

ISSN 2007-7319

# VERBUM ET LINGUA

DIDÁCTICA  
LENGUA Y  
CULTURA

REVISTA ELECTRÓNICA

DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

JULIO/DICIEMBRE 2021

AÑO 9, NÚMERO

18



Verbum et Lingua, Año 9,  
No. 18, julio-diciembre 2021, es  
una publicación semestral editada  
por la Universidad de Guadalajara,  
a través del Departamento de  
Lenguas Modernas por la División  
de Estudios Históricos y Humanos  
del CUCSH; Guanajuato No. 1045,  
Col. Alcalde Barranquitas, planta  
baja, C.P. 44260. Guadalajara,  
Jalisco, México, tel. (33) 38 19 33  
00 ext. 23351, 23364 y 23555,  
[http://www.verbumetlingua.cucsh.  
udg.mx](http://www.verbumetlingua.cucsh.udg.mx), [verbum.udg@gmail.com](mailto:verbum.udg@gmail.com).

Editor responsable: Mtro. Carlos  
César Solís Becerra. Reservas  
de Derechos al uso exclusivo  
04-2013-081214035300-203,  
ISSN: 2007-7319, otorgados por el  
Instituto Nacional de Derechos de  
Autor. Responsable de la última  
actualización de este número:  
Departamento de Lenguas  
Modernas, CUCSH; Lic. Alexis  
Missaal Vizcaíno Quirarte, secretario  
técnico. Fecha de la última  
modificación:  
1 de julio de 2021, con tiraje de  
un ejemplar.

Las opiniones expresadas por los  
autores no necesariamente reflejan  
la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida  
la reproducción total o parcial de  
los contenidos e imágenes de la  
publicación sin previa autorización de  
la Universidad de Guadalajara.

#### Rector general

Dr. Ricardo Villanueva Lomelí

#### Vicerrector ejecutivo

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea

#### Secretario general

Mtro. Guillermo Arturo Gómez

#### Mata

## VERBUM ET LINGUA

#### Dirección colegiada

Dra. Sara Quintero Ramírez  
Dr. Gerrard Edwin Mugford  
Fowler

#### Editor responsable

Mtro. Carlos César Solís  
Becerra

#### Secretario técnico

Lic. Alexis Missaal Vizcaíno  
Quirarte

#### Consejo editorial

Dra. María Luisa Arias Moreno  
Universidad de Guadalajara,  
México

Dra. Ruth Ban  
Barry University, Estados  
Unidos

Dr. Martin Becker  
Universidad de Colonia,  
Alemania

Dra. Olivia C. Díaz Pérez  
Universidad de Guadalajara,  
México

Prof. Dr. Christian Fandrych  
Universidad de Leipzig,  
Alemania

Dr. Mario López Barrios  
Universidad de Córdoba,  
Argentina

Dra. Dora Meléndez Vizcarra  
Universidad de Guadalajara,  
México

Dr. Juan Gabriel Nadal Palazón  
Universidad Nacional  
Autónoma de México, México

Dra. Margarita Ramos Godínez  
Universidad de Guadalajara,  
México

Prof. Dr. Rolf G. Renner  
Universidad de Friburgo,  
Alemania

Dra. Angela Schrott  
Universidad de Kassel,  
Alemania

Dra. Haydée Silva  
Universidad Nacional  
Autónoma de México, México

Dr. David Guadalupe Toledo  
Sarracino Universidad  
Autónoma de Baja California,  
México

Prof. Dr. Erwin Tschimer  
Universidad de Leipzig,  
Alemania

Dr. Alfredo Urzúa  
Universidad Estatal de  
California en San Diego,  
Estados Unidos

#### Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

#### Rector

Dr. Juan Manuel

Durán Juárez

#### Secretaría académica

Mtra. Ana María de la O

Castellanos Pinzón

#### Secretaría administrativa

Lic. Xóchitl Ferrer Sandoval

#### Directora de la División

de Estudios Históricos y

Humanos

Dra. Patricia Córdova Abundis

Jefa del Departamento de

Lenguas Modernas

Dra. Olivia C. Díaz Pérez

Dr. Dominique de Voghel  
Lemercier

Universidad Autónoma del  
Estado de Morelos, México

Mtro. Carlos César Solís  
Becerra  
Universidad de Guadalajara,  
México

#### Comité Científico Internacional

Dr. Adam Borch

Abo Akademie, Finlandia

Dra. Patricia Bou-Franch

Universitat de València, España

Dr. René Ceballos

Universidad de Leipzig,  
Alemania

Dr. Michael Dobstadt

Universidad de Leipzig,  
Alemania

Dr. Peter Ecke

Universidad de Arizona,  
Estados Unidos

Dr. Cesar Félix-Brasdefer  
Universidad de Indiana, Estados  
Unidos

Dra. Lucia Fernández Amaya  
Universidad Pablo de Olavide,  
España

Dra. Ana María Galbán

Universidad de la Habana,  
Cuba

Dra. Deniz Göktürk

Universidad de California,  
Estados Unidos

Dra. Beatriz Granda

Universidad Nacional Autónoma  
de México, México

Dr. Gerardo Gutiérrez Cham  
Universidad de Guadalajara,  
México

Dr. Werner Heidermann  
Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

Dra. María Magdalena

Hernández Alarcón

Universidad Veracruzana,  
México

Dra. María de la O Hernández  
López

Universidad Pablo de Olavide,  
España

Dra. Laura Aurora Hernández  
Ramírez

Universidad Autónoma de  
Tlaxcala, México

Dr. Rafael Jiménez Cataño

Universidad de la Santa Cruz,  
Italia

Dr. Dale Koike

Universidad de Texas, Estados  
Unidos

Dra. Yolanda López Franco

Universidad Nacional

Autónoma de México, México

Mtra. Elisa Mai

Deutscher Akademischer

Austauschdienst (DAAD),

México

Dra. Carmen Maíz Arévalo

Universidad Complutense

Madrid, España

Dr. Manuel Maldonado Alemán

Universidad de Sevilla, España

Dra. Carlotta von Maltzan

Universidad de Stellenbosch,  
Sudáfrica

Dra. Kundalini Muñoz

Cervera Aguilar

Universidad Autónoma de

México, México

Dr. Manuel Padilla Cruz

Universidad de Sevilla, España

Dra. Juliana P. Pérez

Universidad de São Paulo,  
Brasil

Dr. Bernardo Enrique Pérez

Álvarez

Universidad Michoacana

de San Nicolás de Hidalgo,  
México

Dra. María Elena Placencia

Birkbeck, Universidad de

Londres, Inglaterra

Dra. Karen Pupp Spinassé

Universidade Federal do Rio

Grande do Sul, Brasil

Mtro. Reynaldo Radillo

Enríquez

Universidad de Guadalajara,  
México

Dr. Leonel Ruiz Miyares

Centro de Lingüística Aplicada

de Santiago de Cuba, Cuba

Dra. María Elena Sánchez

Arroba

Universidad de Quintana Roo,  
México

Dra. Carmen Santamaría

García

Universidad de Alcalá, España

Dr. Hugo Trejo González

Universidad de Guadalajara,  
México

Dra. Rosa H. Yáñez Rosales

Universidad de Guadalajara,  
México

Dra. Christiane Weller

Universidad de Monash,  
Alemania

Dr. Philippe Blanchet

Université Rennes II

*Verbum et Lingua* está incluida en dos índices de calidad: LATINDEX; coordinado por el Sistema Regional para Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, y LatinREV; coordinado por FLACSO Argentina. También, está anexada a dos bases de datos: Actualidad Iberoamericana; manejado por el Centro de Información Tecnológica de La Serena-Chile, y MIAR (Matriz de Información para el Análisis de Revistas); editado por la Universitat de Barcelona. Por último, la revista firmó la Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación (DORA).

# VERBUM ET LINGUA

REVISTA ELECTRÓNICA DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA / AÑO 8 NÚMERO 16 / JULIO - DICIEMBRE 2020

## ÍNDICE

### Ensayos

- Alina María Signoret Dorcasberro  
Alma Luz Rodríguez Lázaro  
Rosa Esther Delgadillo Macías  
La adquisición bilingüe del sistema verbal del pasado y del futuro del discurso narrativo: El caso de estudiantes mexicanos que aprenden inglés-L2\* **6**
- David Guadalupe Toledo Sarracino  
La política lingüística en contexto universitario. Reflexiones sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras en México **32**
- Beatriz Alvarado  
El componente cultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras: la quinta habilidad lingüística **50**
- Hacina Mezdaout  
Souhila Soltani  
Enseignement en ligne et interactivité dans l'enseignement supérieur durant le COVID-19 **61**
- Fady Calargé  
Maha Badr  
Sonia Messai-Farkh  
Changer les paradigmes d'enseignement/ apprentissage pour reconstruire Beyrouth **72**

# VERBUM ET LINGUA

REVISTA ELECTRÓNICA DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA / AÑO 9 NÚMERO 18 / JULIO - DICIEMBRE 2021

- Vanina A. Barbeito  
Mariana Morón Usandivaras  
Silvina Peri  
La lengua como forma de ver el mundo.  
Una propuesta de enseñanza de la lengua  
en Una excursión a los indios ranqueles,  
de Lucio V. Mansilla **93**
- Tilia Gamba Kresh  
Le geste comme vecteur d'apprentissage  
en classe de langue étrangère : vers un  
apprentissage incarné et multimodal  
de la langue **109**
- Martial Patrice Amougou  
Danielle Effa Oyono  
Promotion de l'enseignement du langage  
de la canne blanche auprès des usagers de  
la route dans la ville de yaounde **129**
- Frissa Kenza  
Nejjari Amel  
Khaldi Mohamed  
La perspective actionnelle et  
l'apprentissage des langues en ligne :  
exemple d'une pratique **144**
- Cecilia Torres Rippa  
Espacios de ELSE desde la virtualidad:  
el caso de los cursos de *letramento* para  
migrantes y refugiados de la Udelar **162**
- Héctor Esparza Cortés  
Le choc culturel au Mexique et en France  
chez les étudiants français et mexicains en  
mobilité erasmus **176**

# ENSAYOS



## La adquisición bilingüe del sistema verbal del pasado y del futuro del discurso narrativo: El caso de estudiantes mexicanos que aprenden inglés-L2\*

*The bilingual acquisition of the verbal system of the past and the future of narrative discourse: The case of Mexican students who learn English-L2\**

**RESUMEN:** El objetivo de este artículo es explorar la adquisición bilingüe y el rol del interlenguaje (IL) en estudiantes que adquieren el inglés como lengua extranjera (L2). En este artículo el IL es considerado como independiente de la lengua materna (L1) y de la lengua extranjera (Lightbown y Spada, 2013: 220). El IL es entendido como el desarrollo de L2 con base en el análisis de errores concernientes al discurso narrativo. Se clasificaron posteriormente estos errores con las categorías de bilingüismo subordinado y compuesto, y de bilingüismo coordinado. Los resultados se centran en la adquisición del sistema verbal del pasado y del futuro en el discurso narrativo de L2.

**PALABRAS CLAVE:** Adquisición, bilingüismo, discurso narrativo, interlenguaje, inglés como lengua extranjera.

**ABSTRACT:** The aim of this article is to explore bilingual language acquisition development and the role of the Interlanguage (IL) in learners of English as a foreign language (L2). In this article, IL is considered independent to the first language (L1) and to foreign language (Lightbown y Spada, 2013: 220). IL is understood as the L2 development through observed errors in the L2 narrative discourse. These observed errors in the L2 described under the IL scheme were later characterized into the compound, subordinated and coordinated types of bilingualism. The results are focused on the past and future verbal systems of the narrative discourse in the L2.

**KEYWORDS:** Adquisition, bilingualism, narrative discourse, interlanguage, English as a Foreign Language.

Alina María Signoret Dorcasberro

alina@unam.mx

Alma Luz Rodríguez Lázaro

almaluzri@enallit.unam.mx

Rosa Esther Delgadillo Macías

rdelgadillo@cepe.unam.mx

Recibido: 26/06/2020

Aceptado: 1/10/2020

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 18

JULIO / DICIEMBRE 2021

ISSN 2007-7319

\* Este escrito es el último artículo de una trilogía enmarcada en el proyecto de Signoret, *et al.* (2016) que incluye el trabajo de Signoret y Delgadillo (2019) para el idioma francés, y el de Delgadillo, *et al.* (2020) para el idioma chino.

## Introducción

Una de las competencias esenciales en el manejo de una lengua es el acto de narrar dado que es un acto transcultural que “es inherente de la especie humana” (Auza y Zimmermann, 2013: 7). En efecto, se puede apreciar el discurso narrativo a través de la historia en mitos, leyendas, poesías, novelas, y cuentos.

Narrar es plantear una situación compuesta de acontecimientos situados en el tiempo y en el espacio; desarrollar un relato; ofrecer un desenlace. Narrar requiere marcar la presencia de un narrador-sujeto y de personajes secundarios; la temporalidad de sucesos; la transformación e integración de predicados; las relaciones causales entre eventos. En la narración “están implicados el cooperar, informar, compartir información, tomar en cuenta la perspectiva del otro, involucrarlo en la interacción, atender a un mismo foco de atención” (Auza y Zimmermann, 2013: 19).

El discurso narrativo requiere entonces de una acervo nutrido de marcas del narrador-sujeto y de los personajes secundarios; de relaciones causales; de oraciones enunciativas; de complementos circunstanciales de tiempo y lugar; de flexiones temporales de verbos de acción y de movimiento. Al narrar, el sujeto plantea situaciones entrelazadas de acontecimientos situados en el tiempo. De esta manera, al ser un eslabón modular del discurso narrativo, esta investigación se centra en el sistema verbal del pasado y del futuro que lo conforman e indaga la siguiente pregunta de investigación general:

- ¿Cómo evoluciona la competencia transitoria del sistema verbal del

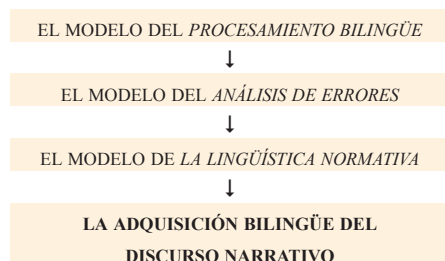
pasado y futuro del discurso narrativo de los alumnos de inglés-Lengua extranjera (L2) en cuanto a la proporción de rasgos de la lengua materna, de rasgos mezclados, y de rasgos de la lengua extranjera en diferentes niveles lingüísticos y en distintos niveles académicos de inglés-L2?

Al estudiar la competencia transitoria de los alumnos de inglés-L2, este artículo tiene un interés científico para la Psicolingüística al enlazar modelos teóricos que se enriquecen y se complementan y que ayudan a entender las características de la adquisición bilingüe del discurso narrativo como un continuo. Este trabajo le ayudará además al docente de inglés-Lengua extranjera a tener un conocimiento metódico del sistema lingüístico narrativo, de la competencia transitoria de sus alumnos que se dirige hacia la lengua extranjera, y que contiene rasgos de la lengua materna (L1), rasgos de la lengua meta y rasgos mezclados (Corder, 1967). Más precisamente, esta investigación le será útil al profesor al analizar la evolución de la competencia transitoria del sistema verbal del pasado y del futuro del discurso narrativo de sus alumnos de inglés-L2 en diferentes niveles lingüísticos y en distintos niveles educativos.

## Marco teórico

Esta investigación entreteje los modelos del *Procesamiento bilingüe*, del *Análisis de errores* y de la *Lingüística normativa* para generar datos empíricos que permitan entender la adquisición bilingüe del discurso narrativo. A continuación, se describen cada una de estas propuestas teóricas.

Figura 1  
Los modelos teóricos que explican  
la adquisición bilingüe



#### El Modelo del Procesamiento Bilingüe

El modelo que sirvió para interpretar los datos bilingües es el *Modelo del Procesamiento Bilingüe* propuesto por Weinreich (1953) que se centra en la relación y en la distribución bilingüe de dos lenguas en contacto. Este modelo es retomado por autores del Siglo XXI como Altarriba y Heredia (2008), Bialystok (2009), Cook y Bassetti (2011), De Groot (2011) y Grosjean (2015). En este modelo se plantea la existencia de una progresión lingüística que parte del bilingüismo *subordinado* sustentado en “un sistema conceptual cuyo acceso es el léxico de la L1” (De Groot, 2011: 449), y que contiene mayoritariamente rasgos de la lengua materna. Esta progresión evoluciona hacia el bilingüismo *compuesto* en donde “los dos idiomas comparten un mismo sistema conceptual” (De Groot, 2011: 449), y que conlleva rasgos mezclados de la lengua materna y de la lengua extranjera. El continuo lingüístico desemboca finalmente en el bilingüismo *coordinado* estructurado en “dos sistemas conceptuales, uno para cada idioma” (De Groot, 2011: 449), con el cual el bilingüe logra un dominio equitativo de la lengua materna y de la segunda lengua.

El **bilingüismo subordinado** se caracteriza por contener errores interlingüales, de transferencia lingüística de L1 a L2 “que surgen de los problemas generados en el aprendizaje por la estructura de L1” (Alexopoulou, 2006: 25). De esta manera “se tiene que partir de la L1 para llegar a comprender lo que ocurre en la interlengua de los aprendices” (Balbino, 2007: 36). El bilingüismo subordinado se distingue por los errores interlingüales provenientes de interferencias de otras lenguas. Los siguientes ejemplos ilustran este tipo de bilingüismo:

- Transferencia del contenido fonético *about* de un alumno con español-L1, en la grafía de la palabra *about* del inglés-L2.
- Uso de la morfología de los adjetivos comparativos *more late* (más tarde) del español- L1, en vez de la morfología de los adjetivos comparativos *later* en inglés-L2.

Weinreich (1953: 75) indica que el bilingüismo *subordinado* denota un desequilibrio de desarrollo lingüístico entre los dos idiomas pues se observa que la lengua materna se ha consolidado, mientras que la segunda lengua está en vía de desarrollo. El bilingüismo es entonces incompleto. Como se observa en el siguiente cuadro que presenta una mayor proporción espacial de L1 y una menor proporción de L2, en el bilingüismo subordinado, el individuo “percibe la vida” desde su lengua materna, y por lo tanto actúa como un monolingüe.

Por otra parte, el **bilingüismo compuesto** presenta una amalgama de rasgos de L1 y de L2 como en los siguientes ejemplos:



Cuadro 1

*El bilingüismo subordinado (Postulados de Weinreich, 1953: 75, cuadro adaptado de Paradis, 2004, 1987: 436)*

L1	L2
Organización de las <u>unidades semánticas</u> de <b>L1</b>	Organización de las <u>unidades semánticas</u> de <b>L2</b>
Organización de la frase según la <u>sintaxis</u> de <b>L1</b>	Organización de la frase según la <u>sintaxis</u> de <b>L2</b>
Organización de las palabras según la <u>morfología</u> de <b>L1</b>	Organización de las palabras según la <u>morfología</u> de <b>L2</b>
Organización de la sílaba según la <u>fonología</u> de <b>L1</b>	Organización de la sílaba según la <u>fonología</u> de <b>L2</b>
Organización de los fonemas según la <u>fonética</u> de <b>L1</b>	Organización de los fonemas según la <u>fonética</u> de <b>L2</b>

- Organización de la frase según la sintaxis de L1 + L2: *When arrived at school the weather was sunny* en vez de “*When I arrived at school, the weather was sunny*”, en inglés-L2. A pesar de que en inglés y en español los pronombres personales sujetos ocupan posiciones similares, el usuario omite el sujeto en inglés porque aplica la regla del sujeto tácito del español, sin tener en cuenta que las conjugaciones verbales funcionan de forma diferente en español e inglés.
- Combinación de los fonemas del español-L1 y del inglés-L2 en *Chinise* en vez de *Chinese*.

El bilingüismo compuesto se desarrolla en un entorno interlingual que mezcla los dos idiomas, y en donde “los interlocutores hablan las lenguas de manera alternada durante una misma situación comunicativa” (De Groot, 2011: 131). Como resultado de este entorno lingüístico, el bilingüe mezcla los dos idiomas y presenta interferencias bidireccionales, de y hacia los dos

idiomas. Por ello, el sujeto no es capaz de detectar las diferencias conceptuales marcadas en los dos idiomas y necesita de los dos sistemas lingüísticos para pensar y comunicarse. Como se puede apreciar en el cuadro 2, el repertorio del bilingüe compuesto conlleva para cada nivel lingüístico, un almacén para la lengua materna (L1), un almacén para la segunda lengua (L2), y un almacén mezclado.

Finalmente, el **bilingüismo coordinado** es un continuo en donde los errores son intralingüales, resultantes de hipótesis acerca del sistema de la L2. Consideramos así en este estudio que la falta de errores o, dicho de otra manera, que la presencia de estructuras verbales correctamente estructuradas, son el último eslabón del desarrollo de la etapa intralingüal que sustenta el bilingüismo coordinado.

Por errores intralingüales entendemos las siguientes categorías:

1. La generalización, es decir, la “estrategia creativa mediante la cual el apren-

Cuadro 2

*El bilingüismo compuesto (Postulados de Weinreich, 1953: 75, cuadro adaptado de Paradis, 2004, 1987: 438).*

L1	BILINGÜISMO COMPUESTO L1 + L2	L2
Organización de las <u>unidades semánticas</u> de <b>L1</b>	Organización de las <u>unidades semánticas</u> de <b>L1 + L2</b>	Organización de las <u>unidades semánticas</u> de <b>L2</b>
Organización de la frase según la <u>sintaxis</u> de <b>L1</b>	Organización de la frase según la <u>sintaxis</u> de <b>L1 + L2</b>	Organización de la frase según la <u>sintaxis</u> de <b>L2</b>
Organización de las palabras según la <u>morfología</u> de <b>L1</b>	Organización de las palabras según la <u>morfología</u> de <b>L1 + L2</b>	Organización de las palabras según la <u>morfología</u> de <b>L2</b>
Organización de la sílaba según la <u>fonología</u> de <b>L1</b>	Organización de la sílaba según la <u>fonología</u> de <b>L1 + L2</b>	Organización de la sílaba según la <u>fonología</u> de <b>L2</b>
Organización de los fonemas según la <u>fonética</u> de <b>L1</b>	Organización de los fonemas según la <u>fonética</u> de <b>L1 + L2</b>	Organización de los fonemas según la <u>fonética</u> de <b>L2</b>

- diente intenta establecer paralelismos y analogías a partir del conocimiento adquirido previamente”.
2. La aplicación incompleta, u omisión, de las reglas, es decir, la “aplicación parcial de reglas que ya existen en la IL del aprendiente”.
  3. La ignorancia de las restricciones de las reglas que “reflejan el fracaso por parte del aprendiente para observar las limitaciones en la aplicación de una regla en contextos en que ésta no se puede aplicar” (Alexopoulou, 2006: 24-25).
  4. La amalgama de diferentes rasgos de la lengua meta.
  5. Las marcas normativas de la segunda lengua.

Con base en las proporciones espaciales del cuadro 3, Michel Paradis considera que el bilingüismo coordinado “correspon-

de a un sujeto que habla las dos lenguas como si fuera una persona monolingüe única en cada lengua, y esto a cada nivel de la estructura lingüística, sin ninguna interferencia o mezcla” (1987: 433).

En tanto, cada tipo de bilingüismo podría ser una etapa determinada de la progresión de la adquisición bilingüe. El bilingüismo subordinado e interlingual es la etapa de partida que requiere de la ayuda de la L1. El bilingüismo compuesto e interlingual es un laboratorio de exploración, creación y acomodación de hipótesis entre el funcionamiento de la L1 y la L2. El bilingüismo coordinado e intralingual es una etapa de almacenamiento de hipótesis consolidadas, sistémicas y congruentes entre la L1 y la L2. Ahora bien, en la siguiente sección se enfatiza la importancia del análisis de errores para observar el interlenguaje del discurso narrativo de los alumnos de inglés-L2.

### Cuadro 3

*El bilingüismo coordinado (Postulados de Weinreich, 1953: 75, cuadro adaptado de Paradis, 2004, 1987: 435)*

L1	L2
Organización de las <u>unidades semánticas</u> de <b>L1</b>	Organización de las <u>unidades semánticas</u> de <b>L2</b>
Organización de la frase según la <u>sintaxis</u> de <b>L1</b>	Organización de la frase según la <u>sintaxis</u> de <b>L2</b>
Organización de las palabras según la <u>morfología</u> de <b>L1</b>	Organización de las palabras según la <u>morfología</u> de <b>L2</b>
Organización de la sílaba según la <u>fonología</u> de <b>L1</b>	Organización de la sílaba según la <u>fonología</u> de <b>L2</b>
Organización de los fonemas según la <u>fonética</u> de <b>L1</b>	Organización de los fonemas según la <u>fonética</u> de <b>L2</b>

#### *El Modelo del Análisis de Errores*

El *Modelo del Análisis de Errores* (Richards, 1971) es un paradigma de referencia en el Siglo XXI (Norris, 2004; Alexopoulou, 2006, 2010) para entender y clasificar los errores de los estudiantes que permiten la evolución de la competencia transitoria de una L2. Esta competencia se puede observar en errores inter e intra linguales. Por errores interlinguales se entiende los errores “generados por transferencias negativas con la L1 o con otras lenguas previamente aprendidas” o amalgamados por rasgos de varias idiomas, y los errores intralinguales son “generados por transferencias intralingüísticas, y resultan del conflicto interno de reglas de L2” (Alexopoulou, 2010: 3).

Además, es necesario considerar las marcas normativas de la lengua extranjera, por ello es importante tomar en cuenta el *Modelo del Interlenguaje (IL)* (Selinker, 1992) que es utilizado por diferentes autores contemporáneos (Lightbown y Spada, 2013; Van Patten y Benati, 2010). Este modelo “pretende dar cuenta no sólo de las pro-

ducciones con errores sino también de las correctas, es decir, de la producción total de los estudiantes, considerando que tanto unas como otras son relevantes en el proceso de aprendizaje” (Alexopoulou, 2010: 3). Las primeras marcas denotan una estructura lingüística en proceso de desarrollo, y las segundas denotan la culminación de dicha progresión.

Los enfoques teóricos acabados de exponer se considerarán para analizar las producciones del sistema verbal del pasado y del futuro del discurso narrativo de los alumnos de inglés-L2. En la siguiente sección se presentan los puntos que enmarcan el análisis de dichas producciones.

#### *El Modelo de la Lingüística Normativa*

Para entender el objeto de estudio de esta investigación, es decir, el sistema verbal del pasado y del futuro del inglés, nos basamos en el enfoque de la gramática estructural (Parrot, 2000; Murphy, 2015). A continuación, se describen de forma sintética los usos de dichos tiempos verbales.

*El pasado simple.* El pasado simple en inglés se utiliza para hablar de una acción concreta que comenzó y acabó en el pasado; generalmente, este tiempo verbal se usa con adverbios o expresiones de tiempo como **last year, yesterday, last night, two weeks ago**. Veamos algunos ejemplos:

- I **already finished** the book the other day = Ya terminé el libro el otro día
- They **bought** a house **last week** = Se compraron una casa la semana pasada
- Where **did** you **meet** your wife? = ¿Dónde conociste a tu esposa?

*El pasado continuo.* El pasado continuo se usa en inglés para expresar acciones que estaban pasando en un momento específico en el pasado. Por ejemplo:

- I **was working** in the garden **when you called** = Estaba trabajando en el jardín cuando llamaste
- When the teacher **arrived to class**, everybody **was waiting** for him = Cuando el profesor llegó a la clase todo el mundo lo estaba esperando
- What **were** you **doing** the other day when I **saw** you? = ¿Qué estabas haciendo el otro día cuando te vi?

*El pasado perfecto.* El pasado perfecto en inglés se utiliza para referirse a acciones que habían tenido lugar en el pasado antes de que ocurriera alguna otra. Por ejemplo:

- They **had worked** all week = Ellos habían trabajado toda la semana

- All students **had participated** in the sports' day = Todos los estudiantes habían participado en la jornada deportiva
- **Had** she **finished** homework before going to bed? = ¿Había terminado ella la tarea antes de irse a la cama?

*El pasado perfecto continuo.* El pasado perfecto continuo en inglés, en general, se usa para acciones en proceso de realización en el pasado antes de otra acción ocurrida. Veamos algunos ejemplos:

- My friend **had been working** all night = Mi amiga había estado trabajando toda la noche
- They **had been studying** for the exam = Ellos habían estado estudiando para el examen
- The shop **had been generating** a lot of profit = La tienda había estado generando buenas ganancias

*El futuro simple.* El futuro simple se usa normalmente en inglés cuando se decide hacer algo en el futuro próximo al estar hablando con alguien de manera espontánea. Por ejemplo:

- Don't worry, I **will take** you to the airport = No te preocupes, Te llevaré al aeropuerto
- I **will call** you later because I'm busy at the moment = Te llamo después porque estoy ocupada en este momento
- I **will help** you paint the house = Te ayudaré a pintar la casa

*El futuro continuo.* Como lo indican los siguientes ejemplos, el futuro continuo se remite a una acción o a un evento que se realizarán en el transcurso del futuro:

- Next Friday you ***will be living*** in your new house: El próximo viernes estarás viviendo en tu nueva casa
- You'll ***be missing*** the Mexican food once you're back in France: Vas a extrañar la comida Mexicana cuando regreses a Francia
- They ***'ll have built*** the new school in one year: Van a construir la escuela en un año

*El futuro progresivo.* El futuro progresivo se usa en inglés cuando se ha planeado hacer algo en el futuro próximo, o para predecir algo por realizar. Veamos algunos ejemplos:

- We're ***going to*** Italy ***next month*** = Nos vamos a Italia el mes que viene
- I'm ***going to*** have dinner with some friends tonight = Voy a cenar con unos amigos esta noche
- The boss ***is going to*** get angry = El jefe se va a enfadar

*El futuro perfecto.* El futuro perfecto se emplea para denotar una acción que terminará en el futuro. Los siguientes ejemplos representan este proceso:

- I ***will have been*** in Mexico for one year on June 23<sup>rd</sup> = El próximo 23 de junio, habrá un año que vivo en México
- By the time you read this message, I ***will have left*** = Cuando leas este mensaje, yo me habré ido

- Diana ***will have arrived*** before dinner: Diana habrá llegado antes de la cena

*El futuro perfecto continuo.* El futuro perfecto continuo se remite a acciones inacabadas que se encuentran entre el presente y determinado tiempo del futuro. Veamos los siguientes ejemplos:

- I ***will have been waiting*** for more than two hours by five o'clock: A las cinco, habré estado esperando más de dos horas
- By 2021 I ***will have been living*** in Mexico for more than six years: En 2021 habré estado viviendo en México por más de seis años
- He ***will have been jumping*** for 30 minutes when the aerobics class ends: Habrá estado saltando durante 30 minutos cuando la clase de aeróbicos termine

## La metodología

### *Preguntas de investigación específicas*

Este artículo plantea las siguientes preguntas de investigación específicas:

- ¿Los estudiantes en distintos niveles académicos de inglés-L2 tienen un bilingüismo subordinado, compuesto, o coordinado respecto a la adquisición de la temporalidad de sucesos pasados y futuros del discurso narrativo del inglés-L2?
- ¿En qué proporción se presentan los errores interlingüales que caracterizan al bilingüismo subordinado y compuesto, y los errores intralingüales

que caracterizan al bilingüismo coordinado, en la temporalidad de sucesos pasados y futuros del discurso narrativo en distintos niveles académicos del inglés-L2?

- ¿Existe una relación entre el nivel académico del inglés-L2, el tipo de bilingüismo -subordinado, compuesto, coordinado-, y la proporción de errores interlingüales e intralingüales respecto a la adquisición del sistema verbal del pasado y del futuro del discurso narrativo en el inglés- L2?

#### *La muestra*

La muestra está conformada por alumnos universitarios mexicanos de la *Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción* de la UNAM, entre los 19 y los 50 años de edad, de un nivel principiante A2, intermedio B1

y avanzado B2 según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Instituto Cervantes, 2001). Como lo muestra el siguiente cuadro, se contó con la participación de 5 estudiantes por nivel, 10 alumnos y 5 alumnas.

#### *El tipo de estudio*

Para brindar una interpretación global de los errores que se encontraron, el estudio que se desarrolló fue de índole no experimental. Para ello, se realizó la detección cuantitativa de los errores interlingüales del bilingüismo subordinado y compuesto, y de los errores intralingüales del bilingüismo coordinado a partir de una tarea escrita según el nivel de adquisición del inglés-L2.

Por otra parte, este estudio es de corte transversal ya que la recolección de las narrativas se realizó en un mismo momento

*Cuadro 4. Muestra de los estudiantes principiantes, intermedios y avanzados de inglés*

Sujeto	Edad	Nacionalidad
A2.1. Masculino	30	Mexicana
A2.2. Masculino	20	Mexicana
A2.3. Masculino	22	Mexicana
A2.4. Masculino	20	Mexicana
A2.5. Masculino	21	Mexicana
B1.1. Masculino	21	Mexicana
B1.2. Masculino	32	Mexicana
B1.3. Masculino	19	Mexicana
B1.4. Masculino	23	Mexicana
B1.5. Femenino	20	Mexicana
B2.1. Femenino	23	Mexicana
B2.2. Femenino	50	Mexicana
B2.3. Masculino	20	Mexicana
B2.4. Femenino	19	Mexicana
B2.5. Femenino	34	Mexicana

entre los alumnos participantes, es decir, no hubo comparaciones a nivel longitudinal, sino de desempeño a la tarea entre los niveles de adquisición del inglés- L2 (Hernández et al, 2010).

#### *Los instrumentos de evaluación*

Se utilizó un ejercicio de elicitación que consistió en escribir un ensayo de 150 palabras, éste se aplicó en 30 minutos a los 15 alumnos de los niveles A2, B1 y B2 que conformaron la muestra. Esta delimitación pretendió lograr una homogeneidad en cuanto a la extensión de las producciones escritas de los sujetos para facilitar el análisis. Este ejercicio consistió en relatar por escrito experiencias cotidianas pasadas y futuras del ámbito de estudio, del trabajo o familiar, en un relato personal (Blin, 2013). Las instrucciones dadas fueron las siguientes:

*“You are writing an email to a friend; describe what you did yesterday” y “You are writing an email to a friend; describe what you are going to do tomorrow”.*

Se identificaron los errores inter e intralingüales, se clasificaron y se realizó un análisis cuantitativo que se interpretó desde los modelos del *Procesamiento Bilingüe*, del

*Análisis de Errores* y del *Interlenguaje* citados previamente. El análisis de errores se centró en una de las características esenciales del discurso narrativo, es decir, en las marcas de las flexiones temporales de verbos de acción y de movimiento.

