYA. 2002].
- Cushing Weigle S. 2002. *Assessing Writing*. Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.
- International Baccalaureate Organization. 2011. *Diploma Programme Language B guide*. Cardiff: Antony Rowe Ltd.
- MEN. 2008. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. Z załącznikami. (DzU nr 4, poz. 17).
- Moran P. R. 2001. *Teaching Culture: Perspectives in Practice*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

The evaluation in the new course of Language ab initio in the International Baccalaureate Programme

ABSTRACT: The main purpose of the article is to demonstrate the changes made to the actual programme of the acquisition of the language ab initio in the International Baccalaureate Programme and to contrast them with the new one. Having a closer look at the objectives of the course and the evaluation, we will see that learning a foreign language gives the opportunity to learn more than grammar and vocabulary. We will also see that the changes made give the opportunity to compare better the language level of the student.