#### Los resultados

##### *Análisis cuantitativo del sistema verbal del pasado*

El primer grupo que analizamos fueron los estudiantes principiantes del nivel A2. Esta población se integró por los siguientes alumnos:

Observamos que en el grupo de los estudiantes del nivel A2 se recabaron 41 marcas correctas (80%) - 39 denotaron el pasado simple y 2 el pasado continuo; por ejemplo, *we walked in the park - I was working* -. Las marcas correctas se aplicaron también a los auxiliares y a los verbos irregulares, por ejemplo, *we were very happy, it was a beautiful day, I remember the last holidays we went to Huatulco, we saw the animals, we ate hamburgers*. De esta manera, los estudiantes del nivel A2 marcaron con éxito acciones pasadas terminadas y acciones de cierta duración que ocurrieron en el pasado. Observamos así que respecto al sistema verbal del pasado, desde el ni-

#### *Cuadro 5*

##### *Los estudiantes del nivel A2*

Nivel A2			
Sujeto	Edad	Nacionalidad	Otra lengua extranjera
A2.1. Masculino	30	Mexicana	Portugués
A2.2. Masculino	20	Mexicana	Catalán y francés
A2.3. Masculino	22	Mexicana	No
A2.4. Masculino	20	Mexicana	No
A2.5. Masculino	21	Mexicana	No

vel principiante A2 el interlenguaje de los estudiantes incluyó únicamente errores intralingüales pertenecientes al bilingüismo coordinado, lo que indica que este sistema lingüístico se encuentra en desarrollo desde una etapa temprana. En efecto, por una parte, la morfología del pasado simple y del pasado continuo regular se manejaron correctamente por mostrar una gran sistematicidad en su conjugación.

Notamos además que, con las estructuras correctas convivieron otras hipótesis heterogéneas que apuntaron hacia la construcción de la norma lingüística (20%). En cuanto a las estructuras más complejas morfológicamente y semánticamente, los estudiantes del nivel A2 simplificaron la tarea y utilizaron la estrategia de la generalización en 6 ocasiones. El alumnado generalizó así el presente del indicativo en vez del pasado simple (p.e. *we enter, we take the decision*, en vez de *we entered, we took*); el pasado continuo en vez del pasado simple (p.e. *Yesterday, my mom cooking the favorite dish*, en vez de *Yesterday my mom cooked my favorite dish*); la morfología del singular en vez del plural (p.e. *we was in a party*, en vez de *we were*).

Los estudiantes del nivel A2 utilizaron también 2 veces la estrategia de la omisión (por ejemplo, omitieron el auxiliar *was* del pasado continuo en *My mom and me looking the photo*, en vez de *my mom and I were looking the photo*); omitieron la flexión del participio del pasado perfecto (p.e. *the box was desapear*, en vez de *the box had disappeared*). Una tercera estrategia que utilizó esta población en 2 ocasiones para simplificar la adquisición del sistema verbal del pasado, fue la amalgama del presente del indicativo y del pasado simple (p.e. *we*

*openg the door, what happend that night*, en vez de *we opened, what happened*).

En el nivel A2, se observó además la escasez o ausencia de marcas semánticamente más complejas por denotar procesos temporales bi y tridimensionales, como el pasado perfecto que señala una acción que inicia en el pasado y que termina en el presente, y del pasado perfecto continuo que indica acciones continuas que ocurrieron en el pasado, anteriores o simultáneas a otras.

El cuadro 6 resume la distribución de los datos expuestos anteriormente, y muestra que el trabajo psicolingüístico del estudiante de nivel A2 se centra en la construcción del Pasado simple.

El otro grupo que conformó la muestra de este estudio fueron cinco estudiantes del nivel intermedio B1. Estos tuvieron las siguientes características. (Cuadro 7)

En el nivel B1, los estudiantes emitieron una menor cantidad de marcas verbales que la del Grupo A2 dado que, mientras el alumno principiante repitió frecuentemente las marcas correctas recién adquiridas, el alumno intermedio omitió dichas repeticiones. En cambio, se observa que el estudiante de nivel B1 incrementó el porcentaje de estructuras correctas del pasado simple y del pasado continuo que presentaron una gran sistematicidad en su conjugación y que empezó a construir en los niveles anteriores (87%).

Con las estructuras correctas del pasado simple convivieron errores de simplificación que indicaron que, en este nivel académico, el estudiante sigue construyendo esta estructura del pasado (13%). El aprendiente simplificó así su adquisición usando estructuras previamente adquiridas con menos proce-



Cuadro 6

Estrategias de adquisición del sistema verbal del pasado de los estudiantes del nivel A2

Tiempos del pasado	Estructura	Significado	Estrategias	Número de estrategias intralingüales del bilingüismo coordinado
1. Pasado simple	Sujeto + verbo con flexión regular (-ed) o irregular del pasado	Acciones terminadas, en el pasado.	Marcas correctas Generalización de: -El presente del indicativo en vez del pasado simple -El pasado continuo en vez del pasado simple -La morfología del singular en vez del plural Amalgama del presente del indicativo y del pasado simple	39 marcas correctas 6 generalizaciones 2 amalgamas
2. Pasado continuo	Sujeto + was/were + gerundio (verbo en -ing)	Acciones de cierta duración que ocurrieron en el pasado.	Marcas correctas Omisión del auxiliar del pasado continuo	2 marcas correctas 1 omisión
3. Pasado perfecto	Sujeto + have/has + participio	Acción que inicia en el pasado y termina en el presente.	Omisión de la flexión del participio del pasado perfecto	1 omisión
4. Pasado perfecto continuo	Sujeto + had been + verbo en gerundio (-ing)	Acciones continuas que ocurrieron en el pasado, anteriores o simultáneas a otras.	Ausencia de marcas	
Total				<b>Total de marcas: 51</b> <b>80% marcas correctas</b> <b>12% generalizaciones</b> <b>4% amalgamas</b> <b>4% omisiones</b>

Cuadro 7

Los estudiantes del nivel B1

Nivel B1			
Sujeto	Edad	Nacionalidad	Otra lengua extranjera
B1.1. Masculino	21	Mexicana	No
B1.2. Masculino	32	Mexicana	No
B1.3. Masculino	19	Mexicana	No
B1.4. Masculino	23	Mexicana	Francés
B1.5. Femenino	20	Mexicana	No

sos morfosintácticos en vez de las marcas del pasado regular e irregular, por ejemplo, generalizó el presente del indicativo en *This letter is to telling you a nice experience that happens yesterday*, en vez de *This letter is to tell you a nice experience that happened yesterday*. Esta convivencia de hipótesis se puede explicar con uno de los enfoques teóricos más recientes de la Psicología, el enfoque *Evolucionista* de Siegler (2000), que plantea que el desarrollo cognitivo es paulatino, dinámico y caótico, y consiste en la convivencia de diferentes hipótesis y niveles de conciencia que se sobrelapan.

La innovación del estudiante del nivel B1 estribó en ampliar tímidamente su espectro de estructuras correctas del pasado, utilizando estructuras semánticas y sintácticas más complejas. En efecto, hizo un uso correcto del pasado perfecto para denotar una acción que inicia en el pasado y termina en el presente - por ejemplo, *I have known some friends in there* -; y del pasado perfecto continuo para indicar acciones continuas que ocurrieron en el pasado, anteriores o simultáneas a otras - por ejemplo, *I have been working* -.

El cuadro 8 resume la distribución de los datos expuestos anteriormente, y muestra que el trabajo psicolingüístico del estudiante de nivel B1 se centró esencialmente en la construcción del pasado simple y, en menor grado, en el pasado continuo, el pasado perfecto y el pasado perfecto continuo (Cuadro 8).

El tercer grupo que conformó nuestra muestra fueron los estudiantes avanzados del nivel B2 (Cuadro 9).

El estudiante de nivel B2 utilizó cada vez más las estructuras correctas (91%), la mayoría fueron del pasado simple de

verbos regulares e irregulares y, en menor proporción, convivieron marcas correctas del pasado continuo (P.e. *I was getting, I was playing*) y del pasado perfecto continuo (P.e. *I have been doing*). Es notorio observar que, en cuanto al pasado simple, el alumno avanzado utilizó estructuras más complejas como la forma negativa de estos mismos verbos.

En el interlenguaje del estudiante del nivel B2 convivieron asimismo escasas marcas en construcción con las marcas ya consolidadas. En efecto, solo 9% fueron generalizaciones del presente en vez del pasado simple (p.e. *I take* a rest en vez de *I took* a rest).

La distribución de estas marcas se presentan en el Cuadro 10.

El cuadro 11, presentado a continuación, resume el análisis cuantitativo de los errores del pasado de los alumnos de niveles básico (A2), intermedio (B1) y avanzado (B2).

En este cuadro observamos que, en su interlenguaje, la población principiante, intermedia y avanzada ha desarrollado un bilingüismo coordinado constituido de 125 marcas correctas y de 21 errores intralingüales, dando un total de 146 emisiones.

Lo que es notorio, sin embargo, es que los estudiantes de estos niveles están dedicados a construir las formas verbales de estructura morfológica integrada, por ejemplo, el pasado simple, cognitivamente más sencillo por estar cerca del eje gravitacional del *aquí* y *el ahora*, y que denota acciones pasadas terminadas y concretas. En efecto, este tiempo verbal denota “una descripción y captación de lo que es visible, tangible y acabado” (Gili Gaya, 1960 citado por Benoit, 2013: 175).

Cuadro 8

Estrategias de adquisición del sistema verbal del pasado de los estudiantes del nivel B1

Tiempos del pasado	Estructura	Significado	Estrategias	Número de estrategias intralingüales del bilingüismo coordinado
1. Pasado simple	Sujeto + verbo con flexión regular (-ed) o irregular del pasado	Acciones terminadas, en el pasado.	Marcas correctas Generalización del presente del indicativo en vez del pasado simple	30 marcas correctas 5 generalizaciones
2. Pasado continuo	Sujeto + was/were + gerundio (verbo en -ing)	Acciones de cierta duración que ocurrieron en el pasado.	Marcas correctas	1 marca correcta
3. Pasado perfecto	Sujeto + have/has + participio	Acción que inicia en el pasado y termina en el presente.	Marcas correctas	1 marca correcta
4. Pasado perfecto continuo	Sujeto + had been + verbo en gerundio (-ing)	Acciones continuas que ocurrieron en el pasado, anteriores o simultáneas a otras.	Marcas correctas	1 marca correcta
Total				<b>Total de marcas: 38</b> <b>87% marcas correctas</b> <b>13% generalizaciones</b>

Cuadro 9

Los estudiantes del nivel B2

Nivel B2			
Sujeto	Edad	Nacionalidad	Otra lengua extranjera
B2.1. Femenino	23	Mexicana	No
B2.2. Femenino	50	Mexicana	Portugués
B2.3. Masculino	20	Mexicana	Francés
B2.4. Femenino	19	Mexicana	Francés
B2.5. Femenino	34	Mexicana	No

Cuadro 10

Estrategias de adquisición del sistema verbal del pasado de los estudiantes del nivel B2

Tiempos del pasado	Estructura	Significado	Estrategias	Número de estrategias intralingüales del bilingüismo coordinado
1. Pasado simple	Sujeto + verbo con flexión regular (-ed) o irregular del pasado	Acciones terminadas, en el pasado.	Marcas correctas Generalización del presente del indicativo en vez del pasado simple	56 marcas correctas 6 generalizaciones
2. Pasado continuo	Sujeto + was/were + gerundio (verbo en -ing)	Acciones de cierta duración que ocurrieron en el pasado.	Marcas correctas	6 marcas correctas
3. Pasado perfecto	Sujeto + have/has + participio	Acción que inicia en el pasado y termina en el presente.	Marcas ausentes	
4. Pasado perfecto continuo	Sujeto + had been + verbo en gerundio (-ing)	Acciones continuas que ocurrieron en el pasado, anteriores o simultáneas a otras.	Marcas correctas	1 marca correcta
Total				<b>Total de marcas: 69</b> <b>91% marcas correctas</b> <b>9% generalizaciones</b>

Cuadro 11

Resumen del análisis cuantitativo del sistema verbal del pasado

Estrategia	Tiempo verbal	A2	B1	B2	Total
Marcas correctas	Pasado simple	39	30	56	125
	Pasado continuo	2	1	6	
	Pasado perfecto		1		
	Pasado perfecto continuo		1	1	
Generalización		6	5	6	17
Omisión		2			2
Amalgama		2			2
Total		51	38	69	146

En cambio, aunque se observa un avance paulatino en cuanto a la adquisición del pasado continuo, del pasado perfecto y del pasado perfecto continuo, falta un amplio camino a recorrer para lograr un buen manejo de estos tiempos verbales que requieren de mayor abstracción cognitiva. En efecto, estos tiempos verbales indican figuras semánticas bi y tridimensionales como acciones de cierta duración que ocurrieron en el pasado; acciones que inician en el pasado y terminan en el presente; y acciones continuas que ocurrieron en el pasado, anteriores o simultáneas a otras. Además, estos tiempos verbales incluyen estructuras sintácticas compuestas y complejas, es decir, Sujeto + was/were + gerundio (verbo en -ing); Sujeto + have/has + participio; Sujeto + had been + verbo en gerundio (-ing).

#### *Análisis cuantitativo del sistema verbal del futuro*

Desde el bilingüismo coordinado, el alumando de nivel A2 emitió un total de 26 marcas intralingüales del futuro. Observamos que, por su escasez, esta cantidad contrasta con las 51 marcas del pasado. El alumno principiante prefirió la forma del futuro simple que indica la decisión de hacer algo en el futuro próximo cuando se está hablando con alguien, es decir, de manera espontánea, y emitió así 9 estructuras correctas en primera y tercera persona del singular y en primera del plural (por ejemplo, *Tomorrow I'll have a party, she will be perfect, we will have an exam*).

De igual manera, mostró su preferencia por la estructura del futuro progresivo que indica la planeación o la decisión de hacer algo, y también por el futuro próximo, o la predicción de realizar algo. Produjo así 3

marcas correctas del futuro progresivo con la escritura formal (*going*) y una marca correcta del futuro progresivo con la escritura informal (*gonna* por *going*). Los siguientes ejemplos muestran dicha competencia lingüística: *Tomorrow we are going to take it, we are going to have a house, we are gonna call you*. El estudiante principiante emitió asimismo una marca del futuro continuo que se remite a un evento que se realizará en el transcurso del futuro (*The party 'll starting at 6:00 o'clock*). Las marcas correctas suman 14 producciones, siendo 54% del total de las marcas emitidas.

De manera parecida a la producción de las marcas del pasado notamos que, con las estructuras correctas del futuro, convivieron 46% de hipótesis heterogéneas que apuntan hacia la construcción de la norma lingüística y que simplifican la tarea de adquisición. **Éstas son las siguientes:**

- Generalización del presente en vez del futuro simple (p.e. *I hope you come at my house* en vez de *you will come*)
- Generalización del auxiliar *to have* en vez del auxiliar *to be* en el futuro progresivo (p.e. *Tomorrow I have going to the University*, en vez *I am going to*)
- Generalización del participio pasado en vez del infinitivo del futuro progresivo (p.e. *I am going to married you* en vez de *I am going to marry you*)
- Omisión del auxiliar (*to be*) para la conjugación del verbo principal en el futuro progresivo (p.e. *I going to swim* en vez de *I'm going to swim*)
- Omisión del auxiliar (*to be*) del futuro perfecto (p.e. *I will married* en vez de *I will be married*)

Al igual que Gili Gaya (2000: 165), observamos que nuestros estudiantes “usan con preferencia el presente del indicativo con significado del futuro (*van*, por *irán*; *salto* por *saltaré*) o bien locuciones perifrásticas en presente, como *voy a ir*, *voy a escribir* (por *iré*, *escribiré*). La obligación o el propósito presente de realizar un acto sustituye a las formas del futuro”.

El Cuadro 12 resume la distribución de los datos expuestos anteriormente, y muestra que el trabajo psicolingüístico del estudiante de nivel A2 da prioridad a la construcción del futuro simple.

Al igual que para el nivel académico A2, los estudiantes intermedios B1 emitieron menos marcas del futuro que del pasado (27<38). Asimismo, la cantidad de 27 producciones del futuro del grupo B1 fue similar a la cifra emitida por el grupo A2, sin embargo, a nivel cualitativo, se observó que mientras el alumnado principiante repitió frecuentemente las marcas correctas recién adquiridas, el alumnado intermedio omitió dichas repeticiones e incrementó el porcentaje de estructuras correctas del futuro simple y del futuro progresivo (74%).

Con estas estructuras correctas convivieron generalizaciones (19%) y omisiones (7%) que indican que el estudiante de este nivel sigue construyendo de manera paulatina y dinámica dichas estructuras del futuro. Produjo así diferentes hipótesis que conviven y que se sobrelapan desde distintos niveles de conciencia. Veamos los siguientes ejemplos:

- Generalización del presente en vez del futuro simple (p.e. *She **like** the day* en vez de *She **will like** the day*)

- Generalización del presente continuo en vez del futuro simple en voz activa (p.e. *Tomorrow all my family **going to have** a breakfast* en vez de *Tomorrow all my family **will go to have** a breakfast*)
- Generalización del presente continuo en vez del futuro simple en voz pasiva (p.e. *It **making** by myself* en vez de *It **will be made** by myself* es decir *Será hecho por mí mismo*)
- Omisión del auxiliar *to be* en la generalización del presente continuo en vez del futuro simple en voz activa (ver ejemplo más arriba)
- Omisión del auxiliar *to be* en la generalización del presente continuo en vez de la voz pasiva en futuro simple (ver ejemplo más arriba)

El trabajo psicolingüístico de los estudiantes de nivel B1 se centró así en la construcción del futuro simple y del futuro progresivo, y se observó además que esta población amplió su espectro de estructuras utilizando estructuras semánticas y sintácticas más complejas como el futuro simple en forma negativa (p.e. *I **won't celebrate** her*) e intentó utilizar la voz pasiva de este tiempo verbal.

El Cuadro 13 presenta la distribución de los datos del nivel B1.

Desde la misma tendencia que la de los niveles anteriores, los estudiantes avanzados B2 han producido menos marcas del futuro que del pasado (34<69). Por otro lado, fue notorio el aumento de marcas correctas del futuro simple en forma afirmativa y negativa, del futuro progresivo y del futuro continuo (80%). Asimismo se observaron generalizaciones que permiten seguir construyendo el futuro simple

## Cuadro 12

## Estrategias de adquisición del sistema verbal del futuro de los estudiantes del nivel A2

Tiempos verbales del futuro	Estructura	Significado	Estrategias	Número de estrategias intralingüales del bilingüismo coordinado
Futuro simple	Sujeto + will/shall + Infinitivo sin <i>to</i>	Futuras promesas y decisiones.	Marca correcta del futuro simple Generalización del presente en vez del futuro simple	9 marcas correctas 4 generalizaciones
Futuro continuo	Sujeto + will be + gerundio (verbo en -ing)	Acciones que duran en el futuro.	Marca correcta del futuro continuo	1 marca correcta
Futuro progresivo con "going"	Sujeto + am/are/is + going + infinitive	Acciones en el futuro cercano.	Marca correcta del futuro progresivo con la escritura formal ( <i>going</i> ) Marca correcta del futuro progresivo con la escritura informal ( <i>going</i> por <i>gonna</i> ) Generalización del auxiliar <i>to have</i> en vez del auxiliar <i>to be</i> en el futuro progresivo Generalización del participio pasado en vez del infinitivo del futuro progresivo Omisión del auxiliar ( <i>to be</i> ) para la conjugación del verbo principal en el futuro progresivo	4 marcas correctas 2 generalizaciones 5 omisiones
Futuro perfecto	Sujeto + will/shall have + participio pasado	Evento que acabará en el futuro.	Omisión del auxiliar ( <i>to be</i> ) del futuro perfecto	1 omisión
Futuro perfecto continuo	Sujeto + will/shall/have been + gerundio (verbo en -ing)	Evento que inició en el pasado y que sigue en el futuro.	Marcas ausentes	
Total				<b>Total de marcas: 26</b> <b>54% marcas correctas</b> <b>23% generalizaciones</b> <b>23% omisiones</b>

## Cuadro 13

## Estrategias de adquisición del sistema verbal del futuro de los estudiantes del nivel B1

Tiempos verbales del futuro	Estructura	Significado	Estrategias	Número de estrategias intralingüales del bilingüismo coordinado
Futuro simple	Sujeto + will/shall + Infinitivo sin <i>to</i>	Futuras promesas y decisiones.	Marcas correctas del futuro simple en forma afirmativa y negativa Generalización del presente en vez del futuro simple Generalización del presente continuo en vez del futuro simple en voz activa Generalización del presente continuo en vez de la voz pasiva en futuro simple Omisión del auxiliar <i>to be</i> en la generalización del presente continuo en vez del futuro simple en voz activa Omisión del auxiliar <i>to be</i> en la generalización del presente continuo en vez de la voz pasiva en futuro simple	14 marcas correctas 5 generalizaciones 2 omisiones
Futuro continuo	Sujeto + will be + gerundio (verbo en -ing)	Acciones que duran en el futuro.	Marcas ausentes	
Futuro progresivo con “going”	Sujeto + am/are/is + going + infinitive	Acciones en el futuro cercano.	Marcas correctas del futuro progresivo con la escritura formal ( <i>going</i> )	6 marcas correctas
Futuro perfecto	Sujeto + will/shall have + participio pasado	Evento que acabará en el futuro.	Marcas ausentes	
Futuro perfecto continuo	Sujeto + will/shall/ have been + gerundio (verbo en -ing)	Evento que inició en el pasado y que sigue en el futuro.	Marcas ausentes	
Total				<b>Total de marcas: 27</b> <b>74% marcas correctas</b> <b>19% generalizaciones</b> <b>7% omisiones</b>



(20%). Los siguientes ejemplos muestran estos avances:

- Marca correcta del futuro simple en forma afirmativa (p.e. *I **will go** to school*)
- Marca correcta del futuro simple en forma negativa (p.e. *I **will not be able** to eat at all, I **won't forgive** you*)
- Marca correcta del futuro continuo (p.e. *I **will be waiting** your answer*)
- Marca correcta del futuro progresivo (p.e. *I'm **going to go** to the laundry*)
- Generalización del presente en vez del futuro simple (p.e. *I hope the exam **isn't** difficult* en vez de *I hope the exam **will not be** difficult*)

La competencia lingüística del estudiante B2 se representa en el Cuadro 14.

El cuadro 15 presentado a continuación resume el desarrollo de las marcas del futuro llevado a cabo por los alumnos principiantes, intermedios y avanzados.

Como lo indica el cuadro 15, dentro de las 87 marcas intralingüales del bilingüismo coordinado (61 marcas correctas, 18 generalizaciones y 8 omisiones), están prácticamente ausentes los tiempos que requieren de mayor transformaciones sintácticas y morfológicas (Sujeto + will be + gerundio (verbo en -ing); Sujeto + will/shall have + participio pasado; Sujeto + will/shall/ have been + gerundio (verbo en -ing)) como son el futuro continuo que indica una acción o un evento que se realizará en el transcurso del futuro; el futuro perfecto que se emplea para denotar una acción que terminará en el futuro; y el futuro perfecto continuo que se remite a acciones inacabadas que se encuentran entre

el presente y determinado tiempo del futuro. Vemos así que, aún en el nivel avanzado B2, no se ha iniciado los tiempos del futuro que requieren idear relaciones temporales bi y tri dimensionales de mayor abstracción por estar alejados del eje gravitacional del *aquí y el ahora*, y por denotar un referente no tangible e inacabado.

Observamos también que los estudiantes emitieron menos marcas del futuro que del pasado (87<158) y que, al igual que los tiempos del pasado, falta un amplio camino a recorrer para lograr un buen manejo de los tiempos verbales del futuro que requieren de mayor abstracción cognitiva y de número de transformaciones.

Interpretación de los datos cuantitativos del pasado y del futuro

Nuestro estudio reportó, por una parte, que el alumnado prefirió marcar la presencia del narrador-sujeto y empleó prioritariamente los pronombres personales de las primeras personas del singular y del plural; por otra parte, se observó que las formas verbales simples del pasado se adquieren primero, y que las formas complejas y compuestas no se han consolidado en un nivel avanzado B2. En el mismo sentido que Benoit (2013: 186), se pudo constatar “un privilegio por el uso de las formas verbales simples más que por las compuestas, exceptuando la utilización de perífrasis para hacer alusión al tiempo futuro, como *va a saltar, se va a ir para la casa*” (*She/he is going to jump, she/he will go home*). En el caso de las locuciones del futuro, se construyen primero las estructuras verbales con menor número de transformaciones.

Asimismo, tomando en cuenta el eje gravitacional del *aquí y del ahora* o, en

Cuadro 14

Estrategias de adquisición del sistema verbal del futuro de los estudiantes del nivel B2

Tiempos verbales del futuro	Estructura	Significado	Estrategias	Número de estrategias intralingüales del bilingüismo coordinado
Futuro simple	Sujeto + will/shall + Infinitivo sin <i>to</i>	Futuras promesas y decisiones.	Marca correcta del futuro simple  Generalización del presente en vez del futuro simple	17 marcas correctas (forma afirmativa 14, forma negativa 4)  7 generalizaciones
Futuro continuo	Sujeto + will be + gerundio (verbo en <i>-ing</i> )	Acciones que duran en el futuro.	Marca correcta del futuro continuo	2 marcas correctas
Futuro progresivo con "going"	Sujeto + am/are/is + going + infinitive	Acciones en el futuro cercano.	Marca correcta del futuro progresivo con la escritura formal ( <i>going</i> )	8 marcas correctas
Futuro perfecto	Sujeto + will/shall have + participio pasado	Evento que acabará en el futuro.	Marcas ausentes	
Futuro perfecto continuo	Sujeto + will/shall/ have been + gerundio (verbo en <i>-ing</i> )	Evento que inició en el pasado y que sigue en el futuro.	Marcas ausentes	
Total				<b>Total de marcas: 34</b> <b>80% marcas correctas</b> <b>20% generalizaciones</b>

Cuadro 15

Análisis cuantitativo del sistema verbal del futuro

Estrategia	Tiempo verbal	A2	B1	B2	Total
Marcas correctas	Futuro simple	9	14	17	40
	Futuro continuo	1		2	3
	Futuro progresivo	4	6	8	18
	Futuro perfecto				
	Futuro perfecto continuo				
Generalización		6	5	7	18
Omisión		6	2		8
Amalgama					
Total		26	27	34	87

términos de Gili Gaya (2000), del *acto de la palabra*, observamos que desde una fuerza centrípeta se adquieren primero los tiempos cognitivamente más cercanos a él (p.e. el pasado simple, el futuro simple y progresivo) y, en cambio, desde una fuerza contrífuga, se adquieren posteriormente los tiempos más alejados a él como los pasados continuo, perfecto, y perfecto continuo y los futuros continuo, perfecto y perfecto continuo. Aunado a ello, por denotar una acción tangible y acabada, el pasado simple y el futuro simple son las formas verbales del pasado y del futuro que se adquieren primero. En cambio, los tiempos que marcan una operación más abstracta como la duración, o una sucesión de eventos, uno anterior al otro en el pasado o en el futuro, no se han consolidado aún en el nivel B2.

Al igual que en el estudio de Benoit (2013: 172), observamos que los tiempos del futuro que requieren de mayor abstracción por significar “una acción venidera independientemente de cualquier otra acción”, son escasos y aparecen lentamente en los niveles básico, intermedio y avanzado. En efecto, “por el carácter eventual de la acción que vendrá, el futuro absoluto está asociado, según Gili Gaya, a una cierta capacidad de abstracción por parte del enunciador (Gili Gaya, 2000: 145; Benoit, 2013: 172).

Por otro lado, Benoit (2013) propone la siguiente jerarquía en cuanto a la adquisición de los componentes semánticos de las formas verbales (Cuadro 16).

De manera similar, por basarse en un pensamiento concreto, el alumnado que participó en esta investigación seleccionó reiteradamente los verbos de acción en donde la actividad se completa al terminarse, y evitó los verbos desinentes que requieren de mayor abstracción, dado que la actividad no necesita terminar para completarse (por ejemplo, *brillar, oír*).

Asimismo, los alumnos denotaron el *aspecto* - o la conclusion de la acción en el acto mismo de la palabra -, y dejaron de lado el *tiempo* - o la propiedad que indica el momento de la duración en donde se sitúa determinada acción -.

En la misma lógica que la propuesta de Benoit (2013), vemos que nuestros estudiantes prefirieron el aspecto perfectivo que denota una acción acabada, puntual, finita y completada, y en cambio relegaron el aspecto imperfectivo que significa una acción inacabada, que dura o que está en curso de realización. Más específicamente, prefirieron los aspectos que representan la instantaneidad, el carácter finito, la proximidad al presente, y omitieron los que representan la duración, la continuidad, la repetición en el tiempo, el carácter inacabado (Grévisse, 1975).

*Cuadro 16*

*La ruta de adquisición de los componentes semánticos de las formas verbales*

Adquisición previa	Adquisición posterior
Los verbos de acción preceden ...	... a los verbos desinentes
El aspecto precede ...	... al tiempo
El aspecto perfectivo precede ...	... al imperfectivo

Dada la semejanza de la ruta de adquisición de nuestros estudiantes adultos de inglés con los datos de la población infantil de español estudiada por Benoit (2013), podemos apoyar la hipótesis innatista de que las lenguas surgen de un mismo programa biológico y estructura cerebral - la Gramática Universal - que es transmitida genéticamente (Chomsky 2003, 2004).

Nuestro estudio resaltó además que la adquisición de los diferentes componentes del lenguaje requiere de determinada cognición. En términos de Piaget e Inhelder (1982), algunas estructuras se podrían percibir a partir de un pensamiento preoperatorio e intuitivo. Otras estructuras se podrían entender a partir de operaciones concretas que se derivan de una realidad tangible. Finalmente, los conjuntos lingüísticos más complejos podrían requerir de operaciones formales que permiten percibir lo virtual y lo hipotético (Piaget y Inhelder en Delval, 1982: 112).

### Conclusión

En este artículo vimos que el acto de narrar es central para el desarrollo de la competencia comunicativa dado que es intrínseco a la especie humana. Vimos también que parte de este acto verbal consiste en relatar una situación compuesta de acontecimientos situados en el tiempo, y en marcar la temporalidad de sucesos llevados a cabo por un narrador-sujeto y por personajes secundarios. El discurso narrativo requiere así de un acervo nutrido de marcas de flexiones temporales y de estructuras verbales de verbos de acción y de movimiento. Nuestra investigación se centró en la temporalidad de sucesos del pasado y del futuro.

Por otra parte, al considerar que cada tipo de bilingüismo tiene una función determinada - el bilingüismo subordinado es un punto de partida y de anclaje gestado por una gramática innata e universal; el bilingüismo compuesto es un laboratorio de exploración, creación y acomodación de hipótesis; el bilingüismo coordinado es un área de almacenamiento de hipótesis consolidadas en redes sistémicas, conscientes y congruentes -, fue notorio observar que, desde el nivel básico, el alumno utiliza estrategias del bilingüismo coordinado para construir el pasado simple y el futuro simple y progresivo, pero no ha iniciado a construir sistemáticamente los pasados continuo, perfecto, perfecto continuo y los futuros continuo, perfecto y perfecto continuo. Nuestro estudio mostró así que la amplia gama de tiempos del pasado y del futuro del inglés-lengua extranjera del discurso narrativo no se ha terminado de adquirir aún en un nivel avanzado B2.

Desde esta perspectiva, confirmamos de manera parcial las siguientes preguntas de investigación general y específicas expuestas al inicio de este artículo:

- La competencia transitoria del sistema verbal del pasado y del futuro del discurso narrativo de los alumnos de inglés-L2 muestra una fuerte proporción de rasgos correctos de la lengua extranjera respecto al pasado simple y al futuro simple y progresivo desde el nivel básico A2, pero denota una proporción reducida de esos rasgos respecto a los pasados continuo, perfecto, perfecto continuo y a los futuros continuo, perfecto y perfecto continuo desde el nivel básico A2 hasta el nivel avanzado B2.

- La competencia transitoria del sistema verbal del pasado y del futuro del discurso narrativo de los alumnos de inglés-L2 muestra una fuerte proporción de rasgos del bilingüismo coordinado respecto al pasado simple y al futuro simple y progresivo desde el nivel básico A2, pero denota una proporción reducida de esos rasgos respecto a los pasados continuo, perfecto, perfecto continuo y a los futuros continuo, perfecto y perfecto continuo desde el nivel básico A2 hasta el nivel avanzado B2.
- La competencia transitoria del sistema verbal del pasado y del futuro del discurso narrativo de los alumnos de inglés-L2 muestra una fuerte proporción de errores intralingüales que caracterizan al bilingüismo coordinado respecto al pasado simple y al futuro simple y progresivo desde el nivel básico A2, pero denota una proporción reducida de esos errores respecto a los pasados continuo, perfecto, perfecto continuo y a los futuros continuo, perfecto y perfecto continuo desde el nivel básico A2 hasta el nivel avanzado B2.
- A mayor nivel académico del inglés-L2, mayor proporción de errores intralingüales del bilingüismo coordinado respecto a la adquisición del pasado simple y del futuro simple y progresivo del sistema verbal del pasado y del futuro del discurso narrativo en el inglés- L2.
- Existe una relación entre el nivel académico del inglés-L2 y la proporción de errores intralingüales del bilingüismo coordinado respecto a la adquisición del pasado simple y del futuro simple y progresivo del sistema verbal

del pasado y del futuro del discurso narrativo en el inglés- L2.

Como se dijo más arriba, observamos que las preguntas de investigación no se aplican a todos los tiempos del pasado y del futuro del discurso narrativo del inglés-L2, dado que la adquisición de los pasados continuo, perfecto, perfecto continuo y de los futuros continuo, perfecto y perfecto continuo no han iniciado aún su consolidación en el nivel B2.

Nuestro estudio mostró además que el proceder del estudiante no es lineal, sino que consiste en una elaboración conjunta de una serie de hipótesis, y de una depuración y selección paulatina de hipótesis. Sin embargo, todas las hipótesis heterogéneas apuntaron hacia la construcción de la norma lingüística. Nuestros datos se explican así gracias al planteamiento de Leslie (1987) que considera que en un primer momento las representaciones de determinado dominio están almacenadas en bloques – generalizaciones y amalgamas –, y posteriormente son parceladas. “Las representaciones primarias y decopladas involucran diferentes niveles de procesamiento y obedecen a distintas leyes causales y lógicas” (en Karmiloff-Smith, 1992: 128). Por otro lado, como ya fue mencionado, los resultados de nuestro estudio acerca de la convivencia de hipótesis comparten uno de los enfoques teóricos más recientes de la Psicología, el enfoque *Evolucionista* citado más arriba. En éste, Siegler (2000) plantea que el desarrollo cognitivo es paulatino, dinámico y caótico, y lo compara a una serie de curvas - representativas de diferentes hipótesis -, que se sobrelapan. Ejemplifica su imagen con el testimonio de cuatro

diferentes estrategias simultáneas frente a determinadas tareas de sumatoria. Éstas son las siguientes: contar en voz alta y con los dedos; contar con los dedos sin respaldo oral; contar únicamente en voz alta; finalmente, llevar a cabo el conteo sin manifestaciones audibles o visibles. Estos datos de otra área del conocimiento van en el mismo sentido que los de nuestra investigación que se centran en material lingüístico.

Los datos y la ruta de adquisición analizados en esta investigación pueden ser un punto de referencia para entender el interlenguaje de los alumnos, pueden ser

de gran ayuda para que los profesionistas de la enseñanza de los idiomas organicen exitosamente el escenario pedagógico y el diseño curricular.

Dada la importancia del acto de narrar para la competencia comunicativa del ser humano, merecería seguir investigando la adquisición bilingüe del discurso narrativo de nuestros estudiantes y, por ejemplo, con base en una muestra de estudiantes más amplia, ahondar en la investigación de las relaciones causales; de las oraciones enunciativas; y de los complementos circunstanciales de tiempo y lugar que lo caracterizan.

## Bibliografía

- Alexopolou, A. (2006) “Los criterios descriptivos y etiológicos en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva”. En *Revista Porta Linguarum*. Granada: Universidad de Granada, pp. 17-35.
- (2010) “Errores intralingüales e interlingüales en la interlengua escrita de aprendientes griegos de E/LE”. En Civil, P. & F. Crémoux (2010) (Coord.): *Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. Madrid: Iberoamericana, pp. 1-10.
- Altarriba, J. y R.R. Heredia (2008) *An Introduction to Bilingualism*. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Auza, A. & Zimmermann, K. (2013) *¿Qué me cuentas?* México: Ediciones De Laurel.
- Balbino, A. (2007) *La interlingua*. Madrid: Arco Libros.
- Balbino, A. (2007) *La interlingua*. Madrid: Arco Libros.
- Benoit, C. (2013) *Tiempos y formas verbales en la producción oral de un grupo de preescolares y escolares de primer año básico*. Literatura y Lingüística, no. 28, pp. 169-192. ISSN 0716-5811.
- Bialystok, E. (2009). “Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent”. En *Bilingualism: Language and Cognition*, 12, 3-11.
- Blin, B. (Coord.) (2013) *Programa de Francés, Cuaderno 1*. México: CELE-UNAM.
- Cook, V. & B. Bassetti (2011) (Eds.) *Language and Bilingual Cognition*. Nueva York: Taylor & Francis Group.
- Corder, S.P. (1967) “The significance of learner’s errors”. En *IRAL*, núm. 5, pp. 161-70.
- Chomsky, N. (2003). *On Nature and Language*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- (2004). *The Generative Enterprise Revisited*. Nueva York: Mouton de Gruyter.
- De Groot, A. (2011) *Language and Cognition in Bilinguals and Multilinguals*. Nueva York: Taylor & Francis Group.
- Delgadillo Macías, R.E.; Macías Riojas, E.I. & A.M. Signoret Dorcasberro (2020) *La*

- adquisición bilingüe del discurso narrativo. El caso de alumnos chinos que aprenden español, en *Verbum et Lingua* 15.
- Gili Gaya, S. (1960) *Funciones gramaticales en el habla infantil*. Río Piedras, PR. Universidad de Puerto Rico.
- (2000) *Curso Superior de Sintaxis Española*. Barcelona: Vox.
- Grévisse, M. (1975) *Le Bon Usage*. París: Duculot.
- Grosjean, F. (2015) *Parler plusieurs langues*. París: Albin Michel.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ª. Ed. Colombia: McGraw-Hill.
- Instituto Cervantes (2001) *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity*. Cambridge, Londres: The MIT Press.
- Leslie, A.M. (1987). “Pretense and representation: The origins of “Theory of mind””. En *Psychological Review* 94. Pp. 412-26.
- Lightbown, P. & N. Spada (2013) *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Murphy, R. (2015). *Essential Grammar in Use*. (4th ed). Cambridge University Press).
- Norris, S. (2004) *Analyzing Multimodal Interaction. A Methodological Framework*. Londres: Routledge.
- Paradis, M. (2004). *Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- (1987). “Bilingualism”. En Rondal, J.A. y J-P. Thibaut (Comp.): *Problèmes de Psycholinguistique*. Bruxelles: Pierre Mardaga Editeur, pp. 422-89.
- Parrot, M. (2000) *Grammar for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piaget, J. y B., Inhelder (1982). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós.
- Richards, J. (1971) “Error analysis and second language strategies”. En *Language Sciences*, vol. 17, pp. 12-22.
- Signoret, A; Rodríguez, A. & R.E. Delgadillo (2016) *La adquisición bilingüe del discurso narrativo*, proyecto de investigación SIDA-160809, DLA-ENALLT, UNAM.
- Signoret Dorcasberro, A.M. & R.E. Delgadillo Macías (2019) La adquisición bilingüe del discurso narrativo. El caso de alumnos mexicanos que aprenden francés, en *Verbum et Lingua* 14, Universidad de Guadalajara.
- Selinker, L. (1992) *Rediscovering Interlanguage*. Londres: Longman.
- Siegler, R. (2000). *Enfant et raisonnement. Le développement cognitif de l'enfant*. Tercera Edición. De Boeck.
- Van Patten, B. & A. Benati (2010) *Key Terms in Second Language Acquisition*. Nueva York: Continuum.
- Weinreich, U. (1953) *Language in contact. Findings and problems*. Nueva York: Publications of the linguistic Circle of New York 1.

## La política lingüística en contexto universitario. Reflexiones sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras en México

*Language policy in the university context. Reflections on the foreign language teaching in Mexico*

**RESUMEN:** El presente trabajo describe a la política lingüística en el contexto universitario mexicano y su relación con la enseñanza de las lenguas extranjeras (ELE) en México. ¿Cómo ha evolucionado la política lingüística de las universidades mexicanas en la última década? Este estudio muestra el estado actual de la política lingüística nacional sobre la enseñanza del inglés y los requerimientos institucionales de las universidades mexicanas en atención al sector laboral. Este estudio cualitativo descriptivo aborda las apreciaciones de directivos de centros de lenguas de universidades públicas y privadas identificadas en narrativas, utilizando el método de análisis de Bardin (1986). Los resultados del estudio nos orienta cómo se debe direccionar la planificación lingüística, describe el futuro de la enseñanza de la lengua y el diseño de las políticas lingüísticas nacionales en el contexto universitario.

**PALABRAS CLAVES:** México, política lingüística, lenguas extranjeras.

**ABSTRACT:** This work describes the language policy in the Mexican university context and its relationship with the future of language teaching in Mexico. How has the language policy of Mexican universities developed in the last decade? This study shows a general overview on the national language policy regarding English language teaching and the institutional requirements of Mexican universities in attention to the labor scenario. This qualitative descriptive study addresses the appraisals of deans of language centers of public and private universities, which are identified in narratives under Bardin's approach (1986). The results of this research gave us insight how the language planning is oriented and describes the future of language teaching and the design of the national language policies at university context.

**KEY WORDS:** Mexico, language policy, foreign languages.

David Guadalupe

Toledo Sarracino

dtoledo@uabc.edu.mx

Universidad Autónoma de

Baja California

Tijuana, B.C. México

Recibido: 20/11/2020

Aceptado: 6/12/2020

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 18

JULIO / DICIEMBRE 2021

ISSN 2007-7319



## Introducción

La enseñanza de lenguas extranjeras en México ha enfrentado un avance de posicionamiento ideológico, visto desde posturas glotopolíticas y de adecuaciones de la realidad de cara a las necesidades globales, políticas, sociales y culturales y asociado a las construcciones ideológicas en torno a lo que significa hablar la lingua franca. En las últimas dos décadas, las universidades mexicanas han fortalecido sus políticas educativas en los diversos niveles atendiendo la necesidad de contar con programas de lenguas bajo una política lingüística explícita a través de regulaciones y lineamientos de operación.

Narvaja de Arnoux y Bein, (2015) señalan que la enseñanza de lenguas extranjeras es vista desde un contexto glotopolítico como el campo de acción que se analiza desde una perspectiva académica, sociales, políticas donde se abordan las intervenciones en el espacio del lenguaje y las ideologías lingüísticas actuando de una forma dialéctica. Por ende, enseñar y aprender lenguas obtienen un valor a los símbolos de identidad para legitimar o deslegitimar a sus hablantes y prácticas sociales. Dicho lo anterior, estas ejercen diferencias y ubican a cada uno de los actores en los lugares correspondientes. Tal es el caso de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el contexto universitario.

### *México y las lenguas extranjeras en las universidades*

Dado a la posición geográfica privilegiada de México, por su colindancia al norte con Estados Unidos de Norteamérica y Canadá y su pertenencia al bloque económico trilateral, reconocido a nivel global, indudablemente denota el espacio geopolítico,

económico y sociocultural, que se determinan como tales por el desarrollo cultural, sociopragmático, el comercio, la migración y las relaciones internacionales, espacios de lenguaje e ideologías.

Toledo y García-Landa (2018) señalan que las universidades mexicanas articulan sus políticas educativas y políticas lingüísticas aisladas y estructuradas o desestructuradas, pero siempre atendiendo las tendencias mundiales, los requerimientos internacionales y las disposiciones de la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Secretaría de Educación Pública (SEP). Los programas educativos que ofertan cumplen los requerimientos institucionales y mantienen el reconocimiento nacional ante el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), Consejo Interinstitucional de la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). No obstante, uno de los indicadores de calidad para los egresados de los programas de licenciaturas y posgrado, es que dominen por lo menos una lengua extranjera. Además, las mismas universidades deben exponer a la comunidad sus políticas lingüísticas claras, coherentes y de acuerdo con los programas de desarrollo institucionales y de desarrollo económico del país. Este hecho, da espacio para proyectar programas de idiomas diseñados a la medida (*tailor made*) para subsanar la necesidad de los requerimientos laborales (p.12).

El inglés seguirá siendo la lengua adicional al español de preferencia para fines económicos, políticos, sociales y culturales a partir del del Tratado entre los Estados Unidos de Norteamérica, México y Cana-

dá (T-MEC) por sus siglas en inglés USM-CAN (Estados Unidos-México-Canadá), mismo que sustituye al Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN). Aprender inglés en México representa estatus y es dentro de la ideología del aprendiente se piensa en el mejoramiento de su economía, mejor educación y/o mejor acceso al mundo globalizado.

Toledo, Montaña, López, y Martínez (2018) señalan que ante este panorama, México enfrenta serios problemas educativos donde existe una lengua de facto que es el español, donde hay 68 lenguas originarias reconocidas por el estado en la Constitución de 1917 y una política lingüística implícita de enseñanza del inglés en todos los niveles educativos y que carece de financiamiento para apoyar acciones concretas como la formación de maestros de inglés, recursos para pagar salarios, materiales didácticos de alto costo y carecen apoyos para acceder al desarrollo tecnológico.

De acuerdo a la ANUIES (2008), México como estado nación a partir de las políticas lingüísticas implícitas en las universidades mexicanas ha determinado que el inglés es la lengua académica que debe fortalecerse para fines académicos y de divulgación científica. Esta lengua vehicular establece comunicación entre comunidades angloparlantes (dentro y fuera del país) con diversos fines. En países como Colombia, Panamá, Costa Rica, Venezuela, Chile, Argentina, Uruguay, Paraguay, incluyendo a México el inglés es la *lengua hegemónica* de la comunidad que aspira a mejores escenarios laborales, de movilidad internacional y apoya la comunicación entre los colectivos lingüísticos donde es requerida y demandada para fines económicos y deja de lado el

aprendizaje de las lenguas minoritarias o menos prestigiosas.

Toledo (2018) y Moreno (2018) señalan que, para la articulación de políticas lingüísticas se deben alinear a las políticas educativas universitarias, las cuales deben ser congruentes y coherentes en los planes de desarrollo institucionales. Esto constituye que el sistema universitario debe articular la planificación lingüística de estatus y de la planificación del corpus, la ortografía, la modernización y la estandarización deben tomarse en cuenta cuando se planea un proyecto de formación de profesores y/o enseñanza de las lenguas.

Por lo tanto, una política lingüística implícita requiere la implementación de una política lingüística subordinada bajo los siguientes ordenes de niveles: a) nivel político, las directrices institucionales que atiende o implementa b) el nivel económico de lo político y social de la lengua, más la inversión que requiere esa política lingüística para ser ejecutada (costo-beneficio), c) el nivel sociolingüístico, que significa el impacto social, cultural y lingüístico que tendrá la iniciativa de incorporación del programa y d) el nivel público. Tal como se muestra en el Figura 1 que describe la planificación lingüística de acuerdo con (Cooper, 1997 y Arnaéz 2006).

Para que funcione la política lingüística implícita en los sistemas educativos basados en las propuestas de Cobarrubias y Fishman (1983) y Cooper (1997), como se muestra en la Figura 2 sobre el Modelo de Política Lingüística en Sistema Educativo, la política lingüística *in vitro* es aquella que gestada por el estado y la política lingüística *in vivo* es la que se pone en marcha por los profesores, directivos, supervisores, padres de familia y alumnos.

*Figura 1*  
*La planificación lingüística de acuerdo a Cooper (1997)*



Fuente: Elaboración propia a partir de Cooper (1997).

*Figura 2*  
*Modelo de política lingüística en sistema educativo*



Elaboración propia a partir de Cobarrubias y Fishman (1983) y Cooper (1997).

La política lingüística explícita en el contexto universitario

La política lingüística sin duda es el medio político social, cultural y económico en el proceso de formación en lenguas que permite la coexistencia de la multiculturalidad y la diversidad lingüística. Dicho lo anterior, el inglés en México, se ha convertido en la lengua de moda pedagógica para fines de acreditación y requisitos de titulación en las universidades mexicanas. En virtud de las demandas del mercado global, al idioma inglés se le ha asignado un prestigio social y político, el mismo que se emanó del TLCAN firmado en 1993. Las universidades públicas y privadas en México con el apoyo de la ANUIES, encaminaron esfuerzos deliberados por incorporar como política lingüística explícita del dominio de inglés en las políticas educativas de internacionalización de las universidades.

Desde la década de los noventa, el inglés tomó un rol preponderante por el estado nación para incentivar y divulgar la producción académica de sus científicos, para aspirar a becas de excelencia y conocimiento sobre el desarrollo tecnológico del país.

Canele (2011), Roseti y de Franco (2017) argumentan que el posicionamiento de las lenguas en Latinoamérica es un referente cultural que se debe a la representación práctica y útil, de ventana de acceso al mundo globalizado y a las nuevas tecnologías (Canele, 2011, p.8).

El Catálogo de universidades de la ANUIES (2020) cuenta con total de 191 universidades públicas y privadas afiliadas, que cuentan con programas de lenguas extranjeras con reconocimiento nacional e internacional. Se suman los programas

de licenciaturas en el área de enseñanza de lenguas extranjeras y programas formales de formación de idiomas que toman como indicador de calidad el dominio de lenguas extranjeras. El componente de aprendizaje de LE es reconocido por el organismo dentro de los objetivos de cooperación académica donde la ANUIES visualiza un enfoque multidimensional de internacionalización donde la movilidad de los estudiantes, la internacionalización del currículo y el aseguramiento de la visión internacional de sus agremiados son ejes transversales de las políticas educativas nacionales.

En México, los planes de estudios universitarios, se ha contemplado la necesidad de incluir de manera obligatoria la asignatura “inglés”, cuyo diseño curricular propiciaría, en el mejor de los casos, la formación de lectores idóneos y autónomos, capaces de abordar, particularmente, artículos de investigación durante sus trabajos de formación, investigación e inserción en el ámbito profesional (Roseti y de Francesca (2017, p. 2).

Toledo *et.al* (2018) señalan que:

El inglés es la *lingua franca* o lengua vehicular utilizada en las universidades mexicanas para establecer, enseñar y formar en la comunidad universitaria que es la lengua de la comunicación, y que además es considerada un requisito de egreso para todas las carreras de universidades públicas y privadas. Es decir, es la lengua de intercomunicación entre colectivos lingüísticos, tales como: comunidades estadounidenses, inglesa, australianas y canadienses las cuales se han acentuado desde el siglo

XIX con maestros mejores credenciales por lo que México requiere” (Toledo *et al.* 2018, p. 88).

En este sentido, las universidades mexicanas han determinado el dominio del inglés como requisito de egreso atendiendo demandas del sector laboral, la divulgación científica y de movilidad académica de los profesores y estudiantes. El CONACyT suscribe en sus documentos técnicos rectores que el conocimiento del inglés como un requisito para iniciar el proceso de obtención de becas nacionales y extranjeras, lo que representa ser un indicador indispensable para aspirar a los apoyos de financiamiento de estudios de posgrado.

Las universidades mexicanas deben formar ciudadanos del siglo XXI con competencias globales y dentro de ella se encuentra el dominio de una lengua extranjera. México ha optado por emplear al inglés generando en su comunidad estudiantil lectores idóneos de la lengua, al igual que estudiantes autónomos, capaces de comunicarse de forma efectiva con un nivel competencia y actuación. Lo que representa que en las aulas universitarias deben abordar enseñanza de lenguas extranjeras con propósitos específicos para la divulgación científica, fines académicos y tecnológicos. Además de una preparación para toda la vida hacia una inserción laboral inmediata y que sirva para la edificación de otras lenguas francas en el contexto latinoamericano.

### Metodología

Este estudio cualitativo descriptivo recaba información de narrativas de directivos y/o coordinadores de 20 universidades socias

de la ANUIES. Las narrativas descritas por los funcionarios se abordan desde la teoría de Bardin (1986) donde se describen las apreciaciones y experiencias sobre la política lingüística en lengua extranjera. Por lógica la fuente (del emisor y su contexto) permite identificar los efectos del mensaje tomados en consideración para su análisis (p.32).

La información recabada describe la situación o el hecho de la realidad de la política lingüística del contexto universitario mexicano. Es decir, los resultados enriquecen la metodología descriptiva para la recolección de datos donde se incluyen preguntas relacionadas al conocimiento de la política lingüística nacional en materia de enseñanza de la lengua extranjera.

Para este estudio se contó con la participación de Los directivos participantes son 50% del sexo masculino y 50% del sexo femenino en las que descartan sus universidades de adscripción como son entre las que se encuentran: la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), el Colegio de México (COLMEX), A.C., el Colegio de la Frontera Norte (COLEF), A.C., la Universidad Iberoamericana Tijuana (Ibero), la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), la Universidad de Colima (UC), la Universidad de Guadalajara (UDG), la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), la Universidad Panamericana (UP), CETYS Universidad Mexicali, la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED), la Universidad del Noroeste UN), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), CESUN Universidad Tijuana, la Univer-

sidad Veracruzana (UV), la Universidad de Quintana Roo (UQRoo), la Universidad de Sonora (UNISON) y la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY).

Para este estudio se implementó el análisis de contenido es un conjunto de instrumentos metodológicos, aplicados a lo que él denomina como «discursos» (contenidos y continentes) de Toledo *et al.* (2018) (Véase Anexo 1). Para el desarrollo de la metodología se identificaron 10 categorías (Véase Tabla 1) para valorar el contenido de las respuestas basadas en la teoría de Bardin (1986). Para identificar las narrativas más representativas, se decidió un jueceo a tres pares evaluadores ajenos a las instituciones participantes quienes analizaron las narrativas y valoraron de manera objetiva indicadores imparciales relacionados a las preguntas de la encuesta propuesta en el estudio.

El perfil de tres pares evaluadores se definió bajo las siguientes características (i.) Contar con la experiencia en la enseñanza de LE, (ii.) poseer conocimiento sobre gestión de escuelas de centros de lenguas extranjeras, (iii.) Tener experiencia sobre las políticas lingüísticas en contexto universitario. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el estudio.

#### Análisis de resultados

A partir del análisis de las narrativas, se utilizó la técnica de identificación de respuestas de comunicación recabada en la encuesta, la cual fue de formato libre para conocer si el directivo y/o coordinador contaba con experiencia de gestión escolar, además de conocedor de política lingüística en materia de lenguas extranjeras. Este estudio describe de manera implícita

y explicita la política lingüística en contexto universitario mexicano. En la *Tabla 1* se presentan las 10 categorías que se obtuvieron de la *Encuesta sobre apreciaciones sobre la política lingüística en contextos universitarios en México*. Este instrumento brindó a los evaluadores indicadores específicos para conocer el nivel de conocimiento sobre la política del lenguaje universitaria. A la luz de las narrativas, se identificaron los descriptores, el evaluador A, B, y C tuvieron la oportunidad de concordar con la narrativa que

se apegara las 10 categorías previamente identificadas en la *Tabla 1*.

En primer lugar, se identificaron incidencias en la valoración de los pares evaluadores sobre las 10 categorías propuestas en el estudio. A continuación se describe a la pregunta uno que señala si el planificador lingüístico ¿se tiene conocimiento sobre las políticas de internacionalización de la universidad? Ciertamente, las universidades mexicanas poseen políticas de internacionalización con el objetivo de aten-

*Tabla 1*  
*Concentrado de pares evaluadores*

Categoría	Evaluador A	Evaluador B	Evaluador C
Conocimiento de las políticas educativas de internacionalización.	INF10	INF17	INF17
Conocimiento sobre el Plan de Desarrollo de la Universidad y las políticas educativas en materia de lenguas extranjeras.	INF3	INF3	INF3
Conocimientos de estándares de certificación de lengua, MCERL, Certificación Nacional de Idioma (CENNI).	INF5	INF5	INF5
Conocimiento sobre las credenciales requeridas para impartir clases de lenguas extranjeras en México.	INF18	INF18	INF1
Conocimiento de los programas de los centros de idiomas.	INF7	INF9	INF9
Existencia de políticas lingüísticas en contexto universitario en México	INF17	INF17	INF3
Conocimiento sobre las políticas educativas en México	INF3	INF3	INF3
Formación de profesores en su universidad	INF4	INF5	INF16
Conocimiento sobre la política lingüística de su universidad	INF2	INF20	INF3
Implementación de las políticas lingüísticas nacionales	INF13	INF13	INF3

Fuente: Elaboración propia a partir de las narrativas.

der directrices y tensiones globales hacia la internacionalización del currículo.

Para responder esta pregunta, los informantes, señalan que los directivos tienen claras las políticas de internacionalización, sin embargo, enfatizan que a nivel nacional existen políticas educativas están desdibujadas de una agenda nacional sobre la importancia del inglés para el desarrollo económico de México. Las universidades deben incentivar acciones para internacionalizar el currículo, la movilidad de profesores y el intercambio estudiantil. Una de las maneras como atender estas políticas de enseñanza es incorporar al currículo contenidos temáticos de las diversas áreas del conocimiento, recibir estudiantes extranjeros de países de habla no hispana además que los profesores participen en la divulgación científica que se realiza en la universidad.

INF17: “La universidad ha invertido mucho dinero en apoyar las políticas de internacionalización, esto se ve reflejado en los indicadores de calidad y en la participación de profesores y estudiantes movilizándose a países donde no se habla español”.

Como se indica en el ejemplo de INF17, Las universidades mexicanas han establecido políticas claras de internacionalización a partir de sus planes de desarrollo institucional y en atención a las disposiciones de las acreditaciones nacionales e internacionales, el aprendizaje de las lenguas extranjeras se ha convertido en un valor agregado para internacional el currículo, por lo tanto es imperante atender las políticas internas de invertir para que exista la cooperación internacional con universidades extranjeras.

Con relación a la pregunta dos, sobre el conocimiento sobre el Plan de Desarrollo de la Universidad y las políticas educativas en materia de LE, los evaluadores coincidieron con el INF3 donde señalan que la explicación más coherente sobre la proyección de las instituciones universitarias mexicanas es proyectar a largo plazo posicionar a la institución y a los programas con los proyectos de fomento al aprendizaje de las mismas.

INF3: No podría existir internacionalización sin programas internacionales, acuerdos, profesores que divulgan sus investigaciones y alumnos que se comunican en el idioma inglés. El currículo debe incluir el componente lingüístico para que exista movilidad internacional de nuestros alumnos.

El 100 % de los directivos y/o coordinadores encuestados coinciden que aprender lenguas extranjeras es parte de la formación integral del estudiante, por lo tanto se incluye en los planes de estudios o como requisito de egreso para graduarse en las universidades mexicanas participantes en el estudio. Es decir, se considera al inglés como lengua extranjera para cumplir como requisito de egreso de la universidad.

Con respecto a la pregunta tres, se describe información de los directivos sobre los estándares internacionales y nacionales reconocidos por la SEP en apego a los Conocimientos de estándares de certificación de lenguas (MCERL), la Certificación Nacional de Idioma (CENNI) y los niveles de acreditación mexicanos, se hacen mención que los evaluadores eligieron al INF5 dado que la narrativa coincide con la relevancia

del conocimiento del estándar de las lenguas extranjeras establecido por el gobierno federal.

INF5: Los programas de idiomas en las universidades mexicanas están alineados al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas lo que significa que el nivel de enseñanza está estandarizado a criterios internacionales.

INF5: México comenzó a cambiar sus programas de idiomas a los estándares internacionales, lo que representó que los centros de idiomas incluyeran los estándares del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

INF5: El Certificado Nacional de Idiomas (CENNI) por alguna razón no se utiliza en las universidades mexicanas, existe; es un buen documento que norma los solo para México por lo tanto deben poseer certificaciones internacionales.

Por lo tanto, a partir del 2002, las universidades mexicanas homologaron los estándares de enseñanza de idiomas a lo establecidos por el MCERL, las universidades determinan por propios lineamientos de enseñanza basados en el MCERL, siendo la CENNI un estándar nacional adicional que le aprovecha al universitario para validar a nivel nacional que posee un dominio de la lengua en cuestión sin embargo debe presentar documentos internacionales oficiales y vigentes. En el siguiente párrafo de la narrativa del INF5, el directivo señala que:

INF5: La CENNI por alguna razón no fue adoptada por las universidades mexicanas como un estándar mexicano.

Se hace mención que, en México, aunque se realizó un trabajo de homologación de niveles de idiomas desde las oficinas centrales de la Dirección General de Revalidación y Acreditación de la SEP en la Ciudad de México, el directivo reconoce que existe un estándar mexicano (reconocido) que revalida el nivel de dominio de lenguas extranjeras aprendidas en el exterior, en los centros de idiomas mexicanos y/o a partir de las evidencias de las certificaciones internacionales que estudiante posee. Por lo cual, es necesario contar con la certificación internacional adicional a este certificado avalado por la SEP.

La siguiente pregunta señala información sobre el conocimiento que poseen los directivos o coordinadores sobre las credenciales requeridas para enseñar idiomas en las universidades mexicanas.

INF18: Nuestro país en las últimas dos décadas ha avanzado significativamente por reivindicar el papel de los profesores de lenguas extranjeras. Antes no era necesario contar con estudios de enseñanza de idiomas para trabajar en un centro de idiomas. Ahora, es obligación de los profesores contar con estudios mínimos de licenciatura en el área. Yo empecé enseñando inglés y francés durante la carrera en mi natal Sinaloa, viví en varios estados del norte de México y el tener la licenciatura en idiomas y el diploma *In-Service Certificate in English Language Teaching*



(*ICELT*) me abrió puerta para enseñar inglés en la universidad. Ahora debes contar con estudios de maestría y si es posible doctorado si deseas avanzar en la universidad. Contar con certificaciones y dominios de otros idiomas si deseas ser buen profesor en tu campo.

Esto nos hace reflexionar que México, ha dado pasos significativos en formar los cuadros de profesores de idiomas las universidades donde se enseñan idiomas. Los perfiles requeridos son específicos y demandan de contar con licenciatura en el área de especialidad para incursionar en la docencia. Por otro lado, la pregunta 5 que describe sobre el pleno conocimiento de los programas que se imparten en las universidades mexicanas, se señala lo siguiente:

INF7: Los programas tienen periodicidad de tres a cinco años, dependiendo de los materiales que estén en el mercado, las editoriales nos proporcionan materiales que van acorde con los contenidos del MCERL. La universidad actualiza el programa de inglés cada tres años. Cada que egresa una generación se hacen los ajustes.

También se identificó que un informante señala que “las editoriales nos proporcionan materiales que van acorde con el MCERL para implementarlos” describe que en su mayoría los centros de idiomas centran sus contenidos temáticos en los materiales diseñados por las casas editoriales.

INF9: Los directivos atendemos requerimientos de nuestros alumnos. Enseñamos idiomas con competentes

genéricos, si una Facultad lo requiere diseñamos los cursos con propósitos específicos dependiendo del tipo de alumno y propósitos: si es para pasar exámenes de certificación, entrevistas de trabajo, cursos de gramática, redacción académica, etc.

Desde la gestión de escuelas de lenguas se continúa atendiendo la apertura de curso con base en la demanda de los universitarios y los requerimientos específicos. En sí, los programas se diseñan fundamentados en las necesidades del entorno laboral y los campos de formación. Con base en esta reflexión, como lo muestra el INF9, es necesario que las universidades mexicanas innoven en la enseñanza de las lenguas extranjeras incursionando con nuevas modalidades de enseñanza. Sin embargo, faltaría ver si se da seguimiento, se evalúan los programas acordes con la pertinencia, eficacia en vías de mantener actualizados cursos de idiomas. De esta manera lo señala el siguiente informante:

INF9: En la actualidad, las nuevas plataformas digitales nos permiten tener materiales innovadores que satisfacen los requerimientos de los diferentes públicos. Siempre debemos estar actualizando los programas de enseñanza de idiomas en esta universidad. Siempre hay algo innovador.

Con respecto a la pregunta seis, se señala que los directivos deben poseer conocimiento sobre las políticas lingüísticas en el contexto universitario en México. Por lo tanto:

INF17: “Las políticas lingüísticas en México en las universidades están bien. Entiendo que si una universidad enseña lenguas está atendiendo las políticas lingüísticas nacionales. Esto es algo nuevo en los últimos años. Hemos asistido a reuniones de la SEP y de la misma universidad donde se incluye dentro de la política educativa las políticas lingüísticas de la institución. No lo dicen como tal, pero sí existe de manera implícita”.

Esto significa que la *lingua franca* es observada desde diferentes colectivos como lo señala el INF17 que señala que el inglés es la lengua hegemónica que ejerce poder sobre la lengua de facto.

INF17: “En México enseña el idioma inglés desde hace muchos años. Si más no recuerdo desde los años veinte. El inglés era visto como la lengua de los *Yankees* y debías aprender inglés para tener mejor trabajo. Nunca me imaginé que se enseña inglés desde hace más de noventa años en la secundaria y que ahora hay un campo de estudio que se dedica a atender que se dé seguimiento puntual que se hable inglés y otras en el país”.

Con relación con la pregunta siete, se identifica que el 100% de los directivos señalan que tienen conocimiento sobre las políticas educativas en México. Además, señalan que el gobierno mexicano tiene en claro promover la diversidad lingüística y cultural donde se incluyan a otras lenguas extranjeras. Tal como lo señala el INF3 que basa su narrativa desde un sustento

constitucional y señala que el sistema educativo mexicano debe invertir en tener mejores políticas educativas para enseñar bien a los idiomas.

INF3: “El artículo tercero constitucional ampara el derecho a la educación que tiene todo ciudadano mexicano y extranjero que vive en el país. Las políticas educativas en las universidades son claras y las deben delinear en sus planes de desarrollo; sin embargo, se debe planear, en ocasiones, dado a los cambios que se dan por gobierno, desafortunadamente se cambian cada seis años las directrices como se debe conducir la enseñanza de idiomas en el país. Las universidades mexicanas hacen lo que pueden y deben con poco financiamiento. Desafortunadamente existe poco financiamiento para proyectos de investigación que impacten en el beneficio de la enseñanza de idiomas en niños mexicanos”.

El INF3 externa que “las universidades mexicanas hacen lo que pueden y deben con poco financiamiento” significa que, dado al poco financiamiento que se cuenta en las universidades mexicanas para desarrollar investigación en LE, las universidades apoyan a sus académicos con recursos propios o a través de bolsas económicas externas que permiten divulgar conocimiento.

Dicho lo anterior, en relación con la pregunta 8, se indagó sobre el conocimiento que tienen los directivos sobre la formación de los profesores de lenguas en México de su universidad de adscripción y el INF4 presenta una visión desde norte de México:

INF4: “La UABC inicio los trabajos de formación de profesores desde 1974 y es hasta los años noventa que invierte en formar recursos humanos en universidades inglesas, americanas y francesas, en atención a los cambios que se venían en México a partir del Tratado de Libre Comercio (TLC). Esto originó la implementación de las carreras de Docencia del Idioma Inglés y Traducción. En la actualidad ya contamos con programas de posgrado en el área de lenguas”.

El INF4 describe que en el noroeste del país se construye una manera distinta como pensar sobre el inglés, el dominio del inglés se observa como empoderamientos y desarrollo educativo de las comunidades académicas y esto se debe al espacio geopolítico donde se encuentra localizada esta universidad, donde el inglés es significativo para los fines económicos y políticos de la región. En contraparte como se observa la visión del INF5 una universidad del sureste mexicano donde se considera que:

INF5: “En Tabasco, la universidad fue pionera en formar profesores de idiomas en la década de los noventa. Todo esto se dio como iniciativas del TLC donde México tenía un papel importante, formar recurso humano calificado y bilingüe. Además el *boom* petrolero en el sureste mexicano determinó que la formación de los profesores se diera de manera interna y externa”.

El efecto socioeconómico del sureste fue el parteaguas de que se iniciaran las la-

bores de enseñanza de idiomas en el estado mexicano de Tabasco debido a la emergencia económica a partir del petróleo donde empresas transnacionales llegaron a establecerse a las ciudades petroleras.

En contraparte, el INF16 señala que su universidad de adscripción fue la universidad pionera en formación de profesores en México, antes que la universidad nacional.

INF16: “Nuestra universidad empezó en 1968 en Veracruz formando los primeros profesores quienes participarían en los programas de licenciaturas, a la fecha ya tenemos 50 años siendo líderes de enseñanza del inglés y el francés en México, en investigación y la formación de profesores de otras lenguas se han incorporado al abanico de programas”.

Estos ejemplos claros son los presentados por los INF4, INF5 e INF16 muestran que las universidades reconocen el papel que han jugado las instituciones formadoras de profesores de LE en el país. Por lo tanto, es significativo identificar que en la actualidad las universidades públicas y privadas cuentan con programas de LE reconocidos por la ANUIES.

Por otra parte, en referencia al conocimiento que tienen los directivos y/o coordinadores de los centros de idiomas sobre la política lingüística de la universidad de adscripción. Se indica que el 100% de los encuestados señalan que tienen dominio sobre los quehaceres de la docencia, investigación y extensión de la cultura donde el ámbito de competencia es la enseñanza de lenguas extranjeras, formación de profesores, certificación y evaluación.

INF20: “En la actualidad, conocer las políticas lingüísticas de la universidad está a la mano de todos los que laboramos en esta institución. Lo ideal es que los profesores estén involucrados en toda la planeación de las políticas lingüísticas. Es importante escuchar la voz de los actores de nuestra escuela, los profesores. Contamos con profesores calificados que requieren estar involucrados en la toma de decisiones que se realizan en la institución”.

Con respecto a la pregunta diez, asociada a la implementación de las políticas lingüísticas nacionales e internacionales en la IES mexicanas los participantes señalan lo siguiente:

INF3: “Las universidades mexicanas tienen la responsabilidad de atender las problemáticas sobre el nivel de inglés de los estudiantes. Los beneficios se verán en la movilidad estudiantil, la internacionalización del currículo, la divulgación de la investigación que realizan sus académicos y la aceptación de un mayor número de estudiantes internacionales en las aulas”.

Dicho lo anterior, la enseñanza de las lenguas adscrito a las iniciativas de internacionalización de las universidades apoya en consolidar una política lingüística implícita en las tareas que desarrolla la universidad.

En contraste, el INF13 revela la realidad sobre el tipo de materiales utilizados por los centros de idiomas:

INF13: “México al igual que otros países latinoamericanos sigue las ten-

dencias pedagógicas de la enseñanza de lenguas de Europa. Por lo tanto se ha incluido un currículo en los centros de idiomas todos los lineamientos del MCERL. Desafortunadamente, se evalúan a los estudiantes con métodos de enseñanza que no son funcionales para México. Nuestra realidad es aprender inglés americano, no inglés británico. ¿Hasta cuándo permanecerá esta moda? Creo, que debemos incluir mecanismos para que los universitarios aprendan bien su propia lengua, que tengan sensibilidad hacia otras lenguas extranjeras y que esto los ayude a ser mejores ciudadanos globales”.

En las narrativas, los directivos describen que los escenarios lingüísticos son funcionales y que siempre se necesitarán programas de lenguas extranjeras para la formación integral de los universitarios. Se observa al inglés como la lengua de la comunicación en los sistemas universitarios. En sí, es el inglés la lengua de acceso para la innovación y como alternativas de aprendizaje para el mejoramiento y empoderamiento de una mejor nación.

A continuación, se presenta la discusión de resultados que se inferen a partir de las reflexiones de los informantes y que de alguna manera, el sistema educativo mexicano debe considerar para posicionar el papel de las lenguas en los escenarios académicos de las universidades.

#### Discusión de resultados

Las universidades mexicanas tienen retos para operar las políticas lingüísticas emergentes e incentivar beneficios para

la comunidad estudiantil fomentando una sociedad multicultural y bilingüe. También requieren fortalecer los programas de formación docente reconocidos nacionalmente, así como asociar las prácticas socioculturales con el entorno real.

Todas estas consideraciones, sensibilizan a los tomadores de decisiones hacia el aprendizaje de otras lenguas que son necesarias para la movilización de sus comunidades académicas. Por ejemplo; en materia de ciencia y tecnología, la inclinación por el aprendizaje del francés y el alemán se derivan debido a la cooperación internacional con la que cuenta México con Francia como Alemania. La SEP ha invertido en proyectos emblemáticos para formar ingenieros en Francia y Alemania. Los apoyos económicos son brindados a estudiantes de alto nivel siempre y cuando cumplan con los requisitos de las convocatorias que emite dicha dependencia, posean conocimientos técnicos, dominio de lenguas y competencias globales para permear dentro de sus programas ofrecidos por esos gobiernos europeos.

Dicho lo anterior, el mayor desafío de la ejecución de las políticas lingüísticas nacionales sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras en las IES mexicanas es contar con docentes políglotas reflexivos sobre las buenas prácticas docente y conocedores de la política lingüística de lenguas extranjeras y de los contenidos temáticos que hagan de los docentes generadores de cambios para un buen funcionamiento de los programas educativos carentes de presupuesto estatal o federal.

Por otra parte, las IES mexicanas deben replantear nuevas formas de enseñanza de las lenguas extranjeras a través de

modalidades no convencionales tales como MOOC (Massive Online Open Courses). También se propone que en la universidad se fomenten programas de enseñanza de lenguas incluyentes (dirigido a distintos estratos, alumnos con capacidades diferentes, nuevos escenarios migratorios, de credo y religión, etc.) con la debida capacitación. Al igual de contribuir incluir este tipo de contenidos temáticos en el currículo de los programas de formación docente en México e incidir en la toma de decisiones para la implementación de política lingüísticas funcionales en contexto mexicano. Lo significativo es que mientras funcionen y se logren los objetivos planteados deben no es necesario contar con una política lingüística homologada dado que México cuenta con diversas realidades que difícilmente puede cumplirse.

Un hecho es que debe existir el reconocimiento interno o nacional de la *lingua franca* que se enseña en las aulas universitarias o más bien pensar en el inglés como la lengua internacional para fines de globalización. En sí, dominar lenguas extranjeras pone en el escenario global al universitario brinda la oportunidad a mejores escenarios de becas, estímulos y reconocimientos para una mejor profesionalización técnica a nivel global. Se espera que la propia SEP o la ANUIES articulen un padrón nacional de centros, escuelas y facultades de lenguas extranjeras que enseñan lenguas extranjeras para reconocer los estudios de los universitarios mexicanos. A la fecha, cada universidad realiza esfuerzos deliberados por contar con programas de lenguas extranjeras sin que exista un marco o un estándar nacional que avale lo que la misma SEP o ANUIES articule.

Por ende, reforzar los propios mecanismos de evaluación, acreditación y certificación; a la luz de este debate, las IES dudan de los niveles de dominio de lenguas extranjeras que son descritos por instituciones ajenas a la organización donde se emiten. Este desconocimiento hace se adopten estándares internacionales que funciones en países europeos, pero en México están alejados de una realidad.

Dicho lo anterior, este estudio pone sobre el escenario nacional el mejorar y actualizar la manera como se operan los programas de lenguas desde la agenda nacional, respondiendo a necesidades y políticas educativas internacionales, nacionales y locales. Es pertinente que desde la universidad se planeen currículos de enseñanza de contenidos temáticos interdisciplinarios contextualizados a las realidades de los entornos internacionales.

En el marco de Programa Sectorial de Educación 2020-2024: Implicaciones para las universidades públicas estatales, la Dra. Angélica Buendía Espinosa, académica de la UAM Xochimilco presentó en julio de 2020 en la Universidad Autónoma de Baja California un análisis sobre la nula política de internacionalización en el gobierno federal. La Dra. Buendía presentó directrices claras sobre el PSE y uno de los puntos clave fue hablar sobre la internacionalización de la universidad. Se discutió sobre una clara línea desdibujada de la internacionalización de la agenda nacional. Es imperante que las universidades mexicanas deben atender las políticas de internacionalización para no quedarse rezagadas y estar a la vanguardia de lo que sucede en el mundo. De hecho, las universidades deben mantener una política de internacionaliza-

ción universitaria. De hecho, ¿qué deben hacer las universidades mexicanas ante una nula política de internacionalización de la educación superior? La respuesta es continuar con los esfuerzos deliberados para atender la internacionalización y una tarea incansable por innovar y traer a la universidad lo que sucede en el mundo.

Sin duda, la Cuarta Transformación<sup>1</sup> (4T) opera a través de organizaciones académicas provenientes de las embajadas para establecer los mecanismos que permitan impulsar la vinculación y cooperación académica a través de convenios y acuerdos con países como Estados Unidos, Francia, Alemania, Rusia, España, Portugal y Reino Unido. En sí, México seguirá teniendo serios problemas si no atienden desde las estructuras académicas el papel preponderante del aprendizaje de lenguas para un mejoramiento y empoderamiento académico.

A la luz de las nuevas tendencias actuales en materia de lenguas extranjeras, México debe incorporar a las universidades proyectos de intervención para que se diseñen políticas congruentes y articuladas que visualicen el valor agregado que suma que su comunidad científica y académica se suma a suma a la innovación y desarrollo económico a través de las lenguas extranjeras.

---

<sup>1</sup> Cambios políticos en el andamiaje institucional y legislativo del gobierno federal bajo el gobierno de Andrés Manuel López Obrador donde se legitiman acciones de gobierno; aunado al creciente ejercicio de poder ciudadano, como componente para la construcción de una ciudadanía renovada y proactiva.

## Conclusiones

Los retos que tiene la agenda educativa en México en materia enseñanza de lenguas extranjeras en el país nos hace reflexionar sobre las limitaciones que se presentan en los diferentes estados de la república. Falta de profesores capacitados, materiales inexistentes, falta de apoyos económicos en el uso de plataformas digitales para capacitar profesores, certificaciones internacionales, recursos económicos para apoyar al profesorado para realizar mejores prácticas, programas articulados con las demandas regionales, etc.

México se ha convertido en el principal promotor de la educación intercultural y convertirse en un país multilingüe con una política lingüística de enseñanza del inglés que se encuentra desdibujada del Programa Sectorial de Educación (PSE) 2019-2024 del gobierno federal. Esto no cambiará en la próxima década, sin embargo, las universidades mexicanas harán lo correspondiente para sobrellevar y mantener programas emergentes funcionales para mantener sus indicadores de internacionalización de la educación superior.

Desde los espacios del lenguaje, académicos y públicos, las universidades mexicanas visualizarán escenarios inestables poco apoyado por las políticas educativas nacionales, y en consecuencia se verán afectadas las políticas lingüística de enseñanza de lenguas extranjeras en las próximas dos décadas. Sin duda, se vigilarán las acciones que hagan que operen los programas universitarios serán las propias universidades que en el marco de las políticas de internacionalización darán posiciones importantes para los fines de expansión académica y cooperación académica.

El gobierno federal de la 4T blindará la educación intercultural en concordancia con las leyes emitidas (18 de noviembre de 2020) sobre la protección de los derechos de lo pueblos originarios y la revitalización de lenguas indígenas. Sin duda, la educación multilingüe (incluyendo al inglés) debe ser una prioridad en la agenda nacional de México. El Programa Nacional de Inglés (PRONI) seguirá vigente y no se le invertirá dado que funciona y no afectará para los fines de mejoramiento de la agenda nacional del inglés en México.

El gobierno federal atenderá las tareas de reforzar los programas existentes e incluir inglés al abanico lingüístico de más de 68 lenguas originarias reconocidas por el estado como lenguas nacionales más la *lengua de facto* (el español). Esta tarea es imperante para el gobierno federal ya que debe atender e incorporar las nuevas políticas de inclusión de lenguas nacionales a una agenda que por décadas estuvo olvidada. Sin duda, el estado mexicano reconoce como lenguas nacionales al español y las lenguas indígenas y deja como una agenda no concluida la validación y reconocimiento de las lenguas extranjeras para los contextos académicos.

Sin duda, el gobierno mexicano debe incentivar acciones que trastocuen las agendas universitarias y el futuro de la enseñanza de lenguas extranjeras en México. Es decir, de alguna manera nos bastará observar el desarrollo de las nuevas disposiciones económicas, políticas, sociales y culturales que vive México y su relación con el mundo. En un corto tiempo, se estarán conformando nuevos escenarios de la internacionalización solidaria y con certeza el México trabajará empoderamiento económico con

la entrada en vigor del Tratado entre los Estados Unidos de América, los Estados Unidos Mexicanos y Canadá (T-MEC) firmado el 30 de noviembre de 2018.

En los próximos cuatros años, las políticas educativas en materia de lenguas extranjeras se mantendrán con el andamiaje académico con el que se cuenta y se mantendrá su potencial funcionando. Si bien han operado con presupuesto básico, no queda la menor duda que puede mantenerse sin causar estragos o gastos adicionales al erario público. Lo que si se requiere es hacer reflexiones serias sobre las directrices académicas del papel de las lenguas extranjeras en las universidades y las nuevas dinámicas de la planificación del lenguaje en México desde y para la universidad.

El inglés seguirá siendo la asignatura pendiente en la agenda nacional, y tocará a las universidades públicas y privadas desarrollar planes de acciones para mantener y no echar a la borda las cuatro décadas de avances representativos de formación de profesores, desarrollo de buenas prácticas, certificaciones internacionales para docentes y alumnos, desarrollo de materiales online, y ahora con la pandemia, una nueva faceta de ambientes híbridos que han dado pauta a las instituciones a ofrecer y abrir sus oferta académica para continuar innovando en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Finalmente, para dar respuesta a la pregunta planteada en el estudio ¿Cómo se han preservado las políticas educativas en materia de lenguas extranjeras para futuros profesionistas calificados en México? La respuesta es que aún existen retos en las IES mexicanas y el problema existirá al interior de las universidades si no se toman

las mejores decisiones para un internacionalizar el currículo, empoderar a las lenguas como parte necesaria para el desarrollo tecnológico e innovación, fomentar la certificación de las lenguas, valorar los programas existentes y continuar formando recurso humano de alto nivel competente para transformar al país que requiere desarrollo social, cultural y económico.

Anexo 1  
Universidad Autónoma de  
Baja California  
Facultad de Idiomas



*Encuesta sobre apreciaciones sobre la política  
lingüística en México*

Sexo \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_  
Institución \_\_\_\_\_

Instrucciones: Responda las siguientes preguntas de manera adecuada. Utilizar los espacios requeridos para responder de manera libre.

1. ¿Conoce de las políticas educativas de internacionalización de la universidad?
2. ¿Conoce el Plan de Desarrollo de la Universidad y las políticas educativas en materia de lenguas extranjeras?
3. ¿Conoce los estándares de certificación de lenguas (MCERL, Certificación Nacional de Idioma)?
4. ¿Conoce sobre las credenciales requeridas para impartir clases de lenguas extranjeras en México?



5. ¿Conoce sobre de los programas de los centros de idiomas de su universidad?

6. ¿Sabe sobre la existencia de políticas lingüísticas en materia de lenguas en México?

7. ¿Conoce sobre las políticas educativas en México?

8. ¿Conoce sobre la Formación de profesores de idiomas en su universidad?

9. ¿Tiene conocimiento sobre la política lingüística de su universidad?

10. ¿Es congruente la implementación de las políticas lingüísticas nacionales en su universidad?

DGTS/dgts

## Referencias

Arnaéz, P. (2006). La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua: una línea de investigación. *Revista Letras*, XLVIII. 48:349-363.

Arnoux, E. y Bein, R. (eds.) (2015). *Política Lingüística y Enseñanza de Lenguas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.

ANUIES (09 de octubre de 2020). Portal ANUIES. Ciudad de México. Directorio de IES afiliadas. <http://www.anui.es.mx/anui.es/estructura-organica/consejo-de-universidades-publicas-e-instituciones-afines-cupia/directorio-de-ies-afiliadas>

Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Cobarrubias, J. y J. A. Fishman (1983). Progress in language planning: international perspectives. *Sociology in Language*. 31:1:vi-383.

Cooper, R. L. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social*. Cambridge: C. U. P.

*El Universal* (19 de diciembre de 2020). Diputados aprueban reconocer a lenguas indígenas y al español como idiomas nacionales. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/diputados-aprueban-reconocer-lenguas-indigenas-y-al-espanol-como-idomas-nacionales>

Moreno, T. (20 de junio de 2019). Inglés. Enseñanza imposible por falta de maestros en la SEP. Recuperado de: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2016/08/17/ingles-ensenanza-imposible-por-falta-de-maestros-en-sep>

Roseti, I. y de Francesco, K. (2017). Inglés: La lengua extranjera por antonomasia. *Revista Digital de Políticas Lingüística*. 9:1-13.

Toledo, D.G. Montaña, S., López, I. y Martínez, E. (2018). La política lingüística y formación del profesor en Baja California. Una mirada desde la universidad. En Toledo, D.G., Socorro, S. y Villalobos, L. (Coords.) (2018). *Política Lingüística y Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las IES en México* (pp.85-113). Mexicali, México:UABC.

Toledo, D.G. y García-Landa, L. (2018). Escenarios lingüísticos emergentes en la frontera Tijuana-San Diego. *Kánina, Rev. Artes y Letras, Universidad de Costa Rica*. 2:1-25.

Toledo, D.G. Montaña, M.S. y Villalobos, L. (2018). *Política lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras en las Instituciones de Educación Superior en México*. Mexicali, México:UABC

## El componente cultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras: la quinta habilidad lingüística

*The cultural component in foreign language learning: The fifth language skill*

**RESUMEN:** Descrita en términos generales como características y conocimientos de un grupo social que incluye elementos tales como la lengua, las creencias, las costumbres, las artes y hasta la gastronomía, la cultura ha sido objeto de encuentros y desencuentros cuando se trata de integrarla en la clase de lenguas extranjeras. Se considera que la cultura y la lengua son inherentes; por tanto, los cursos de lengua extranjera deberían incorporar elementos culturales de forma transversal con el fin de lograr la habilidad intercultural. Este artículo analiza diversos estudios empíricos y enfoques en este tema que abarcan la enseñanza de una cultura en acción, desarrollo de la interculturalidad, propuestas para impartir contenidos culturales, así como la integración de herramientas tecnológicas y virtuales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** Lengua extranjera, cultura, interculturalidad, habilidades, tecnologías.

**ABSTRACT:** Culture is generally defined as the characteristics and knowledge of a social group including elements such as language, beliefs, customs, the arts, and even gastronomy. It has also been subject to convergence and divergence when it comes to integrating it into the foreign language classroom. Culture and language are inherent; therefore, foreign language courses should incorporate significant cultural elements for students to achieve intercultural skills. This article analyzes a variety of empirical studies of culture teaching and interculturality, and provides recommendations for teaching cultural contents integrating technological and virtual tools in the teaching and learning process.

**KEYWORDS:** Foreign language, culture, interculturality, technology, language skills.

Beatriz Alvarado

balvarado@framingham.edu

Framingham State University-  
Massachusetts, United States

Recibido: 25/10/2020

Aceptado: 22/03/2021

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 18

JULIO / DICIEMBRE 2021

ISSN 2007-7319

## Introducción

Diversas tendencias y enfoques en la enseñanza de lenguas en las últimas décadas han destacado la valiosa integración de la cultura en las sesiones de aprendizaje. Para muchos instructores, el componente cultural es fundamental ya que sin este corremos el riesgo de transmitir contenidos superficiales. En el contexto propio de la clase, diversos hallazgos describen obstáculos significativos que van desde la planificación sobre qué enseñar, el tiempo asignado, la selección de materiales hasta la decisión de usar la lengua origen o meta para impartir tópicos culturales (Asayet al., 2019; Hoyt & Garrett-Rucks, 2014; Risager, K. 2007; Byrd, et al., 2011).

La relación cultura-lengua ha sido considerablemente analizada dentro del enfoque comunicativo, cuya relevancia radica en facilitar oportunidades a los estudiantes para el logro de interacciones en situaciones auténticas donde el componente cultural, tanto auténtico como funcional, se convierte en un elemento crítico del proceso (Canale & Swain, 1980; Brown, 2001). Dentro de este enfoque, se ha discutido largamente la inclusión de la cultura dentro de los programas de estudio como un aspecto clave para promover la habilidad comunicativa. Ya desde la década de los ochenta, autores como Canale & Swain nos presentaban cuatro áreas - gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica - que componían esta habilidad, incorporando, más adelante, la habilidad intercultural.

En los siguientes párrafos se exploran estudios empíricos relacionados con la integración de la cultura en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, los mismos que incluyen estrategias, obstáculos y reaccio-

nes frente a la integración de la cultura en el plan de estudios.

### Cultura en acción: una mirada a qué, cómo y cuánto enseñar

Cuando el tópico cultural entra en el debate pedagógico, uno de los primeros cuestionamientos en la mayoría de instructores de lenguas es cómo, qué, cuánto y en qué momento del plan de estudios llevarlo a cabo. El debate radica en qué tipo de cultura y bajo qué contexto impartirla. Teóricos sobre el tema como Kramsch, Paige entre otros nos presentan conceptos de *la gran cultura (C)* y *la pequeña cultura (c)*, definiendo la primera como la más visible y evidente proyectada a través del arte, temas literarios, culturas populares e incluso en la gastronomía. Por su parte, la pequeña cultura demuestra aspectos más locales, asociados con grupos y usos del idioma. Aquí entran en juego regionalismos, símbolos verbales y no verbales, así como prácticas culturales (Kramsch, 1991; Paige, et al., 2003).

Sumado al dilema de qué y cómo impartir conceptos culturales, en décadas recientes el enfoque comunicativo ha llevado a la enseñanza de idiomas más allá del ámbito netamente gramatical, sugiriendo que los estudiantes necesitan aprender cómo usan los miembros de una determinada comunidad el lenguaje en sus vidas cotidianas y en situaciones auténticas (Brown, 2001). En vista de que este enfoque ha calado de manera importante en los programas de estudio institucionales, encontramos a más instructores ocupados en planificar sus clases incorporando el aspecto cultural que más se ajuste a la sección del texto impreso o virtual.

Haciendo un recuento del componente cultural, tanto Moore (1996) como otros estudiosos señalan que desde finales de la década de los años setenta la exposición de los estudiantes a temas culturales en la clase de idiomas no excedía el veinticinco por ciento del tiempo pedagógico; igualmente, se encontró una relación significativa entre los años de experiencia del docente con la frecuencia de enseñanza de cultura en clase. Aun cuando dicho porcentaje parece alentador, estos estudios no reflejan qué elementos o cápsulas culturales se impartían o de qué manera se engranaban con las lecciones (Moore, 1996; Ho, 2009). Asociado con estos elementos, Ryan (1995) descubrió que no solo las experiencias, sino las percepciones de los instructores sobre la lengua objetivo influían en los tópicos culturales impartidos. Asimismo, el segmento de la clase destinado para la enseñanza de cultura se limitaba mayormente a conceptos concretos y conocidos más que a desarrollar tópicos que requerían mayor reflexión y análisis. Esto va sumado a la evidencia empírica que señala la carencia de tiempo y de recursos como obstáculos significativos para la enseñanza de temas culturales (Byrd, et al., 2011).

En su estudio sobre desarrollo de la conciencia cultural en la enseñanza de lenguas, Yeganeha & Raesia (2015) demostraron que los instructores consideraban relevante incorporar la cultura en el proceso de enseñanza; sin embargo, sus observaciones de clase indicaron que el componente cultural impartido radicaba en conceptos generales como temas de geografía e historia, en términos de Kramsch (1991) y Paige, et al., (2003), la gran cultura (C). Otro hallazgo sustancial radicó en el

tema intercultural, el cual fue percibido por los instructores como secundario en la enseñanza de cultura y que el salón de clase no era el lugar propicio para aprenderla. Hallazgos similares fueron presentados por Demiröz (2017) en un estudio acerca de las percepciones de la cultura en instructores de lengua extranjera indicando que, si bien el aspecto intercultural era significativo, los instructores sentían que debían focalizarse más en puntos gramaticales y léxicos.

Los participantes en el estudio de Demiröz señalaron asimismo la carencia de tiempo asignado para impartir el componente intercultural, vinculándose este hallazgo con el de Byrd, et al., (2011) y Minoia (2019), donde este factor fue percibido como un limitante no menos importante debido a las escasas horas de instrucción asignadas dentro del currículo. De igual forma, en conjunción con el factor tiempo, el valor o peso asignado a la cultura en las sesiones de clase es otro punto importante de análisis. En su estudio sobre integración de la cultura en la clase de lenguas, Asay (2019) indicó que, si bien el componente cultural es un aspecto relevante para los instructores, este no recibe la adecuada planificación y evaluación como las otras cuatro habilidades en el aprendizaje de lenguas.

Y este tema va más allá cuando se suma a estos factores otro elemento crítico en la dinámica de la clase de lenguas: en qué idioma enseñar la cultura. Al respecto, Calvo (2007) en un estudio comparativo acerca de lengua y cultura en el aula encontró que instructores de inglés en España impartían escasamente temas culturales en la lengua extranjera; esto debido a que estaban poco familiarizados con las culturas de países

angloparlantes. Igualmente, en el estudio de Asay (2019), un grupo considerable de instructores encuestados usaban la lengua materna de los estudiantes para enseñar cultura, dos tercios de sesenta y tres participantes. Estos estudios nos proporcionan importantes hallazgos acerca de quién podría ser más idóneo para enseñar cultura y cómo están estructurados los programas institucionales para impartir la habilidad intercultural entre los estudiantes.

¿Ser instructor nativo o no nativo?: el dilema de alcanzar la habilidad y conciencia intercultural

Impulsores de la habilidad intercultural en el contexto de la clase de lenguas extranjeras indican que esto implica conocer, usar y aplicar adecuadamente el conocimiento aprendido para interactuar con usuarios de la lengua objetivo. El logro de esta habilidad requiere, no solo una asimilación de las convenciones sociales de la cultura objetivo, sino establecer relaciones entre las dos culturas y, al mismo tiempo, analizar y reflexionar acerca de la cultura de salida (Kramsch, 1993; Byram, 2000). La adquisición de la habilidad lingüística *per se* no es suficiente para ser competente en la lengua por aprender; y, según Krasner (1999), los estudiantes solo podrán manejarla efectivamente cuando hayan interiorizado los contextos culturales en los que esta ocurre y se desarrolla.

En su análisis sobre enseñanza de cultura y aplicación de actividades en las clases de lengua extranjera, Qu (2010) señaló que el aprendizaje de una lengua debe crear en los estudiantes la conciencia de que hay más de una forma de ver la realidad y expresarla, y que las diferencias no necesaria-

mente expresan lo correcto o incorrecto de un determinado grupo social. Otros estudios amplían este concepto argumentando que comprender la cultura objetivo no solo incrementa la habilidad comunicativa, sino que ayuda a crear conciencia y abrir posibilidades para la comunicación intercultural, o sea lo que Alred et al., (2003) describen como el sentido de interculturalidad. Y es este tipo de comunicación la que recibe una importante atención en los estudios y análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Al respecto, el modelo de habilidad intercultural propuesto por Byram (1997) nos sugiere cinco factores involucrados en este proceso que van desde el conocimiento (aprender prácticas y procesos de la otra cultura), actitudes (hacia el otro), habilidades de interpretación, habilidades de descubrimiento e interacción, y conciencia cultural crítica. Aquí es necesario distinguir entre habilidad intercultural y habilidad intercultural comunicativa; de acuerdo con Byram, la primera tiene que ver con la interacción de los individuos en su propia lengua frente a personas de la otra cultura, mientras que la segunda es la capacidad de interactuar con personas de otra cultura usando la lengua objetivo. Es la segunda habilidad la que tiende a construir relaciones y crear puentes con la otra cultura de manera más efectiva.

Sin embargo, sobre los alcances reales de esta interculturalidad comunicativa, diversos estudios empíricos que analizan las perspectivas y actitudes de instructores de lenguas extranjeras señalan que estos son conscientes de la importancia del tema cultural y la creación de conciencia, pero a menudo no los integran en el currículo.

De acuerdo con los hallazgos, podría deberse a que los instructores carecen del entrenamiento adecuado para realizar dicha integración o no tienen el tiempo ni los recursos para incluir contenidos culturales en sus planes de clases (Nemati et al., 2014; Ali et al., 2015; Sun, 2013). Frente a este escenario se presenta la disyuntiva acerca de quién sería el instructor más equipado para esta tarea, un instructor nativo o no nativo. Hallazgos del estudio realizado con instructores nativos y no nativos en diversos niveles de lengua extranjera señalaron que los hablantes nativos se sentían con más autoridad para la enseñanza de su propia cultura, mientras que los instructores no nativos no se sentían adecuados o legítimos particularmente en temas culturales (Ghannem, 2015).

En su análisis acerca del perfil del instructor de lenguas extranjeras, Wood (2017) indicó que es posible que el instructor nativo pueda tener mayor facilidad para impartir temas relacionados con la cultura específica de su país; sin embargo, el instructor no nativo tiende a tener una visión más amplia de la cultura de la lengua objetivo. De acuerdo con Wood, los instructores nativos son más adecuados para niveles avanzados de lengua y cultura, teniendo cuidado de no caer en una visión parcializada; mientras que los no nativos pueden ser más propicios en niveles básicos y para comparar ambas culturas con los estudiantes. Un enfoque similar se presenta en el estudio sobre instructores no nativos y nativos, Bayyurt (2006) describió que estos últimos son más adecuados para las áreas de pronunciación y habilidades de comunicación en determinados contextos culturales; sin embargo, destacó la necesi-

dad de entrenar a instructores no nativos en niveles avanzados de habilidades comunicativas e interculturales.

**Propuestas para la enseñanza de cultura: entre elementos factuales y estereotipos**  
Fomentar la habilidad cultural en la clase de lengua extranjera ha sido tema de intenso debate en las últimas décadas con distintos enfoques y prácticas por parte de instructores y estudiosos en el tema. La discusión va desde tópicos y contextos interculturales hasta instrumentos aplicados en la enseñanza. Con este propósito, Krasner (1999), formula algunas técnicas como la observación a través de la cual los estudiantes tienen acceso a la cultura objetivo por medio de películas, noticias, mapas, cápsulas culturales que contienen explicaciones breves sobre las costumbres tanto en formatos escritos como visuales. De la misma manera, se menciona a los medios de comunicación como excelentes herramientas para explorar lugares nuevos y distantes, así como establecer una autenticidad lingüística y cultural. Por su parte, Lee (1999) propone que el uso de periódicos en línea no solo ayuda a los estudiantes en el aprendizaje de contenidos léxicos e idiomáticos, sino que también incrementa sus capacidades para analizar y evaluar importantes aspectos de la cultura objetivo. De acuerdo con Lee, el propósito principal es comparar y contrastar ambas culturas con temas de interés para los estudiantes como los deportes, la gastronomía, las artes, entre otros.

La integración activa de la cultura dentro de los textos de aprendizaje aún sigue siendo limitada, lo cual hace necesario el desarrollo de actividades complementa-

rias para su incorporación en los planes de clase. Con el fin de lograr esta integración, Peterson y Coltrane (2003) sugieren: (1) usar materiales auténticos como noticias, programas de televisión, sitios web, fotografías, folletos de viaje, entre otros materiales, para invitar a los estudiantes a discutir temas culturales de la lengua objetivo; (2) practicar expresiones idiomáticas como una forma de ayudar a los estudiantes a explorar vivamente la otra cultura; (3) presentar objetos e imágenes de la cultura objetivo que lleven a temas de discusión grupal; (4) invitar a estudiantes de intercambio o estudiantes nativos como fuentes versadas para debates en clase; y (5) usar textos literarios dirigidos al aprendizaje de una cultura en contexto.

Además de recursos como la literatura, que pueden variar de acuerdo con el nivel lingüístico de los estudiantes, Qu (2010) plantea el uso de canciones y bailes, a través de los cuales se pueden introducir manifestaciones tradicionales, deportes locales e incluso elementos culinarios; otro recurso recomendado es el uso de fotografías, impresas o digitales, de entornos culturales auténticos. Asimismo, se recomienda el uso de un tablero de anuncios en la clase que contenga expresiones, eventos actuales, noticias breves, trabajos de arte, entre otra información, que mantenga la conexión entre lengua y cultura de manera permanente.

Una estrategia comúnmente aplicada para impartir tópicos interculturales y representar situaciones auténticas es la práctica de juego de roles, los mismos que permiten participar interactivamente, empatizar con miembros de la otra cultura, así como explorar nuevas identidades y ob-

servar diferencias (Frank, 2013; Zeff, 2016; Granda, 2019). Se sugiere que durante este proceso los instructores examinen los conflictos interculturales que puedan surgir durante el desarrollo de estos roles. Asimismo, llevar un diario de cultura ayudaría a los estudiantes a reflexionar sobre lo que experimentan y discuten en clase. Un diario puede facilitar la comunicación interpersonal entre instructores y estudiantes y, a la vez, ser un medio para compartir impresiones y opiniones en el proceso de aprender una nueva lengua (Levine et al., 2011; Frank, 2013).

Además de las estrategias propuestas, estudiosos en el tema del desarrollo de la habilidad intercultural indican la importancia de comparar y contrastar ambas culturas con el fin de descubrir los discursos y significados simbólicos particulares de cada grupo que puedan ser obviados o medianamente entendidos por los estudiantes. En este punto, se debe prestar particular atención a las diferencias en las formas de comunicación en determinadas situaciones y contextos sociales. Igualmente, los instructores deben crear espacios para analizar dichas diferencias y similitudes de ambos grupos con el fin de aplicar apropiadamente la lengua aprendida (Wang, 2011; Villavicencio, 2004; Sun, 2013).

#### El factor tecnológico en el aprendizaje cultural

Las estrategias descritas arriba sobre la enseñanza de cultura en las clases de lengua extranjera carecerían de eficacia sin el factor tecnológico. No es novedoso resaltar que este factor ha modificado en gran medida la forma y naturaleza en los procesos de enseñanza-aprendizaje en todo nivel.

Con la tecnología se abren valiosas oportunidades para crear materiales innovadores no solo dentro del plano lingüístico, sino en la forma de presentar la cultura objetivo. La creación y uso de espacios sociales interactivos expanden horizontes, facilitan una auténtica comunicación y nos transportan a realidades nuevas o poco exploradas de la mano de dispositivos como computadoras, laptops, smartphones, softwares, tabletas, reproductores, entre otros. De acuerdo con Moore (2006), a través del uso de medios interactivos los estudiantes se vuelven menos dependientes de lo impreso y se interesan más por contenidos culturales auténticos, los cuales pueden ser explorados con mayor libertad y, a la vez, adaptados por los instructores para lograr aprendizajes más relevantes.

En su propuesta para la aplicación de Edublogs en el aprendizaje de lenguas, Hernández (2018) indica que los Edublogs son efectivos para la construcción colaborativa de conocimientos, donde la relación lengua y cultura se desarrolla fluidamente, presentando la lengua objetivo de forma más metalingüística. Por su parte, Niculescu & Obilișteanu (2017) insisten en la necesidad de aplicar las tecnologías de la información y comunicación (TICs) en el aprendizaje de lenguas con el fin de lograr autonomía y motivación entre los estudiantes. Entre las propuestas analizadas por estos autores están el uso de YouTube, como una de las herramientas más comunes, para mejorar el vocabulario y la pronunciación. Igualmente, proponen el uso de Twitter y Skype con los cuales se pueden asignar tareas que promuevan una participación más interactiva de pares o grupos.

El acceso a Internet para navegar por sitios web, el acceso a audiolibros, podcasts y vodcasts, así como actividades basadas en el uso de mapas virtuales permiten a los estudiantes maximizar la oportunidad de exponerse a la cultura objetivo bajo contextos significativos y auténticos fuera de las paredes del aula (Lee, 2009; Levy, 2009). Al expandir el uso de locaciones virtuales, Granda (2019) señala que el mapeo digital motiva a los estudiantes a conocer nuevas realidades; es así como Google Earth, Google Maps y Google Tour Builder son recursos muy populares entre los instructores. Igualmente, herramientas interactivas de realidad virtual (RV) como Google Cardboard y Google Expeditions fueron aplicadas por Xie et al., (2019) en sus clases de lengua extranjera con importantes resultados, donde se integraron contenidos lingüísticos con configuraciones tridimensionales que permitieron transportar virtualmente a los estudiantes hacia diversas regiones geográficas. Este tipo de actividades transforman el aprendizaje tradicional en un aprendizaje dirigido por los estudiantes, donde pueden intercambiar roles usando entornos auténticos dentro de la virtualidad.

Adicionalmente a estas herramientas, una práctica que ha venido tomando fuerza en las clases de lenguas extranjeras tiene que ver con la creación de espacios para intercambios virtuales (Itakura, 2004; Frank, 2013; Kramsch, 2013). En su estudio acerca de los efectos en la participación de intercambios culturales y lingüísticos, Schenker (2013) encontró un creciente interés entre los dos grupos de estudiantes. Este intercambio consistió en correos



electrónicos, creación de blogs y videoconferencias que facilitaron el trabajo colaborador y dinámico. Tal como se ha descrito, existe una amplia variedad de estrategias, enfoques y herramientas que no deben ser ajenas para los instructores de lenguas extranjeras. Con el fin de lograr una integración exitosa, tanto docentes como estudiantes deben estar preparados para adoptar estas tecnologías de manera eficaz y oportuna.

### Observaciones finales

Embarcarse en la enseñanza de una lengua extranjera es una actividad compleja que involucra múltiples metodologías, tecnologías y estrategias. Requiere un trabajo minucioso que va más allá de meros contenidos lingüísticos. Como se ha detallado líneas arriba, muchos instructores dedican la mayor cantidad de tiempo y esfuerzo en componentes gramaticales y léxicos, dejando a menudo la cultura como el componente marginal del plan de estudios. La propuesta planteada por los estudios presentados aquí sugiere impartir elementos culturales integrándolos con la habilidad comunicativa. En definitiva, los estudios empíricos referidos en este trabajo demuestran que los estudiantes tanto de lenguas como de culturas extranjeras pueden ser capaces de interpretar significados y prácticas de la cultura objetivo, desarrollar empatía hacia el Otro y alcanzar una significativa habilidad comunicativa intercultural.

El dilema mayor entre los instructores que apuestan por transmitir elementos culturales en clase radica en su búsqueda concienzuda de temas así como de contextos

locales y regionales que impartir entre los estudiantes. Para este fin, es recomendable ser críticos a la hora de seleccionar contenidos y materiales así como programar el tiempo dedicado para el componente cultural. La integración de dispositivos, como teléfonos inteligentes, computadoras portátiles y procesadores, además de múltiples tecnologías aplicadas a la educación, ha demostrado ser una herramienta oportuna en este proceso.

Teniendo en cuenta las diversas limitaciones de los instructores expuestas aquí, no podemos ignorar la necesidad de capacitar a los instructores en la enseñanza de culturas, y esta capacitación debe comenzar desde la formación de maestros en las universidades, con el fin crear mediadores no solo de contenidos lingüísticos, sino de la gran riqueza cultural que nos ofrece el aprendizaje de lenguas.

Como ha sido discutido en este artículo, aprender una lengua extranjera significa aprender también la cultura objetivo; por tanto, además de la capacitación de instructores, los programas y planes de enseñanza deben estructurarse integrando el componente cultural en los materiales, impresos o virtuales, e ir de la mano de aplicaciones en línea cuando sea oportuno.

Finalmente, partiendo de reconocer que las culturas son únicas y difieren unas de otras, una enseñanza que promueva en los estudiantes la reflexión acerca de las similitudes y diferencias entre culturas, y la búsqueda de conexiones entre las mismas, será una enseñanza donde la habilidad comunicativa intercultural alcance su mayor eficacia y potencial.

## Referencias

- Alred, G., Byram, M., & Fleming, M. (2003). *Intercultural experience and education*. Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- Ali, S., Kazemian, B. & Mahar, I. H. (2015). The Importance of Culture in Second and Foreign Language Learning. *Dinamika Ilmu: Journal of Education*. 15(1), 1-10.
- Asay, D., Martinsen, R., Bateman, B., & Erickson, R. (2019). A Survey of Teachers' Integration of Culture in Secondary Foreign Language Classrooms. *NECTFL Review*, 83, 9–39.
- Bayyurt, Y. (2006). Non-native English language teachers' perspective on culture in English as a Foreign Language classrooms. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 10(2), 233-247.
- Brown, H. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman.
- Byrd, D., Hlas, A., Watze, J., & Valencia, M. (2011). An examination of culture knowledge: A study of L2 teachers' and teacher educators' beliefs and practices. *Foreign Language Annals*, 44, 4-39.
- Byram, M. (2000). Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum*, 6(18), 8-13.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Calvo, Nuria. (2007). Language meeting culture in the foreign language classroom. A comparative study. *Interlinguistica*, 17, 230-237.
- Demiröz, Ş. (2017). An Exploration of English Language Teachers' Perceptions of Culture Teaching and Its Effects on Students' Motivation. *The International Journal of Progressive Education*, 13, 79-95.
- Frank, J. (2013). Raising cultural awareness in the English language classrooms. *English Teaching Forum*, 4, 1-11.
- Ghanem, C. (2015). Teaching in the foreign language classroom: How being a native or non-native speaker of German influences culture teaching. *Language Teaching Research*, 19(2), 169– 186.
- Granda, C. (2019). The Camino diaries: Bookmapped storytelling in the Spanish Classroom. *Hispania*, 102(4), 529-545.
- Hernández, A. (2018). Edublogs in foreign language teaching: Integrating language and culture. *Revista Letral*, 20, 86-101.
- Ho, S. (2009). Addressing culture in EFL classroom: The challenge of shifting from a traditional to an intercultural stance. *Electronic Journal of foreign Language Teaching*, 6(1), 63-76.
- Hoyt, K., & Garrett-Rucks, P. (2014). Problematizing pre-service foreign language teachers' interpretations of the cultures standards. In B. Dupuy & L. Waugh (Eds.). *Proceedings of the Intercultural Competence Conference* (pp. 94-115). Tucson, AZ: The Center for Educational Resources in Culture, Language and Literacy.
- Itakura, H. (2004). Changing cultural stereotypes through e-mail assisted foreign language learning. *System*, 32, 37-51.
- Kramsch, C. (1991). Culture in language learning: A view from the United States. In K. De Bot, R. B. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp.217-240). Philadelphia, PA: John Benjamins.

- Kramersch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (2013). Culture in Foreign Language Teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78.
- Krasner, I. (1999). The role of culture in language teaching. *Dialog on Language Instruction*, 13(1-2), 79-88.
- Lee, L. (2009). Promoting intercultural exchanges with blogs and podcasting: A study of Spanish-American telecollaboration. *Computer Assisted Language Learning*, 22(5), 425-443.
- Lee, L. (1999). Student perspectives on the Internet: The promise and process of online newspapers and chats. In M. Kasen (Ed.). *Language Learners of Tomorrow Process and Promise* (pp. 124-149). Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Levine, H., Phipps, A., & Blyth, C. (2011). *Critical and Intercultural Theory and Language Pedagogy*. Cengage Heinle: Boston.
- Levy, M. (2009). Technologies in use for second language learning. *The Modern Language Journal*, 93, 769-782.
- Minoia, M. (2019). Intercultural competence in the language classroom. In C. Gorla, L. Guetta, N. Hughes, S. Reisenleutner & O. Speicher (Eds), *Professional competencies in language learning and teaching* (pp. 89-98).
- Moore, Z. (1996). Culture: How do teachers teach it? In Z. Moore (Ed.), *Foreign language teacher education: Multiple perspectives* (pp. 269-288). Lanham, MD: University Press of America.
- Moore, Z. (2006). Technology and teaching culture: What Spanish teachers do. *Foreign Language Annals*, 39(4), 579-594.
- Nemati, A., Marzban, A., & Maleki, E. (2014). The Role of Intercultural Competence in Foreign Language Teaching. *International Journal of Language and Linguistics*, 2(6-1), 8-12.
- Niculescu, B. & Obilisteanu, G. (2017). Exploiting information and communication technologies in teaching a foreign language. *Scientific Bulletin*, 1(43), 38-45.
- Paige, R., Jorstad, H., Siaya, L., Klein, F., & Colby, J. (2003). Culture learning in language education: A review of the literature. In D. L. Lange & R. M. Paige (Eds.), *Culture as the core: Perspectives on culture in second language education* (pp.173-236). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Peterson, E., & Coltrane, B. (2003). Culture in Second Language Teaching. In *Culture in Second Language Teaching*. EDO-FL-03-09. ERIC Clearing House on Languages and Linguistics. Center for Applied Linguistics.
- Qu, Y. (2010). Culture Understanding in Foreign Language Teaching. *English Language Teaching*, 3(4), 58-61.
- Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Ryan, P. (1995). Foreign Language Teachers' Perceptions of Culture and the Classroom: A Case Study. University of Utah, Salt Lake City. (ERIC Document Reproduction Service No. ED385135).
- Schenker, T. (2013). The effects of a virtual exchange on students' interest in learning about culture foreign language annuals, 46(3), 491-507.

- Sun, L. (2013). Culture teaching in foreign language teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(2), 371–375.
- Villavicencio, J. (2004). Teaching culture in the foreign language classroom. *Perspectives in Learning*, 5(1), 12-14.
- Yeganeh, M., & Raeesi, H. (2015). Developing Cultural Awareness in EFL Classrooms at Secondary School Level in an Iranian Educational Context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 192, 534-542.
- Wang, J. (2011). Culture differences and English teaching. *English language teaching*, 4(2), 223-230.
- Wood, M. (2017). Foreign Language Classrooms: Native versus Non-Native Teachers and Culture Integration. *The Cardinal: Ohio Foreign Language Association*, 6. Recuperado de <https://the-ofla-cardinal.org/2017/06/12/foreign-language-classrooms-native-versus-non-native-teachers-and-culture-integration/>
- Xie, Y., Ryder, L. & Chen, Y. (2019). Using interactive virtual reality tools in an advanced Chinese language class: A case study. *TechTrends*, 63, 251–259.
- Zeff, B. (2016). The pragmatics of greetings: Teaching speech acts in the EFL classroom. *English teaching forum*, 54(1), 2-11.

## Enseignement en ligne et interactivité dans l'enseignement supérieur durant le COVID-19

*E-learning and interactivity in higher education during COVID-19*

**RÉSUMÉ:** La crise sanitaire internationale a contraint l'état algérien à fermer les établissements d'enseignement et de formation pour limiter la propagation du COVID-19. Dans l'enseignement supérieur, cette décision a engendré un changement des pratiques enseignantes avec l'instauration obligatoire d'un enseignement en ligne. Cette période si singulière, a révélé plusieurs initiatives mises en œuvre dans le but d'assurer une continuité pédagogique par le biais des plateformes et des réseaux, qui ont permis de repenser les liens entre les apprenants et les enseignants. Cette expérience a ainsi mis à l'épreuve l'engagement et la créativité de ces derniers en adoptant une démarche de télétravail en distanciel. Notre objectif par cette étude est de partager nos expériences d'enseignement réalisé durant la pandémie, mais aussi de voir si les dispositifs choisis dans une classe virtuelle permettant d'atteindre la dynamique interactive d'une classe en présentiel.

**MOTS-CLÉS:** enseignement en ligne ; pédagogie ; interactivité ; supérieur ; communication.

Hacina Mezdaout

hassinamezdaout@gmail.com

Université Abbès Laghrour,

Khenchela, Algérie

Souhila Soltani

s\_soltani@hotmail.fr

École Normale Supérieure

d'Oran, Oran, Algérie

Recibido: 31/10/2020

Aceptado: 22/03/2021

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 18

JULIO / DICIEMBRE 2021

ISSN 2007-7319

**ABSTRACT:** The international health crisis has forced the Algerian state to close education and training institutions to limit the spread of COVID-19. In higher education, this decision has led to a change in teaching practices with the compulsory establishment of online education. This unique period revealed several initiatives implemented with the aim of ensuring pedagogical continuity through platforms and networks, which made it possible to rethink the links between learners and teachers. This experience thus tested their commitment and creativity by adopting a remote teleworking approach. Our goal with this study is to share our teaching experiences during the pandemic, but also to see if the devices chosen in a virtual classroom allow us to achieve the interactive dynamics of a face-to-face classroom.

**KEYWORDS:** E-learning; pedagogy; interactivity; higher education; communication.

## Introduction

L'engouement pour les nouvelles technologies s'est accru avec le besoin d'assurer la continuité pédagogique au niveau de l'université. En effet, l'urgence de reprendre les enseignements, durant le COVID-19, a conduit les enseignants et les étudiants vers les plateformes numériques. Nous avons assisté à la mise en place de dispositifs sur les sites des universités, tel que Moodle. Ils ont aussi été suivis d'organisation de séances d'enseignement en groupe sur Zoom, Messenger, Edmodo, etc., afin de reprendre ce qui avait été laissé en suspens à la suite de la crise sanitaire.

Les enseignants se sont adaptés à la situation de manière à exempter l'année universitaire, des cours ont été élaborés et mis sur les plateformes, néanmoins il fallait penser à recréer une atmosphère d'échanges et de communication, qui jusque-là se produisait dans un cadre interactif spécifique à la classe et à un contrat didactique préétabli. Cette tâche s'annonçait problématique et paraissait une épreuve d'une difficulté considérable.

Dans cet article, nous reprenons une étude à partir de nos expériences personnelles, en tant qu'enseignantes au niveau supérieur, pour analyser l'apport des différents moyens numériques choisis afin d'assurer la continuité pédagogique et voir si ces dispositifs ont permis aux étudiants d'atteindre un niveau satisfaisant de pratiques communicationnelles (écrites/orales).

Pour ce faire, nous aborderons le sujet à partir d'une description du contexte de travail, ensuite des différents moyens TICE dont nous avons eu recours, ceci afin de vérifier leur fiabilité et le taux de satisfaction

par rapport à l'accomplissement de la dynamique interactive au sein de groupes de classes virtuelles.

## COVID-19 et continuité pédagogique

Il faut croire que le terme de « continuité pédagogique » est apparu en France à partir de février 2020, ensuite, dès l'annonce du confinement, son usage a été généralisé à partir du mois de mars 2020. Selon Le ministère de l'éducation française, ce dispositif:

visé, en cas d'éloignement temporaire d'élèves ou de fermeture d'écoles, collèges et lycées, à maintenir un lien pédagogique entre les professeurs et les élèves, à entretenir les connaissances déjà acquises par les élèves tout en permettant l'acquisition de nouveaux savoirs.<sup>1</sup>

Cet intérêt porté à l'enseignement à distance a servi de monnaie d'échange pour la formation en classe. C'est à la suite des directives du Ministère, adressées aux responsables des universités et des écoles supérieures le 2 avril 2020, que la continuité des enseignements en ligne a été mise en application. Raison pour laquelle, l'accès aux ressources pédagogiques des établissements d'enseignement supérieur a été offert par les opérateurs d'internet mobile algériens. Les étudiants ont pu avoir accès

---

<sup>1</sup> Sylvain Wagnon, « La continuité pédagogique: méandres et paradoxes en temps de pandémie », *Recherches & éducations* [En ligne], HS | Juillet 2020, mis en ligne le, consulté le 08 octobre 2020. URL: <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/10451> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.10451>

gratuitement aux cours mis sur la plateforme pédagogique Moodle.

Ce dispositif a certains avantages, dont la flexibilité, la possibilité de sauvegarder les cours et de les consulter à distance. Cet enseignement peut aussi se faire en mode synchrone ou asynchrone, s'assurant ainsi de la transmission des connaissances aux destinataires même s'ils ne sont pas connectés en même temps que l'enseignant. Cependant, la question qui persiste et qui revient à ce propos concerne la qualité des enseignements via le numérique. Enseignant et apprenant recherchent un environnement favorable à l'échange et à l'apprentissage, mais aussi ils convoient un moyen satisfaisant vis-à-vis des objectifs tracés. Nous nous interrogeons ainsi sur le taux de satisfaction quant à la restitution du cadre pédagogique et des interactions au sein du groupe. Quelles leçons peut-on en tirer face à cette adaptation ? Et comment peut-on assurer une continuité pédagogique ?

Par ailleurs, l'enseignement en ligne (par télécommunication textuelle asynchrone) semble avantageux, vu qu'il offre une flexibilité assez importante en temps et en lieu, ainsi qu'il permet la réalisation d'interactions entre les paires de la communication, à savoir l'enseignant et ses étudiants<sup>2</sup>.

La présente étude s'est fixée comme objectif principal de partager une expérience d'enseignement en ligne avec deux

groupes d'étudiants de master-I (département de langue française, université de Khenchela) et de formation des formateurs (ENS d'Oran), ensuite celui de mettre en lumière les difficultés rencontrées lors de l'enseignement à distance en cette période de pandémie.

Néanmoins, il revient dans un premier temps de se pencher sur les principaux acteurs de cette formation, qui se produit par le biais des technologies de la communication et de l'information.

#### Contrat didactique et fiabilité des dispositifs TICE

Les trois pôles de l'apprentissage, à savoir l'enseignant, l'apprenant et le savoir sont jusque-là connus sous le nom de la triade du contrat pédagogique. Ce dernier répond à des objectifs qui correspondent à des besoins déterminés selon le niveau, un contexte et un cadre spécifique. Le contrat didactique, n'en est pas moins lorsqu'il adopte les techniques de l'information et de la communication pour l'enseignement au niveau supérieur. Effectivement, si le cadre en présentiel, avant le COVID-19, contemple la classe avec tout le matériel didactique nécessaire, durant la pandémie, ce dernier s'est vu basculer vers la conception de la classe virtuelle.

Ce changement de procédure fut le cas pour l'espace de travail, mais également pour l'aspect spatio-temporel. Pour s'adapter aux aléas du direct, des difficultés matérielles ainsi que des problèmes de connectivité les acteurs de l'enseignement ont aménagé les temps de services et de l'apprentissage. Les enseignants ont combiné des enseignements synchrones et asynchrones, des séances de travail en temps

---

<sup>2</sup> Marc Walckiers et Thomas De Praetere (2004). *L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui en font un must*. Disponible en ligne sur le lien: <https://docplayer.fr/1209227-L-apprentissage-collaboratif-en-ligne-huit-avantages-qui-en-font-un-must.html>

réel et des enregistrements de cours et de séminaires déposés pour plus de flexibilité.

Néanmoins, il était nécessaire si ce n'est indispensable de fixer un calendrier pour des rendez-vous de travail en direct, par Messenger, Zoom, etc., afin d'installer un climat d'échange et de s'assurer de l'assimilation des données, du maintien de la communication, de la poursuite des interactions ainsi que de la conservation du contrat didactique. Ainsi pour Brousseau:

Dans toutes les situations didactiques, le maître tente de faire savoir à l'élève ce qu'il veut qu'il fasse, mais ne peut pas le dire d'une manière telle que l'élève n'ait qu'à exécuter une série d'ordres. Ce contrat fonctionne comme un système d'obligations réciproques qui détermine ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, a la responsabilité de gérer, et dont il sera d'une manière ou d'une autre, responsable devant l'autre.<sup>3</sup>

L'un des facteurs qui pourrait nuire au contrat didactique est donc sa rupture par le retrait de l'un des acteurs, à savoir l'enseignant ou l'apprenant, mais aussi la réalisation des objectifs.

L'enseignement via Moodle, Messenger et Edmodo

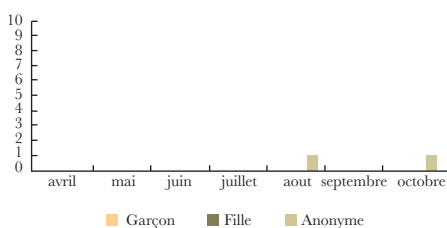
Moodle s'avère être, pour la période du COVID-19, une plateforme pédagogique d'enseignement complémentaire à l'en-

seignement en présentiel. L'objectif était d'assurer une continuité pour la remise des contenus, le maintien de l'interactivité et de l'évaluation.

Pour cette étude nous avons choisi de porter cette expérience sur deux groupes d'étudiants, le premier est celui d'un groupe d'étudiants de Master 1 (option de la didactique des langues) de l'université de Khenchela et le second est celui d'un groupe d'étudiants de l'ENS d'Oran. L'objectif est de voir si cet enseignement en ligne permet d'assurer la continuité pédagogique dans une atmosphère d'entraide et de collaboration.

Cependant, cette plateforme a engendré un désenchantement de la part des étudiants, un manque d'intérêt marqué par une quasi-absence des échanges interactifs, tel que nous le constatons dans le graphique suivant:

Figure 1  
Consultation des cours et participation au blog de la plateforme



Nous n'avons pas tardé à adopter d'autres moyens de l'information et de la communication, comme de nouvelles alternatives qui nous permettront de reprendre les échanges avec les apprenants. C'était plutôt le dynamisme qui était visé, par

<sup>3</sup> Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique: le milieu. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 9(3), 309–336. <https://revue-rdm.com/1988/le-contrat-didactique-le-milieu/> Ibid. (1986)



l'établissement d'un environnement favorable à l'interactivité étudiant/étudiant et étudiant/enseignant.

Dès le début du mois de mai, nous avons eu recours aux groupes Messenger, à la plateforme EDMODO et aux réunions via Zoom. EDMODO est une seconde plateforme à usage pédagogique, qui a l'avantage de multiplier les échanges sans pour autant être un réseau social, tel que Facebook. Les enseignants ont la possibilité de multiplier les groupes-classes virtuels, servir de messagerie et de compte de dépôt des fichiers joints ou d'url, mais aussi de permettre d'effectuer les évaluations.

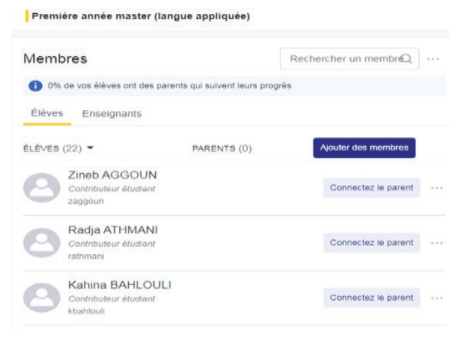
Les délégués des promotions se sont occupés de regrouper leurs collègues sur Messenger. Deux groupes furent créés, le premier comptait 48 étudiants et le second 56 étudiants.

Dans les deux groupes nous avons noté 100% d'intégration, ceci est dû au souhait des apprenants de faire partie du groupe-classe et du besoin de communiquer sur les contenus des enseignements donnés sur la plateforme Moodle. Cependant, à partir de la mi-mai jusqu'au début du mois de juin, le taux de participation sur Messenger a diminué avec la création de la classe virtuelle sur la plateforme EDMODO (Figure 1), seulement 21 étudiants sont restés actifs : ils posaient des questions, demandaient des cours, ils s'entraidaient, etc.

Cette phase a pour objectif de :

- Rendre tous les documents accessibles aux étudiants ;
- Fournir une explication détaillée des cours ;
- Consolider la compréhension et l'acquisition des cours ;

Figure 2  
Plateforme EDMODO



- Prendre des notes et préparer des questions pour la réunion Zoom ;
- Fournir un espace de stockage facilitant le partage des cours avec les étudiants qui n'ont pas une connexion internet à haut débit et qui ne pouvaient pas participer aux réunions Zoom.

Corollairement, le groupe s'est subdivisé en deux sous-groupes, le premier, actif, dont les étudiants prenaient la parole et participaient aux échanges et le second, visible, mais dont la participation n'apparaissait qu'à travers la mention « Vu ». Nous avons remarqué que ce type d'enseignement en ligne suivi par télématique, a permis de fournir aux étudiants un climat interactif. (tableau n2)

Ce manque d'interactivité dans le second groupe est dû à l'absence de la prise de risque, surtout avec l'identification des participants qui jusque-là était camouflée derrière des pseudonymes sur Messenger. L'hypothèse de l'anxiété langagière (Horwitz et al, 1986) peut en être l'une des raisons, sachant que nous sommes de-

Tableau 1  
Participants sur EDMODO

Les participants EDMODO							
L'utilisateur	Mai	Juin	Juillet	août	Septembre	Octobre	
Fille	21	21	21		21	21	
garçon	1	1	1		1	1	

vant un groupe d'apprenants de FLE qui a peur d'être jugé et évalué sur ses compétences langagières, surtout lorsqu'il s'agit de trace écrite observable par les pairs. Par ailleurs, sur Messenger la majorité des étudiants se sont inscrits en utilisant des pseudonymes, donc ils peuvent se lancer dans des clavardages sans avoir peur des jugements d'autrui. A ceci s'ajoute la liberté d'utiliser d'autres codes que celui de la langue française, langue d'enseignement/apprentissage pour ces étudiants.

Les 23 étudiants les plus actifs sur Messenger depuis la création du groupe, utilisaient la langue française dans leurs discussions, que ce soit entre eux ou avec l'enseignant, trois étudiants ont néanmoins eu recours à la langue arabe (tableau 2).

Tableau 2  
La langue utilisée sur Messenger

La consultation de Messenger	L'utilisateur	
	La langue arabe	La langue française
Fille	2	22
Garçon	1	1
Inactif		22

Ils utilisaient l'arabe algérien pour converser avec leurs pairs, mais avec l'enseignante ils utilisaient le français. Par ailleurs, 22 d'entre eux restaient inactifs et se contentaient de marquer des vus de temps à autre (figure 2)

Figure 3  
Présence de l'arabe dans les discussions de Messenger



Afin d'ajouter une phase d'interactivité et d'échange à nos séances, à la fin de chaque cours nous avons programmé une visioconférence via l'application Zoom car nous avons remarqué que les étudiants ont émis le besoin de laisser des enregistrements audio des cours présentés, par rapport aux difficultés de connexion internet. Pour les étudiants qui n'ont pas une bonne connexion internet, les enregistrements vocaux des cours et des visioconférences leur permettent de combler ce manque, surtout qu'il n'y a eu que 15 étudiants qui ont pu se connecter afin de participer à la visioconférence (figure 1).

Figure 4  
Echanges coopératifs



Ces différents moyens de communication permettent la transmission des connaissances et de la documentation, cependant notre intérêt reste celui de l'établissement de la communication, de l'échange et du dynamisme interactif. Il va de soi que les réseaux sociaux sont le terrain des discussions et des conversations mais, pour un cadre interactif éducatif, EDMODO semble convenir à la recréation d'un contexte favorable à l'apprentissage.

#### Potentiel interactif du dispositif EDMODO

En ce qui concerne l'interactivité et la consultation des cours sur EDMODO, les 22 étudiants qui avaient une connexion à haut débit étaient actifs : ils consultaient les cours, ils posaient des questions, etc., ils montraient des comportements de collaboration sur cette plateforme comme sur Messenger. Il faut croire qu'ils étaient très actifs, ils partageaient les cours et les enregistrements avec leurs collègues.

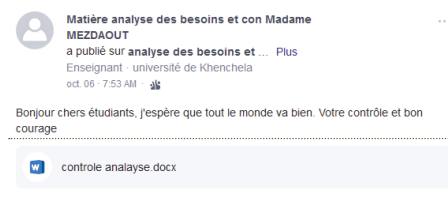
Tableau 3  
L'interactivité des apprenants sur EDMODO

EDMODO L'utilisateur	Mois					
	Mai	Juin	Juillet	Août	Septembre	Octobre
Fille	21	19	20		0	21
garçon	1	1	0		0	1

Si EDMODO donne la possibilité de dispenser les cours et de déployer l'interactivité, comme pour tout enseignement présentiel, elle veille aussi à la phase de l'évaluation, dernière étape afin d'affiner et consolider

l'appropriation du contenu par les étudiant. En effet, une évaluation fut transmise sur l'application EDMODO, ce qui explique l'augmentation du nombre d'interactivité au mois d'octobre (Tableau 01)

Figure 5  
Evaluation sur EDMODO



### La productivité des participants

L'investissement des participants varie, ainsi nous retenons un chiffre minimal de trois tours de parole pour les étudiants qui sont dit dynamiques, à l'encontre de 208 tours pour l'enseignant. Néanmoins, les apprenants qui ont pris la parole ne forment qu'un groupe restreint de la totalité de ceux qui étaient présents.

Ceci revient à dire qu'un certain nombre n'a pas pris le risque personnel de participer, au moins, avec un tour de parole. Ils apparaissent donc comme des participants à la communication sous un aspect effacé, c'est-à-dire que ce sont des acteurs et des interactants, mais qui restent passifs, récepteurs sans être des producteurs de tour de parole.

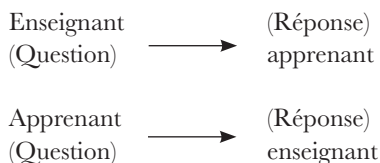
Il s'avère donc que la productivité des apprenants, dans le cas où ils ont la liberté, varie entre le minimum et le maximum. Un investissement minimal est l'équivalent d'au moins une proposition, un investissement moyen comprend une proposition et un investissement long additionne plus de

deux propositions par participant<sup>4</sup>, c'est ainsi que le dynamisme et la passivité d'un apprenant sont mesurés.

Ajoutant que cette productivité répond à une organisation des tours de parole, selon des schémas interactifs. Les tours de parole apparaissent à travers des formes organisatrices, qui permettent de structurer les prises de parole selon des objectifs prédéterminés. Cependant, nous avons remarqué que l'organisation des tours dans EDMODO/Messenger ne répond pas à celle dont nous avons l'habitude de relever lors des échanges interactifs en classe, dans la mesure où nous avons trois et non pas deux pôles d'intervenants.

Au lieu du modèle classique question/réponse de l'enseignant/apprenant, tel que nous l'avons avancé dans la figure qui suit :

Figure 6  
Modèle d'échange en classe

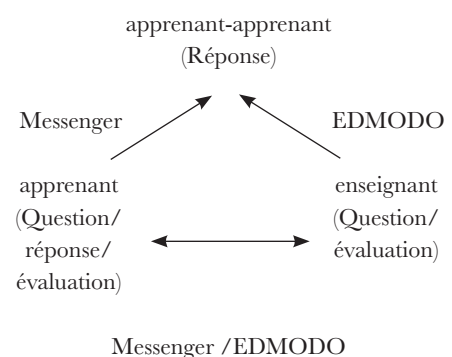


Nous obtenons ce modèle de réseau de la communication, qui comprend une

<sup>4</sup> Néanmoins, nous ne pouvons-nous prêter à l'analyse de ce paramètre, dans la mesure où les apprenants participants risquent de changer d'un exposé à un autre. Autrement dit, prendre comme référence les données sur les catégories des apprenants, mentionnées auparavant, fourniront une fausse analyse, sachant que les apprenants, tel qu'ils sont avancés, change d'un exposé à un autre.

triade formée des trois catégories des participants. Leurs tâches, le mouvement de leurs interventions et l'origine de leurs implications diffèrent pour l'ensemble des apprenants. Ainsi nous arrivons à la configuration de cette figure

Figure 7  
Modèle d'échange dans l'exposé



Dans cette mesure, les dimensions de ce paramètre ne fonctionnent pas comme elles figurent dans les autres activités de classe, qui incluent l'enseignant dans les échanges. La structure initiation-réaction-évaluation (IRE. Mehan 1979, Sinclair/Coulthard 1975, Ibid), qui destine généralement les questions à l'enseignant, les réponses à l'apprenant, l'évaluation à l'enseignant, change de type d'organisation. Autrement dit, le type de modèle d'échange est différent de celui des activités interactives classiques qui se produisent en classe, de sorte qu'il ressemble à ceci:

- Question de l'enseignant et de l'apprenant du groupe-classe

- Réponse particulièrement de l'apprenant, s'il possède des informations sur le contenu
- Evaluation revient à l'enseignant et il peut implique le groupe-classe dans cette tâche, ils donnent leur point de vue et finissent par évaluer l'apport informatif.

### Conclusion

A l'ère du COVID-19, Messenger apparaît comme un dispositif pour combler l'insuffisance de l'enseignement asynchrone via la plateforme Moodle. L'objectif étant, en cette période de crise, de se rapprocher des apprenants et d'assurer la continuité de formation en mode synchrone et asynchrone. En effet, son utilisation comme un moyen de pratiques communicationnelles a permis le maintien des échanges interactifs entre les participants, dans un climat de collaboration et de coopération. Corollairement, les échanges à partir de Messenger sont assez importants, en matière de nombre de tour de parole. La nature du réseau qui est « sociale » a sans doute contribué à établir une atmosphère rassurante, surtout dans une période aussi instable que celle de la pandémie. Toutefois, le cadre de ce dernier étant vaste et atemporel risque de paraître contraignant pour l'enseignant et de s'étaler sur un volume horaire indéterminé.

Par ailleurs, l'exploitation d'EDMODO, tel un réseau social éducatif, semble permettre aux participants de la communication d'atteindre les objectifs escomptés du contrat didactique. En effet, au-delà de la transmission des contenus éducatifs, l'apprenant est mis en situation d'apprentissage formel, permettant par la même occasion

de l'inscrire dans des échanges interactifs, collaboratifs et coopératifs. Contrairement à Messenger, l'organisation spécifique de ce dispositif admet l'accès à l'ensemble des cours, des évaluations et des notes administrées par l'enseignant. Un tel avantage a permis à l'enseignant de gérer son temps de travail de manière professionnelle, toutefois les échanges communicatifs entre les utilisateurs ne peuvent avoir lieu, le plus souvent, qu'à travers un écrit asynchrone.

Cette étude a permis de soulever les avantages et les inconvénients d'un ensei-

gnement à distance sur les dispositifs numériques choisis. Mais au-delà du fait que leur emploi a finalement permis d'assurer la continuité pédagogique, il reste que le passage d'un procédé à un autre et la multiplication des espaces de travail ne peut être que contraignant pour l'enseignant comme pour l'apprenant. L'idéal serait de créer, pour des enseignements à distance, des classes virtuelles sur des plateformes formelles, organisées de manière à ce que le cadre didactique soit reproduit et les interactions soient dynamiques.

### Références Bibliographique

#### Livres

De Nucheze, V. (2001). *Sémiologie des dialogues didactiques*, Paris, L'Harmattan.

#### Articles

Lassassi, M, Lounici, N, Sami, L, Tidjani, C & Benguerna, M. (2020). « Université et enseignants face au covid19 : l'épreuve de l'enseignement à distance en Algérie ». *Les Cahiers du Cread* -Vol. 36 - n° 03 – 2020 (en ligne), consulté le 25 septembre 2020 URL : [https://www.researchgate.net/publication/343046299\\_universite\\_et\\_enseignants\\_face\\_au\\_covid19\\_l\\_epreuve\\_de\\_l\\_enseignement\\_a\\_distance\\_en\\_algerie\\_university\\_and\\_teachers\\_facing\\_covid19\\_the\\_proof\\_of\\_distance\\_education\\_in\\_algeria](https://www.researchgate.net/publication/343046299_universite_et_enseignants_face_au_covid19_l_epreuve_de_l_enseignement_a_distance_en_algerie_university_and_teachers_facing_covid19_the_proof_of_distance_education_in_algeria),

Soltani, S. (2014). « La place du dispositif en classe de langue, analyse des interactions des apprenants en classe de FLE à l'université de Mostaganem ». *Elmaurouth*, volume 4 Numéro 4, 3-29.

Walckiers, M & De Praetere, T. (2004). « L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui en font un must ».

(En ligne) : <https://docplayer.fr/1209227-L-apprentissage-collaboratif-en-ligne-huit-avantages-qui-en-font-un-must.html>

Amsilii, S. (2020). « Coronavirus : les risques psychologiques du confinement en 5 questions ». *Les Echos*. (En ligne) : <https://www.lesechos.fr/idees-debats/sciences-prospective/coronavirus-les-risques-psychologiques-du-confinement-en-5-questions-1189190>

#### Site Internet

Algérie Eco. (2020) Impact de la Covid-19 : L'Algérie risque des troubles sociaux, selon un cabinet britannique Par Ouramdane Mehenni - 27 juillet 2020 / 17 :01 <https://www.algerie-eco.com/2020/07/27/impact-de-la-covid-19-lalgerie-risque-des-troubles-sociaux-selon-un-cabinet-britannique/>

EL Watan : Missoum Abdelkader. (2020) Formateur à l'Institut national de formation du personnel de l'éducation et coordinateur des écoles associées à l'Unesco, «Aller vers l'enseignement numérique est une évidence moins coûteuse mais qui nécessite une volonté politique», par

Asma BERSALI, consulté le 15 AOÛT 2020 À 10 H 00.

ElMoudjahid : Tahar Kaidi. (2020) Enseignement supérieur : Le Professeur Chitour appelle à la continuité des cours via Internet. Publié le : 24-03-2020, (en ligne) <http://www.elmoudjahid.com/fr/actualites/150325>

HAS (haute autorité de santé). (2020) Impact de l'épidémie de COVID19 dans les champs social et médico-social Contribution de la Commission sociale et médico-sociale. Synthèse validée par la CSMS le 21 avril 2020. France. [En ligne] [https://webzine.hassante.fr/upload/docs/application/pdf/202004/2020\\_04\\_21\\_contribution\\_csms\\_covid19.pdf](https://webzine.hassante.fr/upload/docs/application/pdf/202004/2020_04_21_contribution_csms_covid19.pdf)

Le magazine n°tic : Behaz, A. (2013). E-learning en Algérie : un bulletin mitigé, consulté le : 07/09/2020. [En ligne] <http://www.nticweb.com/dossiers/7473-e-learning-en-alg%C3%A9rie-un-bulletinmitig%C3%A9.html>,

Liberté : MEBTOUL, M. (2020). Vivre avec la pandémie Covid-19. (En ligne) : <https://www.liberte-algerie.com/contribution/vivre-avec-la-pandemie-covid-19-a-oran-344255>.

Nation. (2016). L'UFC adopte la numérisation pédagogique et administrative. (En ligne) : <https://www.algerie360.com/lufc-adopte-la-numerisation-pedagogique-et-administrative/>

## Changer les paradigmes d'enseignement/ apprentissage pour reconstruire Beyrouth

*Rebuilding Beirut through changing the « teaching/learning » paradigms*

**RÉSUMÉ:** Le 4 août 2020, tout bascule au Liban ; une série de catastrophes nationales touche le pays et les enseignants sont invités à assurer une continuité pédagogique dans un environnement hostile à l'enseignement en général et à l'apprentissage des langues étrangères, en particulier. Dans ce contexte, les enseignants de français se trouvent amenés à acquérir de nouvelles compétences didactiques et professionnelles. Le but de cet article est de cerner et de comprendre les obstacles rencontrés par les enseignants et ceci en se basant sur l'expression de leurs difficultés, de leurs acquis et de leur succès lors de la période des crises en question. Notre recherche se veut interventionniste et impulse une dynamique d'expérimentation sur le terrain. En effet, elle a pour but de changer les paradigmes de l'enseignement/apprentissage et d'inviter les enseignants à former un étudiant-citoyen impliqué dans le projet de reconstruction de Beyrouth.

**MOTS-CLÉS:** paradigme, catastrophe, patrimoine, enseignement, publics spécifiques.

**SUMMARY:** On August 4, 2020, due to a massive blast, the general situation in Lebanon deteriorated further and finally the country's sociopolitical structure collapsed. A series of national disasters hit the country and teachers are urged to ensure educational continuity in a hostile environment to teaching in general and to learning foreign languages in particular. In this context, French teachers find themselves forced to acquire new didactic and professional skills. This article aims to understand and identify the obstacles encountered by French language teachers. Basis is the explanation of difficulties the teachers faced, showing their achievements and their success during this period of crisis. The research is to show a dynamic of experimentation on the ground, in an effort to change the teaching/learning paradigms. In addition, inviting teachers to build a student-citizen involvement, to aid in the Beirut reconstruction project.

**KEYWORDS:** paradigm, disaster, heritage, education, specific purposes.

Fady Calargé

calargefady@yahoo.com

Maha Badr

drmahabadr@gmail.com

Sonia Messai-Farkh

soniafarkh@hotmail.com

Université Libanaise, Libano

Recibido: 10/11/2020

Aceptado: 22/03/2021

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 18

JULIO / DICIEMBRE 2021

ISSN 2007-7319



## Introduction

Au Liban, les catastrophes survenues depuis 2019 se déchaînent et s'enchaînent avec une intensité vertigineuse. Une grève de quatre mois secoue l'Université Libanaise – seule université publique du pays. Une gronde populaire envahit les rues à partir du 17 octobre 2019. Une expansion massive de la COVID-19 inonde le pays et le 4 août 2020 s'annonce meurtrier : Beyrouth est « déclarée ville sinistrée après deux gigantesques explosions survenues au port<sup>1</sup>. » Le drame cause un certain nombre de blessés et de morts et entraîne des dégâts matériels sans précédents. Les infrastructures des hôpitaux sont gravement détruites et les établissements éducatifs ne sont guère épargnés : environ 160 écoles publiques sont touchées et la scolarisation de plus de 85000 étudiants<sup>2</sup> est affectée. Parallèlement, les dégâts matériels ont touché les établissements universitaires relativement proches du lieu de l'explosion : les bâtiments de l'Université Saint Joseph de Beyrouth sont fortement endommagés ainsi que ceux de vingt-deux sections et branches de l'Université Libanaise<sup>3</sup>. La

perte est lourde ; mais, malgré les événements sinistres et le confinement imposé, les enseignants sont appelés à assumer leur rôle. Afin d'assurer une continuité pédagogique et de sauver leur mission dans un environnement hostile à l'enseignement en général, ils se trouvent amenés à appréhender d'une manière immédiate les outils numériques et à acquérir, en un temps record, de nouvelles compétences didactiques et professionnelles.

D'un point de vue sociologique, les Libanais se montrent désormais plus vulnérables que jamais. Ils sont en proie à des troubles civils et à un énorme choc traumatique : les tentatives de suicide<sup>4</sup> se multiplient et le désir d'exil<sup>5</sup> ou d'émigration s'accroît<sup>6</sup> avec l'augmentation du taux de chômage. Cependant, face à la menace incontrôlable de l'inflation associée à celle de la COVID-19, les Libanais semblent être contraints de se résigner, résister ou faire preuve de résilience. Mais la volonté de vivre et le passage à l'action restent leur apanage. Sans tenir compte des initiatives internationales pour aider les Beyrouthins, les jeunes libanais se sont immédiatement mobilisés pour nettoyer la capitale et « prè-

---

<sup>1</sup> L'express. (2020, août 4). Double explosion à Beyrouth. Trouvé sur [https://www.lexpress.fr/actualite/monde/proche-moyen-orient/double-explosion-a-beyrouth\\_2132368.html](https://www.lexpress.fr/actualite/monde/proche-moyen-orient/double-explosion-a-beyrouth_2132368.html)

<sup>2</sup> Newsdesk libnanews. (2020, août 26). Audrey Azoulay au Liban pour faire face aux conséquences de l'explosion du port de Beyrouth. Trouvé sur <https://libnanews.com/audrey-azoulay-au-liban-pour-faire-face-aux-consequences-de-l-explosion-du-port-de-beyrouth/>

<sup>3</sup> Université Libanaise. (2020, août 14). Les dégâts causés par l'explosion du port de Beyrouth affectent plusieurs bâtiments de l'Université Libanaise. Trouvé

---

sur <https://www.ul.edu.lb/common/news.aspx?newsId=2755>

<sup>4</sup> Voir à ce sujet le travail colossal dont fait preuve l'ONG Embrace. <https://embracelebanon.org/>

<sup>5</sup> De Clermont-Tonnerre, P. (2020, juillet 10). Libération. Trouvé sur [https://www.liberation.fr/planete/2020/07/10/faute-d-espoir-l-exil-comme-seule-issue\\_1794018](https://www.liberation.fr/planete/2020/07/10/faute-d-espoir-l-exil-comme-seule-issue_1794018)

<sup>6</sup> Gil, I. (2020, octobre 16). Plutôt mourir en mer que rester : les Libanais tentent de fuir vers l'Europe, Reporterre. Trouvé sur <https://reporterre.net/Plutot-mourir-en-mer-que-rester-les-Libanais-tendent-de-fuir-vers-l-Europe>

ter assistance aux personnes vulnérables<sup>7</sup>. » Les artistes ont été les premiers à dire et à incarner l'amalgame complexe des émotions et des ressentis du peuple libanais. « Hayat min damar<sup>8</sup> » de Hayat Nazer<sup>9</sup>, le projet du plus grand drapeau au monde de Carole Chaptini<sup>10</sup> sont des exemples qui mettent en œuvre la détermination de demeurer et de faire face à la barbarie des crises. C'est dans cette optique que se sont multipliées les initiatives économiques, sociales, techniques mais aussi éducatives pour reconstruire le pays. Didacticiens et enseignants se sont également investis dans la reconstruction de Beyrouth afin de redonner vie à la capitale par le biais de l'enseignement de la langue française comme « action située », liée à un contexte précis lui donnant sens et valeur. La rénovation que nous souhaitons mettre en œuvre est, comme l'explique Halté (2008, p.24) « le destin normal de toute discipline (...) ;

---

<sup>7</sup> Vatican News Service. (2020, août 13). La jeunesse libanaise se mobilise pour nettoyer Beyrouth. Trouvé sur <https://www.vaticannews.va/fr/monde/news/2020-08/beyrouth-explosions-jeunesse-libanaise.html>

<sup>8</sup> Que nous proposons de traduire par "vie de ruines".

<sup>9</sup> Guillou, M. (2020, octobre 27). Après l'explosion de Beyrouth, cette artiste libanaise a créé une magnifique statue en utilisant des débris. Trouvé sur [https://www.huffingtonpost.fr/entry/apres-lexplosion-de-beyrouth-cette-artiste-cree-une-statue-a-partir-des-debris\\_fr\\_5f97f8e9c5b646c70e9c55a0](https://www.huffingtonpost.fr/entry/apres-lexplosion-de-beyrouth-cette-artiste-cree-une-statue-a-partir-des-debris_fr_5f97f8e9c5b646c70e9c55a0)

<sup>10</sup> Le projet du drapeau libanais devrait battre le record Guinness. Lazkani, S. (2020, novembre 12). Lebanese Guinness Record Breaker Is Creating Largest Flag Ever with Recycled Material. Trouvé sur <https://www.the961.com/guinness-record-breaker-chaptini-largest-flag/?fbclid=IwAR1cS5sBGHoNrrmQKZxPPVco-n4A-gZ8O7yn2Jra25fnE8qapHj96i7BB0H8>

celle-ci est affaire d'adaptation à l'évolution des publics des structures du système éducatif, des champs de référence, etc. ». Elle est aussi, à notre sens, liée aux contextes. Dès lors, il nous semble opportun de nous interroger sur les changements de paradigme d'enseignement et d'apprentissage en y intégrant une dynamique culturelle. L'ingénierie pédagogique doit s'ajuster aux spécificités du contexte de crise et des apprenants en prenant en compte les mutations sociales de notre temps. À cet égard, notre approche se veut interventionniste et impulse une dynamique expérimentale sur le terrain. Le lien serait ainsi entretenu entre l'apprentissage de la langue et le contexte « post-explosion ». La dimension culturelle serait de mise puisque la langue peut devenir le socle de la reconstruction et « le vecteur principal qui assure la pérennité au patrimoine<sup>11</sup> » lié à l'identité et à l'histoire. En effet, pour lier l'apprentissage à la stratégie identitaire le formateur essaie d'offrir à l'apprenant la possibilité « de jouer avec l'objet de son apprentissage c'est-à-dire lui laisser la liberté d'emprunter, d'essayer d'autres manières de voir le monde et d'agir » (Bourgeois, 1996, p.33). Cet « exercice citoyen<sup>12</sup> » va au-delà de

---

<sup>11</sup> Entretien avec Yalitza Aparicio. (2020, février 21). La langue est le principal vecteur par lequel le patrimoine vivant peut rester vivace : Journée internationale de la langue maternelle. Trouvé sur <https://ich.unesco.org/fr/actualites/la-langue-est-le-principal-vecteur-par-lequel-le-patrimoine-vivant-peut-rester-vivace-journee-internationale-de-la-langue-maternelle-13254>

<sup>12</sup> Voir à ce sujet Prairat, E. (2002). Sanction et socialisation : Idées, résultats et problèmes. Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France. Trouvé sur : <https://doi.org/10.3917/puf.prair.2002.01>

l'étayage de connaissances alliant culture et savoirs spécifiques. Il s'agit surtout de promouvoir, dans un dessein « praxéologique », une invitation à prendre part dans la reconstruction de ce qui est détruit. Forts de ce constat, le matériel pédagogique du cours de français s'efforcerait à intégrer la question de la richesse d'un patrimoine gravement touché par la déflagration. Ce serait une occasion pour les enseignants et les apprenants d'exprimer les ressentis face au traumatisme vécu et aux dégâts qui s'ensuivent. Parler du patrimoine serait une façon de protéger celui-ci de l'oubli, de le valoriser mais surtout d'aviver un désir de réparation, voire de création.

Dans la perspective de cette proposition pédagogique, le présent article se propose de déterminer dans quelle mesure un changement de paradigme d'enseignement est nécessaire pour permettre aux étudiants d'apprendre la langue française dans un contexte éducatif libanais marqué par la crise. Dès lors, nous chercherons à apporter des éléments de réponse aux questions suivantes :

- Quelles sont les modalités d'enseignement/apprentissage de la langue française suite aux crises sanitaire et économique ?
- Quel est l'impact de l'explosion du port de Beyrouth sur l'enseignement universitaire du français ?
- Comment adapter les dispositifs pédagogiques suite aux catastrophes ?
- Quels sont les besoins en termes de formation des professionnels de l'enseignement du français ? Quels leviers d'action proposer pour former les en-

seignants et quelle réorientation de l'enseignement/apprentissage faut-il préconiser ?

Pour ce faire, nous présenterons tout d'abord nos choix didactiques pour conduire la recherche, puis nous analyserons des données statistiques et qualitatives qui ont fait l'objet d'enquêtes par questionnaires. Cela nous permettra, *in fine*, de proposer des recommandations sur mesure capables de répondre aux demandes macro, méso et micro-sociales.

#### Arrière-plan conceptuel

Dans le cadre universitaire, l'enseignement de la langue française tente régulièrement de combler les besoins des futurs professionnels et se montre perméable au contexte social et aux changements qui en résultent. Ainsi les bouleversements (sociaux, économiques, architecturaux, etc.) découlant de l'explosion de Beyrouth invitent les didacticiens à interroger leurs pratiques d'enseignement.

#### *L'enseignement de la langue française dans le cadre universitaire*

Depuis déjà quelques décennies, l'enseignement de la langue française s'est tourné vers les besoins des publics spécifiques. Selon Lehmann (1993), il ne s'agit plus d'apprendre le français, mais « du français<sup>13</sup> ». Il a fallu attendre les travaux de Mangiante et Parpette (2004) pour que l'enseignement de la langue trouve une adaptation française de l'*English for Specific Purposes* de

---

<sup>13</sup> Lehmann, D. (1993). Objectifs spécifiques en langue étrangère. Paris : Hachette.

Hutchinson et Waters (Hutchinson et Waters, 1987). Dès lors, les déclinaisons de l'enseignement du français pour publics spécifiques ne cessent de proliférer. On a vu ainsi naître le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), puis le Français Langue Professionnelle (FLP ; Mourlhon-Dallies, 2009), ensuite le Français sur Objectifs Universitaires (FOU ; Mangiante et Parpette, 2011) ou encore le Français Langue d'Intégration<sup>14</sup> (Délégation générale à la langue française et aux langues de France et la Direction de l'accueil, 2011). Loin de nous limiter à une énumération passive des méthodologies, retenons que celles-ci se focalisent sur une demande pour apprendre un français qui répondrait à des situations précises et ciblées. Le public demandeur d'une telle formation se constitue généralement d'étudiants en formation initiale, d'hommes d'affaires ou de professionnels déjà en exercice qui désirent développer leurs compétences au travail par le biais de la langue. Selon Cuq et Gruca, il s'agit d'« [...] une demande communicative professionnelle, c'est-à-dire à la fois spécifique et rapidement fonctionnelle. » (Cuq et Gruca, 2002, p. 359). Dans ce cadre, il revient aux didacticiens de proposer une ingénierie de formation centrée sur les besoins professionnels des apprenants.

Ce panorama nous intéresse dans la mesure où il permet de mieux situer l'enseignement du français dans les universités libanaises. En effet, entre 2004 et 2010, le

projet de Fonds de Solidarité Prioritaire (FSP - 2004/4)<sup>15</sup> a consacré un budget colossal pour aider les formateurs « de » et « en » français de l'université à maîtriser les méthodologies pour publics spécifiques convenables au contexte libanais, à savoir le FOS et le FOU. L'objectif visé était de former les acteurs de l'enseignement et de les encadrer pour renouveler les cours dispensés dans le supérieur. L'initiative réussit et finit par générer une entité pérenne au sein de l'Université Libanaise, le Bureau des Langues, responsable de la formation linguistique de 82 000 étudiants inscrits au sein de la seule université publique du pays. C'est ainsi qu'une adaptation des curricula s'est avérée nécessaire dans certaines facultés pour répondre au mieux aux besoins des futurs professionnels. Toujours basés sur l'approche actionnelle, de nouveaux contenus ont été conçus en proposant des tâches professionnelles contextualisées afin de faire acquérir aux apprenants des compétences professionnelles prioritaires. À titre d'exemple, l'équipe enseignante de la Faculté de Médecine Dentaire a choisi de se référer particulièrement au Français Langue Professionnelle (FLP) pour mettre en place le Français Professionnel Contextualisé (FPC ; Calargé, 2016, p. 278). Contrairement au FLP qui se focalise sur des situations puisées dans le contexte professionnel franco-français, cette méthodologie propose une formation capable de répondre précisément aux attentes des apprenants. Elle met effectivement en exergue le métier tel

---

<sup>14</sup> Délégation générale à la langue française et aux langues de France et la Direction de l'accueil, (2011), Référentiel FLI Français Langue d'Intégration, <https://fli.atilf.fr/wp-content/uploads/2015/04/R%C3%A9f-rentiel-FLI.pdf>

---

<sup>15</sup> Constans, G. (2010). Rapport de fin de mission Projet FSP 2004/4, Appui à la rénovation de l'enseignement du français et en français à l'Université Libanaise. 1er août 2005/30 juin 2010. Beyrouth.

qu'il est exercé dans différents contextes, notamment si l'apprenant se forme dans un pays francophone et pluriel comme le Liban et compte partir s'installer définitivement en Europe francophone.

Ainsi, nous formulons les questions de recherche suivantes : serait-il plus efficace de mettre en place une ingénierie de formation se focalisant sur les attentes des apprenants pour former de vrais professionnels-citoyens ? Faudrait-il s'inspirer des méthodologies du FOS et du FPC en lien intime avec la spécialité de l'apprenant et qui inscrit l'enseignement de la langue dans la logique de la sauvegarde du patrimoine libanais post-explosion ? Cet angle de vue serait-il adapté à notre contexte actuel d'enseignement/apprentissage du français au Liban ? Ces interrogations nous conduisent à revisiter les pratiques d'enseignement/apprentissage.

#### *Nécessité de revisiter les pratiques d'enseignement/apprentissage*

La pratique de l'enseignement se montre, d'une manière générale, liée au développement de la dimension cognitive des apprentissages et des compétences. Elle est en étroite relation avec la sociopolitique d'où la prise en compte des paramètres relatifs à la situation d'enseignement/apprentissage (Beacco, 2005 ; Tupin & Dolz, 2008). En effet, pour faire émerger des propositions d'interventions dans le but d'améliorer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, il devient nécessaire de concevoir des formations en « croisant de plus en plus des questions sociolinguistiques, voire sociologiques » (Troncy, 2015, p.99). Dans cette optique, il est important d'inclure les

champs social et politique dans le processus de recherche et d'intervention socio-didactique en accordant au didacticien, et par suite, à l'enseignant une part de responsabilité d'« comprendre » les crises.

L'enseignant peut jouer un rôle crucial dans l'exploitation des contextes d'apprentissage propices à aider les apprenants à dépasser les traumatismes. Au Liban, le basculement économique et le bouleversement sanitaire ne sont pas sans conséquence sur l'enseignement des langues étrangères à l'université dans la mesure où ils peuvent entraver toute action pédagogique.

Dans ce contexte nourri d'émotions antidotes, comme le désir de demeurer et la volonté de quitter le pays à jamais, la didactique des langues doit se montrer « engagée » ; il serait opportun de se lancer vers la didactique contextualisée et alternative qui mise notamment sur l'adaptation des outils pédagogiques intégrant l'enseignement des compétences linguistiques et culturelles en rapport avec la réalité sociale, économique, et sanitaire du pays. Placée dans un cadre institutionnel garantissant son fonctionnement mais aussi son impact sur la durée, la démarche proposée devrait intensifier le désir de reconstruction et de résilience. Comme le soulignent Pilote et Joncas (2016, p.152) « l'identité est le fruit d'une négociation entre un processus de transmission assuré par la famille et l'école, un processus d'interactions sociales et un processus de subjectivation exercée par la créativité des acteurs et leur capacité critique par rapport à soi ». Dans cet enjeu inscrit dans la durée « à travers les interactions sociales et la subjectivité des acteurs » (*Ibid*), la langue nous « rend comptables du passé, crée une

solidarité avec celui-ci<sup>16</sup>. » L'usage que l'on en fait s'avère ainsi nécessaire à la constitution d'une identité collective car elle peut s'afficher comme le « lieu par excellence de l'intégration sociale, de l'acculturation linguistique où se forge la symbolique identitaire. » (*Ibid*)

D'où la nécessité de revisiter les paradigmes d'enseignement/apprentissage à l'université et de les projeter dans une dynamique nationale culturelle et sociale, et ce, en insistant sur la valeur et la dimension culturelle de la langue. L'importance serait accordée à la question de la citoyenneté et de l'appartenance identitaire pour que les étudiants puissent éprouver, d'une manière implicite, une appropriation de la langue française à travers la connaissance d'une mémoire collective ; ce serait l'histoire des familles, des appartements, des maisons. A cet égard, nous partageons les propos de Troncy (2015, p. 110) qui souligne que les didacticiens et les chercheurs ne peuvent plus adopter une « posture distanciée » vis-à-vis des contextes.

### Méthodologies de travail

Dans cette perspective, il demeure, dès lors, nécessaire d'analyser les réactions suscitées par ce contexte chez les acteurs de l'enseignement afin de proposer une réorientation de leur tâche et de pouvoir préconiser des formations appropriées, comme leviers d'action.

---

<sup>16</sup> Charaudeau, P. (2001). P. (2001). Langue, discours et identité culturelle. *Éla. Études de linguistique Appliquée*, 3(3-4): 341. Trouvé sur <https://www.cairn.info/journal-ela-2001-3-page-341.htm>

### *Participants et procédures*

Le terrain d'étude choisi est assez large ; dans ce sens, les investigations – de type électronique – sont menées au niveau des enseignants des différentes facultés des universités libanaises (privées et publique) réparties sur les différentes régions du territoire libanais. La collecte des données se fait à partir de deux méthodes d'analyse : pour mieux cerner l'évaluation des formateurs, quant au nouveau contexte de travail, nous avons conçu une enquête par questionnaire. Cette analyse quantitative est conjointement suivie d'une autre, qualitative, sous forme d'entretiens individuels, permettant de détecter la perception et les différents points de vue des participants.

### *Outils d'investigation*

Des enquêtes administrées aux enseignants sont orientées vers la compréhension et l'analyse profonde du phénomène ; cette méthodologie mixte permet d'embrasser les aspects descriptifs et explicatifs de l'impact de l'explosion du 4 août sur l'enseignement/apprentissage du français à l'université.

*L'enquête quantitative.* Selon Berthier (1998, p.24), l'enquête par questionnaire a pour fonction de « mesurer des fréquences, faire des comparaisons, observer des relations entre variables, expliquer les déterminants de conduites, repérer le poids des facteurs sociaux ». Dans cette perspective, l'enquête proposée est divisée en deux rubriques dont les questions sont majoritairement fermées. Tout d'abord, et par le biais de questions fermées, elle permet de circonscrire le profil de l'enseignant puis elle aborde des axes en corrélation étroite avec le contexte

post-explosion et la problématique de l'enseignement du français à l'université.

Ce sondage a été envoyé par voie électronique à 110 enseignants. 31 personnes ont pu remplir ce questionnaire, ce qui constitue presque 28.5% du nombre des interrogés. Cet échantillon est considéré comme représentatif de la population puisque le calcul de l'*Alpha Cronbach* équivaut à 0.74, signe de cohérence et de corrélation.

*L'enquête qualitative.* Parallèlement, dans le but de consolider les constats et les résultats observés, 23 enseignants ont été invités à un entretien semi-directif. Des questions ouvertes sont essentiellement orientées vers deux axes principaux, à savoir l'impact des crises sur la fonction d'enseignant de français et le besoin de formations. Le but de cet outil d'investigation est de réaliser une sorte de « radioscopie » des méthodes d'enseignement au sein des facultés dispensant des cours de langue française. Ainsi, les résultats sont censés indiquer dans quelle mesure le changement de paradigme d'enseignement/apprentissage au sein des institutions universitaires libanaises s'avère nécessaire. En filigrane de ces entretiens, d'autres professionnels, dans le domaine académique, éducatif ou pédagogique, sont interviewés ; grâce à leurs expériences stratégiques, ils apportent une expertise supplémentaire à nos questions de recherche.

*Traitement des données.* Le traitement des enquêtes est aussi suivi d'une mise en relation des données et d'un examen contrasté des résultats et ceci en utilisant le logiciel *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

Concernant l'analyse des entretiens semi-directifs, nous avons, tout d'abord, transcrit les récits puis nous les avons interprétés.

### Résultats

Dans cette partie nous nous attachons à présenter les résultats les plus probants des différentes investigations afin d'apporter des éléments de réponses aux questions de notre recherche. Intéressons-nous à ce que nous révèlent les questionnaires et les entretiens avec les différents partenaires interrogés.

#### *Profil de l'échantillon*

Le tableau ci-dessous résume les informations sur le profil des sondés.

*Tableau 1*  
*Caractéristiques de l'échantillon*

Variables	Pourcentage	
Sexe	Féminin	90
	Masculin	10
Statut professionnel	Vacataire	96.7
	Titulaire	3.3
Ancienneté	3-5 ans	16.7
	4-10 ans	36.7
	+ de 10 ans	46.7
Cours dispensé	Au sein du cursus	53.3
	Hors cursus	46.7
Niveaux du CECRL enseignés	A1	36.7
	A2	56.7
	B1	66.7
	B2	60
	C1	23.4

L'enquête menée auprès des sondés permet de mettre en évidence leurs ca-

ractéristiques. En effet, le domaine de l'enseignement de la langue française à l'université reste à 90% féminisé. Les enseignants ont tous un contrat avec l'Université Libanaise et une minorité possède un double contrat avec une université privée. 46.7% des enquêtés y enseignent la langue de Molière depuis plus de 10 ans et 36.7% l'enseignent depuis 4 à 10 ans. Les résultats de l'enquête permettent d'affirmer que 83.4% d'entre eux sont des experts de enseigne et jouissent d'une solide expérience universitaire. De plus, les résultats révèlent que la majorité enseignent les niveaux A2 (56.7%), B1 (66.7%) et B2 (60%) selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) et couvre presque toutes les spécialités au sein des différentes facultés. Les informations relevées contribuent à cerner la spécificité du public qui a besoin de formations. Comme le préconise Richterich (1985, p.136-138), l'identification des besoins langagiers commence par le recueil et le traitement des informations en lien avec l'identité du futur formé. En effet, ces données permettront, *a posteriori*, de mieux préparer une réponse pédagogique convenable.

#### *Méthode d'enseignement et outils utilisés en période de crise*

Le dépouillement des enquêtes quantitatives souligne que 80% des enseignants étaient en charge de cours en ligne durant l'année académique 2019-2020 et étaient contraints de développer des compétences dans le domaine des TIC. Mais, à partir du 4 août 2020, l'enseignement au Liban n'est plus le même. En effet, l'explosion de Beyrouth a perturbé le déroulement de l'année en cours et a poussé les universités à

ajourner les examens qui avaient déjà pris du retard à cause de la COVID-19. Les enseignants de français se trouvent ainsi face à un nouveau défi qu'ils doivent à tout prix surmonter : celui de s'adapter rapidement à la catastrophe survenue et de créer des stratégies pédagogiques pour achever l'année en cours et entamer celle qui succède. Seuls 10% des enquêtés ont pris l'initiative de mettre en place des activités de langue en lien avec l'explosion de Beyrouth ; pourtant 83.3% s'accordent pour dire que cela les aiderait à mieux gérer ce traumatisme. En qualité de didacticiens, ce résultat est révélateur d'une nouvelle tendance : les enseignants estiment qu'il serait opportun de mettre en place des activités en lien avec le patrimoine libanais<sup>17</sup> et par là-même sensibiliser leur(s) public(s) aux richesses culturelles du pays touchées profondément par l'explosion. Le but d'un tel travail serait de développer chez l'étudiant la compétence socioculturelle en lien intime avec le patrimoine de son pays natal. Cependant, si certains enseignants demeurent réfractaires à cette proposition inédite et tellement d'actualité, c'est parce qu'ils craignent d'être confrontés à des situations ambiguës : ils préfèrent « éviter les sujets qui ont rapport avec la situation actuelle du Liban afin d'éviter des discussions politiques qui risquent de créer des accrochages et des débats épineux<sup>18</sup> ». Quoi qu'il en soit, notre souci est de créer des passerelles entre la langue française et la culture libanaise pour

---

<sup>17</sup> Voir à ce sujet Agenda Culturel. (2016, juin). Le monde culturel libanais à l'horizon 2020 : Etat des lieux. Trouvé sur <https://www.agendaculturel.com/article/le-monde-culturel-libanais-a-lhorizon-2020>.

<sup>18</sup> Propos collectés par l'enquête.



sensibiliser la jeunesse à la richesse et à la valeur du patrimoine libanais.

### *Le rapport au patrimoine culturel*

Depuis la catastrophe, un phénomène occupe les Beyrouthins : la capitale libanaise s'est vue envahie par une armée de jeunes mobilisés pour sauvegarder le patrimoine<sup>19</sup>, notamment dans le domaine de l'art et celui de l'architecture<sup>20</sup>. Il va sans dire que ces réactions post-traumatiques représentent un chantier riche en matières didactiques qui devraient être exploitées dans les cours de langue de manière à satisfaire toutes les spécialités. Dès lors, les résultats révèlent que la totalité des enseignants souhaite travailler sur les œuvres d'art.

Cette évolution dans les choix didactiques représente une opportunité de découvrir un nouveau champ en matière d'apprentissage et d'enseignement. Selon notre

cohorte, « concevoir des activités d'apprentissage *via* les œuvres d'art en lien avec la spécialité des étudiants permettrait de les maintenir motivés ». De surcroît, 80% des sondés révèlent avoir des connaissances suffisantes sur le patrimoine beyrouthin qu'ils pourraient investir à bon escient. Dans cette perspective, 97.7% des sondés affirment que l'exploitation des œuvres d'art ou du patrimoine dans un cours de langue serait l'occasion de réaliser un retour précieux sur les ressentis et pourrait développer un apprentissage en autonomie. Ces résultats paraissent logiques dans la mesure où ces mêmes enseignants se considèrent responsables de la sensibilisation de leurs étudiants au patrimoine détruit par l'explosion. Dans ce sens, 66.6% des sondés avouent avoir besoin de formations pour apprendre à mettre en place des activités en lien avec la langue française et le patrimoine libanais. En revanche, la moitié des professeurs ne seraient pas prêts encore à aborder la terminologie propre à l'explosion et au patrimoine, surtout pour les niveaux A1 et A2 du CECRL, et 33.3% auraient des réserves à le faire dans les niveaux débutants.

En somme, les enseignants de la langue française exerçant au Liban jouissent d'une longue expérience dans le domaine de l'enseignement universitaire. Cependant, les événements qui se sont succédé dans le pays à une vitesse inouïe les ont mis face à des situations inédites qu'ils n'avaient jamais expérimentées. La révolution du 17 octobre et le confinement vécu suite à la COVID-19, sont à eux seuls deux crises qui ont chambardé la situation au Liban. De plus, la catastrophe causée par l'explosion du 4 août 2020 sonne le

---

<sup>19</sup> Les ressources sont nombreuses à ce sujet. Nous citons à titre indicatif le rapport d'évaluation réalisé par Grünewald, F. Durocher, Y. et Keldani, E. (2020, août 22). Évaluation en temps réel de la réponse à l'explosion dans le port de Beyrouth du 4 août 2020. Trouvé sur <https://reliefweb.int/report/lebanon/rapport-d-valuation-valuation-en-temps-r-el-de-la-r-ponse-lexplosion-dans-le-port-de> ; ou même les deux reportages diffusés sur Arte. (2020, août 5). Liban : Beyrouth touchée en plein cœur par des explosions mortelles. Trouvé sur [https://www.youtube.com/watch?v=y1WB\\_doDjOQ](https://www.youtube.com/watch?v=y1WB_doDjOQ) et Arte. (2020, octobre 8). Liban : année zéro. Trouvé sur <https://www.youtube.com/watch?v=rJul7Z8mNT0&t=2119s>

<sup>20</sup> Nous renvoyons le lecteur au magazine Elle Décoration, (2020). Hommage à Beyrouth, Liban, 28 : 194, et au magazine Magazine Historia, (2020). 2000 ans d'histoire, Liban l'ultime défi, France : Sophia publications, 11 : 100.

glas des espoirs de la population libanaise désireuse de se relever des différentes crises. Toutefois, les enseignants de la langue française, bien qu'ils trouvent que « parler de l'explosion mène à aborder des sujets politiques ou à des discussions indésirables, et qu'il serait préférable d'éviter d'en parler au Liban », ne relâchent pas leurs responsabilités d'éducateurs. Pour un bon nombre d'entre eux, enseigner c'est former un citoyen et « exploiter des œuvres d'art ou de patrimoine peut renforcer le sentiment d'appartenance au pays ». Il est donc nécessaire, pour eux, « d'aborder des cours sur le patrimoine afin de pousser les apprenants à être des citoyens efficaces dans la société ». Ajoutons également que, pour certains, « l'exploitation des œuvres d'art et du patrimoine doit faire partie intégrante des programmes afin de mieux enseigner les langues et tendre vers la compréhension de la culture de l'Autre ainsi que sa propre culture ». Certains enquêtés déclarent également que « l'art est un moyen de communication. L'investir dans un cours de langue facilite l'expression et maintient la motivation des apprenants ». D'autant plus que c'est un domaine peu investi dans l'apprentissage. Or, force est de constater que, dans les programmes d'enseignement, les thèmes en lien avec la culture et le patrimoine sont relégués au second plan. La culture éducative libanaise donne la priorité aux compétences grammaticales. On ne pense pas à former un « CITOYEN ».

Cette volonté de se redresser et de vouloir former la jeunesse se traduit par ces déclarations patriotiques collectées par auprès nos enquêtés. Toutefois, elles resteront de l'ordre du discours si l'on ne vient pas en aide à ces personnes pour leur proposer des

formations sur la conception de cours en lien avec le patrimoine beyrouthin post-explosion.

#### Analyse et recommandations

Suite aux constats et analyses préliminaires, une série de recommandations peut être proposée.

#### *Bilan de l'enseignement de la langue par le biais de l'explosion de Beyrouth*

L'enseignement de la langue française s'avère une tâche ardue : la majorité des enseignants se trouve confrontée à des difficultés majeures telles le confinement et l'inflation depuis le 17 octobre 2019. Le métier est en péril (ou presque) et la motivation n'est pas optimale. La situation s'aggrave avec l'explosion du 4 août 2020. L'impact du traumatisme sur la collectivité est sans précédent et sa répercussion sur les processus d'enseignement/apprentissage n'est pas moindre non plus. Souvent, le personnel éducatif considère que soigner les séquelles concerne spécialement les professionnels de la santé mentale. Parallèlement, l'enseignant de langue doit se montrer responsable du bien-être des apprenants, futurs professionnels. Leur responsabilité est de pouvoir outiller les étudiants des savoirs de la résilience (considérée comme parcours plutôt qu'un état intérieur à la personne) et ceci en cultivant la leur. Dans une approche actionnelle mais surtout dans une conception écosystémique de la résilience, il importe à l'enseignant de la langue de créer des contextes pédagogiques dont la cible serait l'exploitation du potentiel des étudiants ; il s'agit de les inciter à transcender la collision des ruines et de passer de l'étape « destruction » au désir de construction en réanimant

l'immémorial d'un patrimoine et d'une histoire, socle de toute identité. L'enjeu serait ainsi d'opter pour une pédagogie sensible au choc et aux vécus traumatiques. À partir du recensement des opinions ou points de vue, le tableau ci-dessous présente d'une manière abrégée les inconvénients et les avantages de « l'enseignement de la langue par le biais de l'explosion de Beyrouth. »

Loin d'être exhaustif, ce tableau met en exergue les aboutissements que peut provoquer le changement des pratiques enseignantes. Il convient de retenir que l'accent est mis sur la crainte des enseignants de ne pas pouvoir apprivoiser leur malaise d'aborder cette thématique à composante émotionnelle avec leur(s) public(s). D'ailleurs, nombreuses sont les raisons qui poussent

*Tableau 2*  
*Enseignement de la langue par le biais de l'explosion de Beyrouth*

Avantages	Inconvénients
Parler de l'histoire de la capitale et faire revivre la mémoire collective.	Tomber dans le piège des thématiques qui mèneraient à des discussions houleuses, vue le rapport entretenu avec une politique locale complexe.
Former un citoyen, plutôt que de limiter ou restreindre le métier de l'enseignement à une simple transmission du savoir.	Ne pas pouvoir achever un syllabus dont les objectifs sont fixés par une institution.
Aider les enseignants et les apprenants à exprimer leurs ressentis vis-à-vis de la catastrophe.	Se trouver face à des étudiants qui expriment leurs ressentis pourrait alourdir la tâche de l'enseignant et la compliquer. Le cours de langue risque de devenir une séance de psychothérapie.
Travailler sur des thématiques en rapport avec la reconstruction de Beyrouth mènerait à tisser des passerelles entre la spécialité de l'étudiant et des compétences transversales qui prépareraient celui-ci à faire face à des situations de crises réelles.	Accorder à l'enseignant une charge ou une responsabilité « nationale » en lui proposant une thématique à laquelle il n'est pas préparé linguistiquement ni psychologiquement.
Sensibiliser l'étudiant à la valeur du patrimoine national.	Enseigner des objectifs et des thématiques qui ne sont pas nécessairement en lien avec le quotidien de l'étudiant (voir les problèmes que posent les méthodes adoptées).
Impliquer l'étudiant (futur professionnel) dans le processus de reconstruction de la capitale.	Rencontrer une difficulté dans la transmission de ce savoir qui nécessite la visite des sites et des ateliers sur le terrain. Depuis la COVID-19, l'enseignement se fait d'une manière virtuelle.

les enseignants à négliger « consciemment » les supports en rapport avec l'explosion ou les grandes violences. Pour les uns, c'est le manque de motivation généré par l'ampleur des soucis familiaux dus à la situation économique accablante notamment du point de vue psychologique. Pour d'autres, ils vivent toujours les effets du traumatisme et les plaies sont encore béantes : ils préfèrent faire le deuil dans leur propre sphère de sécurité, au lieu d'encourir le risque d'usure de compassion. Quelques enseignants se montrent incapables de gérer, au moins dans l'imédiat, les répercussions de la catastrophe tant sur le plan personnel que sur le plan professionnel.

Le fardeau est lourd à porter. Cependant, il faut continuer à enseigner, à apprendre et à s'épanouir malgré les circonstances. Pour parvenir à le faire, l'enseignant peut parfaitement se servir des initiatives entreprises pour sauver le patrimoine libanais et les utiliser comme outils pédagogiques pour toutes les spécialités. En effet, les projets mis en place par l'Université Libanaise<sup>21</sup> pour sauvegarder le patrimoine peuvent être exploités aussi bien dans la restauration artistique que dans les techniques d'archives. L'initiative de Z. Abi Chaker<sup>22</sup> représente un

excellent exemple d'outil pédagogique pour l'enseignement de la langue en lien avec le patrimoine. D'autres exemples peuvent être rapportés tels que : des ventes aux enchères organisées par Arthaus<sup>23</sup>, des ONG comme Art Auction for Lebanon<sup>24</sup>, ou encore Art Relief for Beirut<sup>25</sup>, qui nécessitent bien plus que de simples connaissances en art pour vendre de par le monde des œuvres d'art libanaises et pour organiser des événements de cette ampleur afin de collecter des fonds pour la capitale. De plus, soulignons le travail de restauration que sont en train d'effectuer des personnes comme Maya Hussein<sup>26</sup> au musée Sursock, Charbel Ghorayeb sur des tableaux de grands maîtres de la peinture, ou encore la famille Tarazi au sein du Palais Sursock<sup>27</sup>. Ces projets de grande

---

rut blast into beautiful glassware? Trouvé sur <https://www.thenationalnews.com/arts-culture/art/how-a-lebanese-engineer-transformed-shattered-glass-from-the-beirut-blast-into-beautiful-glassware-1.1103318>

<sup>23</sup> Guignon, S. (2020, novembre 11). Beyrouth : les artistes se mobilisent, Arte. Trouvé sur <https://www.arte.tv/fr/videos/100755-000-A/beyrouth-les-artistes-se-mobilisent/>

<sup>24</sup> Art Auction for Lebanon. (2020, novembre 25). Trouvé sur <https://www.artauctionforlebanon.com/>

<sup>25</sup> Art Relief for Beirut. (2020, août 12). How Artists Are Coming Together to Support Lebanon. Trouvé sur <https://www.anothermag.com/art-photography/12737/art-relief-for-beirut-support-this-instagram-fundraiser-to-help-lebanon>

<sup>26</sup> Zalzal, Z. (2020, septembre 5). Maya Hussein : On va reconstruire Beyrouth et restaurer ses vitraux brisés, OLJ. Trouvé sur <https://www.lorientjour.com/article/1231536/maya-hussein-on-va-reconstruire-beyrouth-et-restaurer-ses-vitraux-brises.html>

<sup>27</sup> Nous renvoyons le lecteur au magazine Elle Décoration, (2020). Hommage à Beyrouth. Liban, 28 : 138-145

---

<sup>21</sup> Voir à ce sujet : Université Libanaise. (2020, novembre 17). Sauver l'identité et restaurer la mémoire. Trouvé sur <https://ul.edu.lb/common/news.aspx?newsid=2858>. Voir également Kreidy, N. (2020, novembre 19). Passionnés de culture, des étudiants transforment ruines et souvenirs en vie et espoir. OLJ. Trouvé sur <https://www.lorientjour.com/article/1241564/passionnes-de-culture-des-etudiants-transforment-ruines-et-souvenirs-en-vie-et-espoir.html>

<sup>22</sup> Bedirian, R. (2020, novembre 3). How a Lebanese engineer transformed shattered glass from the Bei-

envergure nécessitent, en filigrane d'une formation artistique, des savoirs et savoir-faire professionnels en lien avec la gestion de crises, le management, l'architecture, l'ébénisterie, etc. Incontestablement, les équipes investies sur le terrain sont pluridisciplinaires et les enseignants de langue peuvent créer des passerelles entre cette catastrophe nationale et la spécialité de leur public. Dans ce même élan, l'intervention de l'enseignant

se montre efficace afin de régénérer une communauté formée d'étudiants-citoyens désireux de reconstruire leur pays. Pour mieux comprendre les possibilités de guérison et inspirer le désir de croissance à la suite des traumatismes, l'enseignant se voit dans l'obligation de développer des compétences professionnelles, puisées de la situation vécue, aussi difficile soit-elle. D'une manière permanente, il s'engage dans la recherche

Tableau 3

*Profil pour l'enseignement de la langue en lien avec l'explosion de Beyrouth*

Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Contexte inter-culturel
Avoir des connaissances solides dans le domaine de l'actualité culturelle.	Etre capable de faire découvrir/sensibiliser le public au contexte artistique des œuvres d'art et d'architecture détruites.	Etre capable de se montrer en exemple.	Contexte libanais en rapport avec les familles beyrouthines les plus influentes dans le domaine de l'art.
Maîtriser les thématiques en lien avec les dégâts sociaux provoqués par l'explosion et la gestion des crises.	Etre capable de sensibiliser son public aux problèmes et enjeux du patrimoine.	Sensibiliser l'étudiant-citoyen à assumer un rôle pour préserver le patrimoine.	Contexte artistique libano-français (notamment en lien avec la période du mandat français).
Savoir mesurer l'impact de l'explosion sur le patrimoine libanais.	Etre capable d'inciter les étudiants à exprimer leurs ressentis.	Se mobiliser et mobiliser son public pour une cause nationale.	Contexte artistique libano-Ottoman.
Connaître le contexte des initiatives artistiques mises en place pour sauvegarder, restaurer ou reconstruire le patrimoine libanais.	Etre capable de mettre en place une initiative pour contribuer au projet de reconstruction/restauration du patrimoine national.	Militer pour ancrer dans la mémoire collective le patrimoine national.	Contexte artistique post-explosion : initiatives des ONG, des particuliers, et de l'UL, etc.

de nouveaux choix pédagogiques qu'il juge efficaces et appropriés. À cet égard, des formations seront mises en place pour aider celui-ci à acquérir des savoirs et des savoir-faire en rapport avec l'enseignement post-explosion. Le tableau 3 présente, à titre indicatif, les compétences à développer chez un enseignant pour qu'il puisse faire face à la catastrophe du 4 août. Ce profil fournit des pistes pour devenir un enseignant-citoyen, à la fois créatif et sensible au patrimoine.

Ce tableau synthétise, à titre d'exemple, l'ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui devraient être investis dans un cours de langue suivant un contexte socio/inter-culturel. Dans ce sens, l'enseignant serait appelé à être muni de solides connaissances au sujet de l'explosion pour qu'il se montre apte à répondre aux besoins langagiers de ses apprenants inscrits au sein des différentes facultés libanaises.

*Construire et utiliser des matériaux didactiques pour reconstruire Beyrouth*

Pour réussir l'exploitation d'un support en rapport avec la destruction du patrimoine, l'enseignant doit être muni d'une culture conséquente et d'informations variées (quasi complètes) sur le drame. Ensuite, un travail de didactisation s'impose en fonction du public spécifique et des objectifs fixés. Ainsi, la difficulté serait de savoir créer des ponts entre le support en question et la spécialisation de l'apprenant. Les approches synchroniques et diachroniques se joignent pour situer les matériaux pédagogiques dans un contexte culturel et artistique approprié. Ce travail n'a pas seulement pour but de proposer des fiches didactiques aux enseignants ; il se veut surtout un projet pluridisciplinaire qui a l'ambition d'être

adopté par le gouvernement ou par toute autre institution officielle.

La mission est difficile à accomplir et le trajet est périlleux. Conscients de l'ampleur de la tâche, nous proposons de mettre en place une équipe pluridisciplinaire capable de monter les contenus de cours inspirés des différentes initiatives prises pour sauver le patrimoine beyrouthin. Le projet de « sauvetage du patrimoine mobilier de Beyrouth<sup>28</sup> » en présente l'exemple. Il rassemble conjointement enseignants et étudiants de la faculté des Lettres et celle des Beaux-Arts de l'Université Libanaise.

Comme déjà précisé dans la section 2, notre travail est ancré dans la perspective actionnelle. Par conséquent, la macro-tâche visée à travers les documents pédagogiques en cours de construction est la suivante : sauver le patrimoine mobilier.

Pour ce faire, l'étudiant sera amené à communiquer en utilisant un code linguistique (compétence linguistique) rapporté à une action (compétence pragmatique) dans un contexte socio-culturel et linguistique donné (compétence sociolinguistique). Dans le tableau 4, nous déclinons les principales compétences à travailler pour réaliser la macro-tâche susmentionnée.

Ce tableau met en exergue la complexité de la situation réelle à laquelle les apprenants devraient faire face et les compétences à mobiliser. Cette proposition peut servir de trame et se décliner en autant de projets qui répondraient à la spécialité des apprenants.

---

<sup>28</sup> Kreidy Nour, *Passionnés de culture, des étudiants transforment ruines et souvenirs en vie et espoir*, op. cit.

Tableau 4

Compétences à développer pour accomplir la macro-tâche « sauver le patrimoine mobilier »

Compétences	
Linguistiques	<p>Être capable de/d' :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• conjuguer les verbes au passé, présent, futur et au conditionnel.</li> <li>• maîtriser le jargon professionnel en lien avec le patrimoine et la restauration du mobilier.</li> <li>• utiliser les adjectifs pour décrire un objet artistique et exprimer sa représentation sociale.</li> <li>• utiliser les titres professionnels</li> <li>• rédiger des phrases nominales pour remplir un inventaire.</li> </ul>
Pragmatiques	<p>Compétences fonctionnelles :</p> <p>Être capable de/d' :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mettre au service des citoyens le savoir professionnel des étudiants des deux facultés en question.</li> <li>• dresser un plan d'actions pour préserver le patrimoine.</li> <li>• inventorier des pièces choisies.</li> <li>• procéder à une identification et une documentation des biens.</li> <li>• appliquer les règles de conservation professionnelle d'artefacts pour la protection contre les intempéries et les polluants.</li> <li>• échanger avec une équipe pluridisciplinaire.</li> </ul> <p>Compétence discursive</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• agencer de manière chronologique les différentes actions d'un plan.</li> </ul>
Socioculturels et Sociolinguistiques	<p>Être capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• respecter les étapes d'un plan de travail.</li> <li>• utiliser le vouvoiement/tutoiement en fonction des interlocuteurs et contextes.</li> <li>• valoriser le patrimoine.</li> <li>• respecter les règles déontologiques de restauration d'œuvres d'art.</li> <li>• respecter la valeur émotionnelle que les propriétaires accordent aux objets d'art.</li> </ul>

Ainsi,

- gérer une crise ayant un impact sur le patrimoine pourrait convenir à des étudiants en gestion ;
- sauver des blessés et ramasser des morts ou encore reconstituer des parties amputées par l'explosion pourraient répondre à des besoins d'apprentissage en lien avec les facultés médicales ;
- mettre en place une unité pour assurer des soins psychologiques immédiats pour des survivants serait une tâche adaptée à des étudiants en psychologie.

En somme, autant de tâches pourraient être déclinées pour tisser des liens entre l'explosion, les dégâts qu'elle a entraînés et la spécialité des étudiants.

Suite à ce qui précède, il nous semble primordial de définir les contours et les jalons d'une ingénierie de formation pour former des enseignants capables de didactiser des fiches et de les mettre à disposition des collègues. Certains professeurs vont jusqu'à proposer de partager des fiches pédagogiques et ceci dans une base de données en ligne. Dans cette optique, il va sans dire que nous nous orientons vers la conception d'un dispositif de formation pérenne.

### Conclusion

À partir de nos enquêtes auprès du corps professoral, il est indéniable que les pratiques professionnelles des enseignants de français peuvent évoluer en intégrant les impacts de la crise engendrée par l'explosion du 4 août 2020. Force est de constater que les professeurs de français ont déjà pu s'adapter à de nouvelles pratiques d'enseignement depuis le confinement imposé à cause de la COVID-19 en intégrant, entre autres, les TIC.

Nos résultats mettent en évidence qu'il est essentiel de prendre en considération les facteurs psychologiques, sociaux, idéologiques, organisationnels et institutionnels afin de proposer un enseignement du français comme une action située. La plupart des enseignants souhaitent développer une série de compétences utiles dans leur nouveau cadre d'enseignement virtuel et des besoins de formations émergent pour une meilleure intégration des thèmes en lien avec la sauvegarde du patrimoine.

Dès lors, à partir de l'analyse des besoins et ressentis des enseignants, nous proposons d'investir l'impact de l'explosion sur le patrimoine dans un travail de renouvellement des programmes de formations en langue française. Cette démarche inédite et originale au Liban se base sur la nécessité de prendre en considération le contexte dans l'action d'enseigner et d'apprendre. Forte de ces postulats, cette recherche fournit aux enseignants des pistes pragmatiques pour construire de nouveaux matériaux pédagogiques basés sur les principes de l'approche actionnelle.

Persuadés qu'une réforme doit être accompagnée par tous les acteurs de l'éducation, nous prôtons des actions conjointes aux niveaux macro, méso et micro pour contextualiser l'enseignement/apprentissage du français au Liban. Enfin, cette recherche a donné l'opportunité de saisir les tendances actuelles en terme de renouvellement des curricula. Le passage de la réflexion à l'action est l'occasion d'innover en matière de formation. La mise en place d'un éventuel dispositif de formation est envisageable en adoptant une attitude holistique qui est la voie d'entrée vers une démarche systémique prenant en considération tous les aspects de la problématique de l'enseignement/apprentissage du français en tant qu'action située.

En ce sens, il est question d'agir sur trois systèmes :

- macro : les dimensions sociétales, notamment le ministère de l'Éducation Nationale et le rectorat de l'Université Libanaise en définissant sans ambiguïté la politique d'intégration du thème du patrimoine libanais au sein des cursus.



- méso : les institutions (les responsables décisionnels tels que les directeurs de facultés, les chefs de département),
- micro : les enseignants et le dispositif de formation.

Pour pouvoir réaliser une réforme de cette ampleur, il s'avère nécessaire pour les enseignants de comprendre que le traumatisme survenu le 4 août doit être dépassé à travers une éducation axée sur cette catastrophe à portée collective. Ils doivent prendre conscience de l'importance de cultiver « le moral » des professionnels à venir, d'une manière active et systématique. La situation actuelle au Liban impose, de ce fait, une réforme dans l'enseignement, garante d'un potentiel de reconstruction. La compassion serait le moteur discret d'un nouvel accompagnement pédagogique au sein d'un pays aux ailes brisées, d'un pays qui ne cesse de renaître de ses propres cendres comme le Phénix. Il faut « penser le Liban pour panser nos blessures<sup>29</sup> », dit-on, pour suggérer cette corrélation ou cette incorporation entre spéculation et réflexion et le socioaffectif. Nous irons jusqu'à confirmer l'efficacité d'un enseignement spécifique prêt à mêler des sentiments de connexion, de compétence et de contribution afin de former un étudiant-citoyen qui soit en mesure de « soigner » un pays et de témoigner de sa richesse culturelle et de son ouverture à l'Autre.

<sup>29</sup> Mallat, D. (2020, novembre 20). Penser Beyrouth pour panser nos blessures, OLJ. Trouvé sur [https://www.lorientlejour.com/article/1241731/penser-beyrouth-pour-panser-nos-blessures.html#\\_ =](https://www.lorientlejour.com/article/1241731/penser-beyrouth-pour-panser-nos-blessures.html#_=)

## Bibliographie

- Beacco, J-C. (2005). Métamorphoses de l'ailleurs, dans *Plurilinguisme et apprentissage. Mélanges Daniel Coste*, Lyon : Editions de l'ENS, 59-68.
- Berthier, N. (1998). Les techniques d'enquêtes : Méthodes et exercices corrigés. Paris : Armand Colin.
- Bourgeois, É. (1996), L'adulte en formation : regards pluriels. Bruxelles : De Boeck Université.
- Calargé, F. (2016). Le Français Professionnel Contextualisé (FPC) : Un tournant décisif dans l'enseignement supérieur, In 3ème Colloque International, Evaluation de la qualité des formations dans l'enseignement supérieur. Beyrouth : Ed. IUL, pp. 275-282.
- Constans, G. (2010). Rapport de fin de mission Projet FSP 2004/4, Appui à la rénovation de l'enseignement du français et en français à l'Université Libanaise. 1er août 2005/30 juin 2010. Beyrouth.
- Cuq, J-P. et Cruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Halté, J-F. (2008). Le français entre rénovation et reconfiguration. *Pratiques*, 137-138 : 23-38.
- Hutchinson, T. et Waters A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge : University Press.
- Lehmann, D. (1993). Objectifs spécifiques en langue étrangère. Paris : Hachette.
- Magazine Elle Décoration, (2020). Hommage à Beyrouth, Liban, 28 : 194.
- Magazine Historia, (2020). 2000 ans d'histoire, Liban l'ultime défi, France : Sophia publications, 11 : 100p.

Mangiante, J-M. et Parpette C. (2004). Le français sur objectif spécifique, de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Paris : Hachette.

Mangiante, J-M. et Parpette C. (2011). Le français sur objectif universitaire. Grenoble : PUG.

Mourlhon-Dallies, F. (2009). Enseigner une langue à des fins professionnelles. Paris : Didier.

Pilote, A. et Joncas, J-A. (2016). La construction identitaire linguistique et culturelle durant un programme universitaire d'éducation en français en milieu minoritaire : le cas de cinq étudiants fransaskois. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, 7 : 142-169.

Richterich, R. (1985). Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage. Paris: Hachette.

Tupin, F. et Dolz, J. (2008). Du périmètre des situations d'enseignement/apprentissage. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 19 : 141-156. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

### *Sitographie*

Agenda Culturel. (2016, juin). Le monde culturel libanais à l'horizon 2020 : Etat des lieux. Trouvé sur <https://www.agendaculturel.com/article/le-monde-culturel-libanais-a-lhorizon-2020>

Art Auction for Lebanon. (2020, novembre 25). Trouvé sur <https://www.artauctionforlebanon.com/>

Arte. (2020, août 5). Liban : Beyrouth touchée en plein cœur par des explosions mortelles. Trouvé sur [https://www.youtube.com/watch?v=y1WB\\_doDjOQ](https://www.youtube.com/watch?v=y1WB_doDjOQ)

Arte. (2020, octobre 8). Liban : année zéro. Trouvé sur <https://www.youtube.com/watch?v=rJul7Z8mNT0&t=2119s>

Art Relief for Beirut. (2020, août 12). How Artists Are Coming Together to Support Lebanon. Trouvé sur <https://www.anothermag.com/art-photography/12737/art-relief-for-beirut-support-this-instagram-fundraiser-to-help-lebanon>

Bedirian, R. (2020, novembre 3). How a Lebanese engineer transformed shattered glass from the Beirut blast into beautiful glassware? Trouvé sur <https://www.thenationalnews.com/arts-culture/art/how-a-lebanese-engineer-transformed-shattered-glass-from-the-beirut-blast-into-beautiful-glassware-1.1103318>

Charaudeau, P. (2001). Langue, discours et identité culturelle. *Éla. Études de linguistique Appliquée*, 3(3-4): 341-348. Trouvé sur <https://www.cairn.info/journal-cla-2001-3-page-341.htm>

De Clermont-Tonnerre, P. (2020, juillet 10). Libération, Trouvé sur [https://www.liberation.fr/planete/2020/07/10/faute-d-espoir-l-exil-comme-seule-issue\\_1794018](https://www.liberation.fr/planete/2020/07/10/faute-d-espoir-l-exil-comme-seule-issue_1794018)

Entretien avec Yalitzta Aparicio. (2020, février 21). La langue est le principal vecteur par lequel le patrimoine vivant peut rester vivace : Journée internationale de la langue maternelle. Trouvé sur <https://ich.unesco.org/fr/actualites/la-langue-est-le-principal-vecteur-par-lequel-le-patrimoine-vivant-peut-rester-vivace-journee-internationale-de-la-langue-maternelle-13254>

Gil, I. (2020, octobre 16). Plutôt mourir en mer que rester : les Libanais tentent de fuir vers l'Europe, Reporterre. Trouvé sur <https://reporterre.net/Plutot>

- mourir-en-mer-que-rester-les-Libanais-tentent-de-fuir-vers-l-Europe
- Grünewald, F., Durocher, Y. et Keldani, E. (2020, août 22). Évaluation en temps réel de la réponse à l'explosion dans le port de Beyrouth du 4 août 2020. Trouvé sur <https://reliefweb.int/report/lebanon/rapport-d-valuation-valuation-en-temps-r-el-de-la-r-ponse-lexplosion-dans-le-port-de>
- Guignon, S. (2020, novembre 11). Beyrouth : les artistes se mobilisent, Arte. Trouvé sur <https://www.arte.tv/fr/videos/100755-000-A/beyrouth-les-artistes-se-mobilisent/>
- Guillou, M. (2020, octobre 27). Après l'explosion de Beyrouth, cette artiste libanaise a créé une magnifique statue en utilisant des débris. Trouvé sur [https://www.huffingtonpost.fr/entry/apres-lexplosion-de-beyrouth-cette-artiste-cree-une-statue-a-partir-des-debris\\_fr\\_5f97f8e9c5b646c70e9c55a0](https://www.huffingtonpost.fr/entry/apres-lexplosion-de-beyrouth-cette-artiste-cree-une-statue-a-partir-des-debris_fr_5f97f8e9c5b646c70e9c55a0)
- Kreidy, N. (2020, novembre 19). Passionnés de culture, des étudiants transforment ruines et souvenirs en vie et espoir. OIJ. Trouvé sur <https://www.lorientlejour.com/article/1241564/passionnes-de-culture-des-etudiants-transforment-ruines-et-souvenirs-en-vie-et-espoir.html>
- Lazkani, S. (2020, novembre 12). Lebanese Guinness Record Breaker Is Creating Largest Flag Ever with Recycled Material. Trouvé sur <https://www.the961.com/guinness-record-breaker-chaptini-largest-flag/?fbclid=IwAR1cS5sBGHoNr-mQKZxPPVcon4A-gZ8O7yn2Jra25fnE8qapHj96i7BB0H8>
- L'express. (2020, août 4). Double explosion à Beyrouth. Trouvé sur [https://www.lexpress.fr/actualite/monde/proche-moyen-orient/double-explosion-a-beyrouth\\_2132368.html](https://www.lexpress.fr/actualite/monde/proche-moyen-orient/double-explosion-a-beyrouth_2132368.html)
- Mallat, D. (2020, novembre 20). Penser Beyrouth pour panser nos blessures. OIJ. Trouvé sur [https://www.lorientlejour.com/article/1241731/penser-beyrouth-pour-panser-nos-blessures.html#\\_=\\_](https://www.lorientlejour.com/article/1241731/penser-beyrouth-pour-panser-nos-blessures.html#_=_)
- Newsdesk libnanews. (2020, août 26). Audrey Azoulay au Liban pour faire face aux conséquences de l'explosion du port de Beyrouth. Trouvé sur <https://libnanews.com/audrey-azoulay-au-liban-pour-faire-face-aux-consequences-de-lexplosion-du-port-de-beyrouth/>
- Prairat, E. (2002). Sanction et socialisation : Idées, résultats et problèmes. Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France. Trouvé sur : <https://doi.org/10.3917/puf.prair.2002.01>
- Troncy, C. (2015). Formuler des propositions didactiques dans le cadre d'une analyse sociopolitique : est-ce bien pertinent : Chronique d'une recherche portant sur les formations universitaires francophones. Cahiers internationaux de sociolinguistique, 7-1 : 99-110. Trouvé sur <https://doi.org/10.3917/cisl.1501.0099>
- Université Libanaise. (2020, août 14). Les dégâts causés par l'explosion du port de Beyrouth affectent plusieurs bâtiments de l'Université Libanaise. Trouvé sur <https://www.ul.edu.lb/common/news.aspx?newsId=2755>
- Université Libanaise. (2020, novembre 17). Sauver l'identité et restaurer la mémoire. Trouvé sur <https://ul.edu.lb/common/news.aspx?newsId=2858>

Vatican News Service. (2020, août 13). La jeunesse libanaise se mobilise pour nettoyer Beyrouth. Trouvé sur <https://www.vaticannews.va/fr/monde/news/2020-08/beyrouth-explosions-jeunesse-libanaise.html>

Zalzal, Z. (2020, septembre 5). Maya Hussein : On va reconstruire Beyrouth et restaurer ses vitraux brisés. OIJ. Trouvé sur <https://www.lorientjour.com/article/1231536/maya-husseini-on-va-reconstruire-beyrouth-et-restaurer-ses-vitraux-brises.html>

## La lengua como forma de ver el mundo. Una propuesta de enseñanza de la lengua en *Una excursión a los indios ranqueles*, de Lucio V. Mansilla

*Language as a way of conceiving the world. A proposal for teaching language  
in Una excursión a los indios ranqueles, by Lucio V. Mansilla*

**RESUMEN:** Lengua y Literatura aparecen en las escuelas argentinas como dos disciplinas “más o menos conectadas” por la conjunción “y”, pero que, en la práctica, funcionan como dos disciplinas diferentes con sus respectivas tradiciones, sus autores, sus modos de leer y de abordar la lengua. En este artículo realizamos una propuesta didáctica para trabajar la relación entre lengua y literatura en la enseñanza media a partir del análisis de un capítulo de *Una excursión a los indios ranqueles*, de Lucio V. Mansilla. El objetivo es promover situaciones de intercambio en las que los estudiantes problematicen, cuestionen, elaboren hipótesis y definiciones sobre los usos de la lengua.

El conocimiento y la reflexión sobre la gramática de la lengua en uso es una herramienta fundamental para analizar con profundidad los textos literarios y enriquecer su lectura. En el marco del Enfoque Cognitivo-Prototípico, nos proponemos revisar las nociones de *morfema* como unidad mínima de significado (De Jonge, 2000) y de carácter motivado (Borzi, 2008) y de *metáfora* como herramienta de conceptualización y comunicación frecuente en la lengua cotidiana y en la literatura (Lakoff, 1987), que nos servirán como base para indagar la manera en que ciertas palabras toman, en el contexto del relato (y del ambiente que describe el narrador), un significado particular.

**PALABRAS CLAVE:** Enfoque Cognitivo-Prototípico, enseñanza de la lengua, morfema, metáfora, literatura argentina

**ABSTRACT:** Language and Literature appear in Argentine schools as two disciplines “more or less connected” by the conjunction “and”. However, they usually work as two different disciplines with their respective traditions, their authors, their ways of reading and approaching the language. In this article we carry out a didactic proposal to work on the relationship between language and literature in secondary education based on the analysis of a chapter of *Una excursión a los indios ranqueles*, by Lucio V. Mansilla. The objective is to lead to exchange situations in which

Vanina A. Barbeito

vanibarbeito@gmail.com

Universidad de Buenos Aires,

Argentina

Mariana Morón Usandivaras

marmoronu@gmail.com

Universidad de Buenos Aires,

Argentina

Silvina Peri

peri.silvina@gmail.com

Universidad de Buenos Aires,

Argentina

ISP Joaquín V. González

Recibido: 29/11/2020

Aceptado: 22/03/2021

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 18

JULIO / DICIEMBRE 2021

ISSN 2007-7319

students would problematize, question and elaborate hypotheses and definitions about the uses of the language.

Knowledge and reflection on the grammar of the language in use is a fundamental tool to analyze literary texts in depth and enrich their reading. In the framework of the Cognitive-Prototypical Approach, we propose to review the notions of *morpheme* as a minimum unit of meaning (De Jonge, 2000) and of a motivated character (Borzi, 2008) and of *metaphor* as a tool for conceptualization and frequent communication in everyday language and in literature (Lakoff, 1987). These concepts will serve as a basis for investigating the way in which certain words take, in the context of the story (and the context that the narrator describes), a particular meaning.

**KEYWORDS:** Cognitive-Prototypical Approach, language teaching, morpheme, metaphor, Argentine literature

## Introducción

La relación entre Lengua y Literatura en la escuela media argentina<sup>1</sup> no siempre se muestra tan fluida, aunque ambas disciplinas sean parte de una misma materia. En la práctica, funcionan como dos disciplinas diferentes con sus respectivas tradiciones, sus autores, sus modos de leer y de abordar la lengua<sup>2</sup>. Nuestra propuesta didáctica busca trabajar la relación entre lengua y literatura en el nivel medio a partir del análisis del capítulo IV de *Una excursión a los indios ranqueles* de Lucio V. Mansilla.

Presentamos una propuesta para el aula, que sugiere experiencias de lectura y de escritura, así como interacciones orales que puedan suscitarse en el debate, la discusión y la tarea colectiva. El objetivo es generar situaciones de intercambio

para que los estudiantes problematicen, cuestionen, elaboren hipótesis y definiciones sobre los usos de la lengua. Se busca promover el reconocimiento de los variados modos de construir significado en los textos a partir del uso del lenguaje y del metalenguaje necesario para el análisis y la descripción de la gramática en contexto de uso auténtico. Para ello, hemos seleccionado dos conceptos teóricos: *morfema/signo motivado* (De Jonge, 2000 y Borzi, 2008) y *metáfora conceptual* (Lakoff y Johnson, 1980) que abordaremos desde el análisis de una lengua en uso en el marco del Enfoque Cognitivo-Prototípico.

## Marco Teórico

### *El Enfoque Cognitivo-Prototípico*

El Enfoque Cognitivo-Prototípico (ECP) (Lakoff 1987, Langacker 1987 y 1991, entre otros) considera que el conocimiento lingüístico es una parte integrante del conocimiento del mundo y que la facultad del lenguaje está sujeta a las mismas reglas que el resto de las facultades cognitivas. Estos presupuestos tienen su correlato en una

---

<sup>1</sup> Trabajamos sobre la realidad de la escuela media argentina, porque es la realidad que conocemos.

<sup>2</sup> Peri, S. y Prada, M. "Lengua (y) Literatura: una alquimia posible", ponencia presentada en las Jornadas Interdepartamentales e Interdisciplinarias EDAP1, realizadas en el ISP Joaquín V. González, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2 y 3 de septiembre de 2015.

concepción distinta del signo lingüístico, del proceso de categorización, de la gramática, de la construcción del significado y del proceso de producción y comprensión de discursos.

Por un lado, se concibe la categorización como el resultado de principios psicológicos de categorización (Rosch, 1978). En este sentido, todo concepto es contextualmente dependiente, los criterios clasificatorios no son seleccionados arbitrariamente en beneficio de un sistema casi preestablecido, sino que se trata de develar los atributos más y menos salientes del elemento en cuestión a partir del presupuesto de que los atributos no deben estar todos presentes en todos los miembros de la categoría en la misma medida. A partir de esta concepción de la categorización, surge una concepción de la gramática como producto de la comunicación y de la comprensión, y no como fuente o condición previa. Tal como propone Hopper (1998), se plantea un desplazamiento de la gramática del centro a la periferia de la comunicación lingüística y se la considera *emergente*.

En este sentido, el ECP considera que el lenguaje es inherentemente simbólico, pues su función primera es significar; por lo tanto, el estudio del lenguaje no puede escindirse de su función comunicativa. La postulación del signo lingüístico como unidad teórica es motivada por la función comunicativa del lenguaje (Contini-Morava, 1995, p. 2). Se concibe la lengua como sistema de signos, entendiendo que el signo tiene una relación estable significado-significante para cumplir con la función comunicativa y que es el instrumento comunicativo más eficiente. Si bien todas las teorías reconocen la existencia de homónimos y

alomorfos, las excepciones al principio una *forma – un significado* se sustentan en la capacidad de los hablantes de inferir información del contexto para determinar cuál de los términos usarán, y en la noción de valor que define a las unidades lingüísticas por oposición paradigmática con otras.

A partir de estos presupuestos, el objetivo es analizar los signos en los sistemas gramaticales sobre la base de cómo son usados.

#### *El signo lingüístico y el morfema*

Tanto el lexicon como la morfología y la sintaxis forman un *continuum* de unidades simbólicas que sirven para estructurar el contenido del sistema conceptual con fines expresivos (Langacker 1987, p. 35). Desde esta perspectiva, no se proponen módulos discretos de la sintaxis, la semántica, la morfología, la fonología y la pragmática. La morfología no puede ser concebida como un módulo encapsulado de la gramática, sino como parte integrante y constitutiva de esta. Tanto la morfología como la sintaxis son una manifestación de la intención comunicativa del hablante; en otras palabras, la relación entre significado y forma no es arbitraria.

El Enfoque Cognitivo-Prototípico también nos brinda herramientas para emprender la enseñanza de la lengua desde una perspectiva que considere al hablante y su discurso. Considera el morfema como unidad mínima de significado, debido a que admite una correspondencia uno a uno entre el nivel de las formas y el nivel semántico (De Jonge, 2000). Una diferencia formal a nivel morfológico puede corresponderse con una diferencia a nivel del significado: como hablantes de la lengua

efectuamos elecciones no sólo léxicas, sino también morfológicas cuando optamos selectivamente por unos morfemas en lugar de otros. Por eso, el Enfoque considera al morfema de carácter motivado, ya que es posible rastrear la conceptualización del hablante en las huellas lingüísticas.

A partir de aquí, se consideran de carácter motivado los morfemas *base* y *afijos* como *unidades mínimas de significado*. La combinación de estos elementos no da por resultado la mera sumatoria del significado de sus partes y, además, cada morfema actualiza en cada uso aquellos atributos de su significado que combinan coherentemente con el contexto. Es por esto que tomamos las palabras en su contexto discursivo para analizar cómo operan y confluyen sus sentidos, así como también observamos cómo las palabras se mueven dentro de un *continuum* de categorías gramaticales de acuerdo a las diferentes conceptualizaciones de los objetos y eventos.

El objetivo es analizar las propiedades de la expresión morfológica en correlación directa con aspectos del significado expresado, mostrando que incluso en morfología y morfofonología, que parecen ser las áreas más rígidas de la gramática, la relación entre significado y forma no es arbitraria, es decir, que hay una fuerte correspondencia entre el contenido de la unidad y el modo de expresión que toma (Bybee, 1985).

Consideramos el morfema como unidad *mínima*, porque su significado no se puede partir en significados menores, y *autónoma*, porque puede combinarse con otros morfemas. Desde esta perspectiva, el signo saussureano es un morfema, una unidad mínima de significado, que quizás puede coincidir con una palabra. En este sentido,

la noción de palabra puede o no coincidir con el morfema o con el signo saussureano, puesto que puede estar construida por más de un morfema.

La característica distintiva de la teoría gramatical basada en el signo es el principio de *una forma – un significado*, que deriva de la función del lenguaje como un instrumento comunicativo. Dados estos presupuestos, podemos explicar las propiedades recurrentes de los sistemas morfológicos, incluyendo fenómenos como la alomorfia, que son tradicionalmente considerados problemas, en términos de características cognitivas generales de los hablantes. Las excepciones (por ejemplo, la alomorfia) se sustentan en la capacidad de los hablantes de inferir información del contexto para determinar cuál de los términos usará, y en la noción de valor que define a las unidades lingüísticas por oposición paradigmática con otras.

### *La metáfora*

En el marco del Enfoque Cognitivo Prototípico, la metáfora no es considerada meramente una figura retórica, propia del lenguaje poético o literario, sino que forma parte del lenguaje cotidiano, de la manera en la que conceptualizamos y estructuramos nuestras experiencias en relación con nuestro cuerpo (los cinco sentidos, capacidades motoras y mentales, carácter emocional, etc.), la interacción con el ambiente físico (movimiento, manipulación de objetos, comida, entre otros) y la interacción social y cultural (educación, religión, grupo de pertenencia, diversión, etc.).

La *metáfora conceptual* constituye una estrategia cognitiva productiva: la comprensión de un concepto-meta abstracto con



base en un concepto-fuente familiar, cercano a nuestra experiencia sensible (Lakoff y Johnson, 1980). Se constituye mediante un proceso de *mapeo* en el cual se establecen relaciones entre dominios diferentes (o diferentes matrices de dominios, según cuán complejo sea el concepto). Hay dominios que son más básicos y otros más abstractos, que pueden ser considerados en función de los primeros. La metáfora conceptual conserva la estructura inferencial del dominio-fuente hasta un cierto punto: la *reescritura* por el dominio-meta. Nuestro conocimiento del dominio-meta opera una reescritura sobre la inferencia inducida por el dominio-fuente, lo cual indica que la correlación entre dominios puede sufrir ajustes sobre la base de nuestro conocimiento del mundo (Lakoff, 1997). Este mecanismo resalta los aspectos que comparten ambos conceptos y oculta otros que no son pertinentes en ese momento. La importancia pragmática de la metáfora reside en la relación entre el significado metafórico y el que le atribuye quien la interpreta (Johnson, 1987).

### Propuesta didáctica

#### *El texto literario*

El 30 de marzo de 1870, desde el Fuerte Sarmiento, el coronel Lucio V. Mansilla parte “tierra adentro” con el objetivo de firmar un tratado de paz con los ranqueles, aborígenes habitantes de la pampa argentina. El fruto final de esa misión no fue el tratado de paz, sino un libro que apareció por entregas en mayo de 1870 (hace exactamente 150 años) y que vino a cambiar la percepción literaria de lo que había del otro lado de la frontera.

La visión de Mansilla destaca por su singularidad y por despegarse de otros modelos contemporáneos acerca del indio. Desde el formato de una crónica de viajes epistolar, este libro practica el arte de la cita y la digresión, anuda la conversación con el ensayo y funde el testimonio en la aventura (Lojo, 2020).

Esta secuencia propone trabajar contenidos de Lengua, específicamente de morfología, a partir de la lectura del capítulo IV del libro *Una excursión a los indios ranqueles*, de Lucio V. Mansilla. Reproducimos un fragmento de dicho capítulo a continuación.

El camino del Cuero pasa por el mismo fuerte Sarmiento que le ha robado su nombre al antiguo y conocido Paso de las Arganas.

Este camino consiste en una gran rastrillada, y su rumbo es sudeste, o lo que en lenguaje comprensivo de los paisanos de Córdoba llamamos sudabajo.

Ellos tienen un modo peculiar de denominar ciertas cosas y sólo en la práctica se comprende la ventaja de la sustitución.

Al oeste le llaman arriba. Al este, abajo. Estos dos vocablos sustituidos a los vientos cardinales, permiten expresarse con más facilidad y más claridad, en razón de la similitud de las palabras este y oeste y de su composición vocal.

Un ejemplo lo demostraré.

Si queriendo ir del punto A al punto B o, para ser más claro, de la Villa del Río Cuarto al fuerte Sarmiento, cortando el campo, se ocurriese a un baquiano por las señas, las darían así:

Miraría al sur, y haciendo una indicación con la mano derecha diría: se sale en estas dereceras, sur, y se camina rumbeando medio abajo; pero muy poco abajo.

Con estas señas, el que tiene la costumbre de andar por los campos, va derecho como un huso a su destino.

Si queriendo ir de la Villa del Río Cuarto a las Achiras, en el mes de noviembre, verbigracia, en que el sol se pone inclinándose al sur, se preguntasen las señas, la contestación sería:

-Salga derecho arriba, medio rumbeando al lado en que se pone el sol y ahí, en aquella punta de sierra, ahí está Achiras.

Con esas señas cualquiera va derecho.

De esta costumbre cordobesa de llamarle abajo al naciente y arriba al poniente, viene la denominación de Provincias de arriba y de abajo; la de arribeños y abajeños.

A las facilidades que este modo de expresarse ofrece, reúne una circunstancia que responde a un hecho geográfico.

Ir de Córdoba para el poniente o para el naciente es, en efecto, ir para arriba o para abajo, porque el nivel de la tierra es más elevado que el del mar a medida que se camina del Litoral de nuestra patria para la Cordillera; la tierra se dobla visiblemente, de manera que el que va sube y el que viene baja.

He dicho que el camino del Cuero consiste en una gran rastrillada, y voy a explicar lo que significa esta palabra, que en buen castellano tiene una signi-

ficación distinta de la que le damos en la jerga de la tierra.

Si en lugar de estar conversando contigo públicamente lo hiciera en reserva, no me detendría en estos detalles y explicaciones. Todos los que hemos sido público alguna vez sabemos que este monstruo de múltiple cabeza, sabe muchas cosas que debiera ignorar e ignora muchas otras que debiera saber. -¿Quién sabe, por ejemplo, más mentiras que el público?

Pero preguntadle algo sobre las cosas de la tierra, sobre el estado moral y político de nuestros moradores fronterizos de La Rioja o de Santiago del Estero, y ya veréis lo que sabe.

Preguntadle dónde queda el Río Chalileo o el cerro Nevado, y ya veréis qué sabe el respetable público sobre las cosas que pueden interesarle mañana, distraído como vive por las cosas de actualidad.

Hasta cierto punto yo le hallo razón. ¿No paga su dinero para que cotidianamente le den noticias de las cinco partes del mundo, le enteren de la política internacional de las naciones, le tengan al cabo de los descubrimientos científicos, de los progresos del vapor, de la electricidad y de la pesca de la ballena?

Pues entonces ¿por qué se ha de afanar tanto?

Una rastrillada, son los surcos paralelos y tortuosos que con sus constantes idas y venidas han dejado los indios en los campos.

Estos surcos, parecidos a la huella que hace una carreta la primera vez que cruza por un terreno virgen, sue-

len ser profundos y constituyen un verdadero camino ancho y sólido.

En plena Pampa, no hay más caminos. Apartarse de ellos un palmo, salirse de la senda, es muchas veces un peligro real; porque no es difícil que ahí mismo, al lado de la rastrillada, haya un guadal en el que se entierren caballo y jinete enteros.

Guadal se llama un terreno blando y movedizo que no habiendo sido pisado con frecuencia, no ha podido solidificarse.

Es una palabra que no está en el diccionario de la lengua castellana, aunque la hemos tomado de nuestros antepasados, que viene del árabe y significa agua o río.

La Pampa está llena de estos obstáculos.

¡Cuántas veces en una operación militar, yendo en persecución de los indios, una columna entera no ha desaparecido en medio del ímpetu de la carrera!

¡Cuántas veces un trecho de pocas varas ha sido causa de que jefes muy intrépidos se viesen burlados por el enemigo, en esas Pampas sin fin!

¡Cuántas veces los mismos indios no han perecido bajo el filo del sable de nuestros valientes soldados fronterizos por haber caído en un guadal!

Las Pampas son tan vastas, que los hombres más conocedores de los campos se pierden a veces en ellas.

El caballo de los indios es una especialidad en las Pampas.

Corre por los campos guadalosos, cayendo y levantando, y resiste a esa fatiga hercúlea asombrosamente,

como que está educado al efecto y acostumbrado a ello.

El guadal suele ser húmedo y suele ser seco, pantanoso y pegajoso, o simplemente arenoso.

Es necesario que el ojo esté sumamente acostumbrado para conocer el terreno guadaloso. Unas veces el pasto, otras veces el color de la tierra son indicios seguros. Las más el guadal es una emboscada para indios y cristianos.

Los caballos que entran en él, cuando no están acostumbrados, pugnan un instante por salir, y el esfuerzo que hacen es tan grande, que en los días más fríos no tardan en cubrirse de sudor y en caer postrados, sin que haya espuela ni rebenque que los haga levantar. Y llegan a acobardarse tanto, que a veces no hay poder que los haga dar un paso adelante cuando pisan el borde movedizo de la tierra. Y eso que es de todos los cuadrúpedos destinados al servicio del hombre el más valiente. Picado con las espuelas parte como el rayo y salva el mayor precipicio.

¡Cuán diferente de la mula!

Jamás pierde ella su sangre fría.

### *Secuencia didáctica*

El objetivo es generar, en el marco de la lectura, situaciones de reflexión en las que los estudiantes problematicen, elaboren hipótesis y construyan acuerdos acerca de los usos de ciertos procedimientos morfológicos en la lengua como un modo de construir sentidos en los textos.

Las actividades de esta propuesta constituyen ejemplos de situaciones de reflexión sobre el lenguaje que es posible instalar

cuando se leen y escriben textos en los que predominan las secuencias narrativas. En este caso, se ha focalizado en la lectura de un capítulo del libro de Mansilla, pero también se podría abordar a través de la lectura y la escritura de textos más breves, como microrrelatos, biografías, reseñas literarias, crónicas, entre otros.

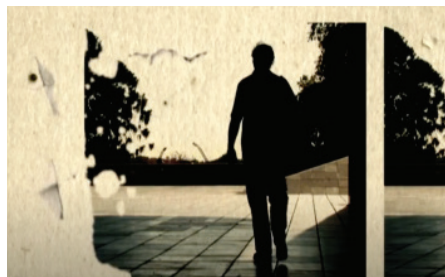
Consideramos que esta secuencia podría llevarse a cabo en 4° o 5° año de la escuela media argentina; y dado que se trata de un texto que no es sencillo, podría proponerse para el 2° o 3° trimestre. Algunos contenidos previos son necesarios para desarrollar el tema. En el caso de la Literatura, los estudiantes deberían contar con algunos conocimientos sobre los problemas de la Literatura argentina del siglo XIX (del eje civilización/barbarie, por ejemplo) y sobre algunos textos (podrían ser “La cautiva” de Echeverría, *Facundo* de Sarmiento, *Martín Fierro*, de Hernández, entre otros; son textos clásicos que suelen figurar en los programas y planificaciones de esos años). En el caso de Lengua, los estudiantes deberían contar con algunos conocimientos básicos sobre morfología, que deben haberse desarrollado en el ciclo básico, por ejemplo: *slaba*, *base* o *raíz*, *sufijos* y *prefijos (morfemas)*, etcétera.

#### *Primer momento*

Esta actividad inicial se propone indagar algunas características del contenido y género del libro. Los estudiantes leerán el libro, el capítulo o el fragmento seleccionado, y lo compararán con lecturas previas para arribar a ciertas regularidades del género del libro y, a su vez, buscar relaciones con otros textos literarios trabajados en la escuela media. Es decir, se buscará generar

el intercambio de opiniones para arribar a acuerdos respecto del tema del libro, y del capítulo en particular, e intentar utilizarlo para dialogar con otros textos que los estudiantes ya hayan leído.

Para introducir a los estudiantes en el tema, se recomienda comenzar con el visionado de un video como el siguiente: “Una excursión a los indios Ranqueles, de Lucio V. Mansilla”. En este caso, se presenta una entrevista al ex director del Departamento de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (y actual decano), quien es, además, investigador y titular de la materia Literatura del siglo XIX en la misma institución.



A partir de la entrevista, pueden surgir preguntas para trabajar oralmente en clase o en grupos, y hacer luego una puesta en común:

1. ¿Qué pasa con la oposición civilización/barbarie en esta obra?
2. ¿Con qué otra obra del siglo XIX se la compara?
3. ¿Por qué dice Mansilla que casi todos los que describen la pampa se equivocan?
4. ¿Por qué la relación de Mansilla con la pampa es diferente (frente a otros escritores que la describen)?

5. ¿Qué descubre Mansilla sobre “el desierto” y la ciudad?

De esta manera, se plantea un acercamiento exploratorio al texto que los estudiantes van a leer. Las situaciones de lectura y análisis de textos, o en este caso, videos de referencia, son muy productivas para compartir aspectos centrales del contenido y la organización que luego serán puestos en juego en el análisis.

Además del contenido y la estructura, se propone contextualizar el texto y atender a las indicaciones de tiempo y espacio que se realizan para situar al lector. Se puede avanzar también en otras características relacionadas con el estilo de escritura y los efectos que busca producir en los lectores.

Las notas del intercambio colectivo pueden quedar a disposición para usar en el momento de analizar el texto en la segunda parte. Se propone que los estudiantes vean el video y comenten en duplas o tríos para que tengan la oportunidad de leer y releer por sí mismos estos textos que son breves y accesibles, y trabajen con un par en un primer análisis.

#### *Segundo momento*

A partir de la lectura del capítulo del libro, se puede proponer un segundo intercambio oral en grupos a partir de algunas preguntas disparadoras:

1. ¿Qué significado adquieren en el texto las palabras “arriba” y “abajo”? ¿A qué otras palabras de uso común reemplazan? ¿Por qué dice el autor que los lugareños efectúan este reemplazo?
2. ¿Qué quiere decir en el texto “provincias de arriba y provincias de abajo”?

¿Cuáles serían esas provincias? ¿A quiénes se llama *arribeños* y *abajeros*? ¿Te parece que resulta práctica esa denominación? ¿Por qué?

3. El autor se refiere a dos formas distintas de este “idioma” inventado por los lugareños. ¿Cuáles son? Buscalas en el texto. ¿Por qué las caracterizará de esa manera?
4. ¿Esta forma novedosa de mencionar los puntos cardinales viene motivada por algo o es arbitraria? ¿Podrían haberlos llamado de cualquier otra manera, con otras palabras? ¿Por qué? Justificar.
5. ¿Qué significan las palabras “naciente” y “poniente” en este contexto? ¿Conocés otros sinónimos (aproximados) para mencionar esos conceptos? ¿Cuáles son?

En esta segunda actividad se plantea un acercamiento al análisis del uso de las palabras para generar significado en el texto, a partir de interacciones orales en grupos pequeños y entre todos. Podrán usar los registros (subrayados y notas) para precisar nociones que puedan quedar disponibles como herramientas conceptuales para consultar en la siguiente etapa de la secuencia.

El docente puede orientar el trabajo hacia el descubrimiento de las elecciones léxicas realizadas por el autor, y los significados puestos en juego en un determinado contexto. Les pedirá que detecten el objetivo que puede haber motivado determinadas selecciones, en principio de palabras, luego de morfemas, en lugar de otras, teniendo en cuenta que hay una correspondencia entre el nivel de las formas y el nivel semántico. Eso les permitirá rastrear

la conceptualización que hay detrás de las huellas lingüísticas que el autor ha dejado en su texto, incluidas las morfológicas.

### *Tercer momento*

En esta etapa de la secuencia se llevará a cabo el análisis morfológico de las palabras y, para eso, sería apropiado hacer una revisión de estos conceptos o haberlos trabajado en clase ese mismo año. Proponemos detenerse en dos aspectos primordiales para nuestro enfoque: (a) la concepción de que todos los morfemas son unidades mínimas con significado y (b) la importancia de trabajar en la sincronía. Con respecto al primer punto, se trabajará con la concepción de que todo morfema (léxico o gramatical) es un signo en sí mismo, es decir, está compuesto por un significado y un significante. La elección de cada signo lingüístico es realizada conscientemente por el narrador acorde a las necesidades comunicativas de ese momento y al contexto discursivo y textual en el que se encuentra.

En cuanto al segundo punto, la reflexión morfológica parte de un corte sincrónico en la lengua, es decir, se identifican aquellos morfemas que de alguna manera son productivos en la lengua o tienen significado fácilmente reconocible para los estudiantes en la actualidad<sup>3</sup>. Para este

---

<sup>3</sup> Por ejemplo, es muy posible que los estudiantes no puedan descomponer la palabra *inhibir* y considerar que /hib/ es una raíz a la que se le agrega sufijos flexivos y un prefijo porque no pueden reconocerle un significado, aunque esa raíz aparezca en “exhibir”. Dado que los hablantes suelen ser más conscientes intuitivamente de las palabras que de sus partes, los morfemas son vistos como provenientes de un proceso de abstracción. Uno de los desafíos del análisis

reconocimiento, es indispensable comparar la aparición de dichos morfemas en otras palabras de la lengua (y, por eso, les pedimos a los estudiantes que den otros ejemplos en los que recurren; como *-ada*, en *cucharada* y *carretada*<sup>4</sup>, etc). Consideramos que esta forma de trabajar con la lengua y específicamente, con los morfemas (descomponer las palabras, manipularlas, “poner las manos” en la lengua) puede acercar textos que usualmente son difíciles para los estudiantes, porque están muy alejados espacial y temporalmente de sus experiencias cotidianas sociales, históricas y lingüísticas.

En primer lugar, la actividad parte del reconocimiento de morfemas (bases y afijos) en cada palabra para comenzar a reflexionar sobre los elementos de significado más pequeños que conforman las palabras. Para este capítulo de *Una excursión a los indios ranqueles* nos parece importante detenerse en los siguientes vocablos: (a) *sudabajo*, (b) *arribeños/abajeros*, (c) *rastrillada* y (d) *guadal/guadalosos*.

En segundo lugar, se propone un trabajo con los sufijos. Dependiendo de cada grupo puede distinguirse entre sufijos flexivos y derivativos, concebidos como signos compuestos de significado y significante. La pregunta disparadora sería: “¿Qué significado aportan a la base?”

---

sincrónico es detectar que las palabras complejas no siempre son totalmente composicionales. Se propone concentrarse en los morfemas que son productivos actualmente en el español.

<sup>4</sup> Es interesante comparar con los estudiantes el sufijo *-ada/* de “cucharada” con *-ada/* de “lavada”, puesto que no tienen el mismo significado, y en el segundo caso se puede descomponer en morfemas menores. Como puede observarse, no coinciden los significados ni la delimitación del morfema.

En tercer lugar, para una mejor comprensión del texto literario, sugerimos detenerse en el análisis de los sufijos derivativos. Para ello, formulamos las siguientes consignas:

1. ¿Qué tienen en común estas partes de las palabras?: *-eño/s; -ada; -al; -oso/s*. ¿Son sufijos? ¿Qué clase de sufijos?
2. Para cada formante, pensá otras cinco palabras de la lengua que conozcas en las cuales aparezcan.

-eño/a	-ada	-al	-oso/a
Porteño	Cuchara	cañaver	cauda
	rada	ral	loso

3. En las palabras de cada columna, los sufijos *-eño/a, -ada, -al* y *-oso/a* ¿tienen el mismo significado? Justificá tus respuestas.
4. Buscá en el diccionario *DRAE* las definiciones de estos formantes. Copialas en tu carpeta o sacales fotos.

A modo de ejemplo, presentamos el trabajo con los siguientes sufijos:

**-eño, ña**

Del *lat. -ineus*.

1. suf. En algunos adjetivos y sustantivos significa ‘hecho de’. *Barreño, madreña, estopeño*.
2. suf. Forma gentilicios. *Brasileño, malagueño, isleño*.
3. suf. Significa ‘perteneciente a’ o ‘relacionado con’. *Navideño, ribereño, abrileno*.

4. suf. Significa ‘semejante a’. *Aguileno, trigueno*.

**-ada**

1. suf. Forma sustantivos derivados de otros sustantivos que significan conjunto. *Fritada, vacada*.
2. suf. Forma sustantivos derivados de otros sustantivos que indican contenido. *Carretada, cucharada*.
3. suf. Forma sustantivos derivados de otros sustantivos que señalan período. *Temporada, otoñada*.
4. suf. Forma sustantivos derivados de otros sustantivos que indican golpe. *Palmada, pedrada*.
5. suf. Forma sustantivos derivados de otros sustantivos que indican acción, a veces con matiz peyorativo. *Alcaldada, zancada, trastada*.
6. suf. Forma sustantivos derivados de otros sustantivos que señalan abundancia o exceso. *Riada, panzada*.
7. suf. Forma sustantivos derivados de verbos de la primera conjugación, que suelen denotar acción y efecto. *Llamada, llegada*. A veces, **-ada** se combina con otros sufijos, como *-ar* y *-arro*. *Llamarada. Nubarrada*.

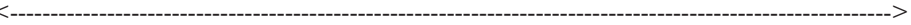
5. En grupos, para cada sufijo (*-eño/s; -ada; -al; -oso/s*), considerando la palabra en la cual aparece, ordená las acepciones que figuran en el diccionario de la siguiente manera: + relación con el significado de la palabra en contexto/ -relación.

Presentamos una posible resolución del ejercicio con los sufijos -eño/a y -ada.

mayor relación con el significado de la palabra en su contexto literario

menor relación con el significado de la palabra en su contexto literario

Ejemplo: **-eño/a** (*arribeño, abajeño*)



<b>2. suf.</b> Forma gentilicios. <i>Brasileño, mala-gueño, isleño.</i>	<b>3. suf.</b> Significa 'perteneciente a' o 'relacionado con'. <i>Navideño, ribereño, abribeño.</i>	<b>4. suf.</b> Significa 'semejante a'. <i>Aguipeño, trigueño.</i>	<b>1. suf.</b> En algunos adjetivos y sustantivos significa 'hecho de'. <i>Barreño, madreña, esto-peño.</i>
---	--	--	---

mayor relación con el significado de la palabra en su contexto literario

menor relación con el significado de la palabra en su contexto literario

Ejemplo: **-ada** (*rastrillada*)



<b>5. suf.</b> Forma sustantivos derivados de otros sustantivos que indican acción, a veces con matiz peyorativo. <i>Alcaldada, zancada, trastada.</i>	<b>7. suf.</b> Forma sustantivos derivados de verbos de la primera conjugación, que suelen denotar acción y efecto. <i>Llamada, llegada.</i> A veces, <b>-ada</b> se combina con otros sufijos, como <i>-ar</i> y <i>-arro</i> . <i>Llamarada, Nubarrada.</i>	<b>4. suf.</b> Forma sustantivos derivados de otros sustantivos que indican golpe. <i>Palmada, pedrada.</i>	<b>6. suf.</b> Forma sustantivos derivados de otros sustantivos que señalan abundancia o exceso. <i>Riada, panzada.</i>	<b>1. suf.</b> Forma sustantivos derivados de otros sustantivos que significan conjunto. <i>Fritada, vacada.</i>	<b>2. suf.</b> Forma sustantivos derivados de otros sustantivos que indican contenido. <i>Carretada, cucharada.</i>	<b>3. suf.</b> Forma sustantivos derivados de otros sustantivos que señalan período. <i>Temporada, otoñada.</i>
---	---	--	--	---	--	--



Consideramos que una puesta en común de este ejercicio en el aula sería muy enriquecedora, puesto que cada grupo debería justificar sus elecciones en función de la lectura del texto literario. Se espera que haya coincidencia en los extremos del *continuum*, aunque en las zonas intermedias puede haber variación. Estas diferencias se deben a que cada zona es una zona de significado, y los límites entre una zona y otra no siempre son muy claros y discretos, sino que hay espacios de contacto. Por otro lado, el ordenamiento del *continuum* responde a interpretaciones de los significados de acuerdo a la experiencia lectora, cotidiana, social e histórica de cada estudiante.

Una vez realizadas estas actividades, introducirnos en la *palabra* como unidad y sus significados metafóricos permite realizar una profundización en la lectura. No es necesario que los estudiantes dominen el concepto de *metáfora* en términos teóricos sino que, a partir del ejercicio y de la noción que puedan tener intuitivamente de este concepto como hablantes de la lengua, puedan realizar las actividades que se proponen a continuación.

Algunas de las consignas podrían ser las siguientes:

1. Retomemos el significado que en el texto tiene la palabra *rastrillada*. Buscá y copió en tu carpeta el significado exacto que el autor le da en el texto; redactá la definición de la palabra como si fuera una definición de diccionario.
2. ¿Por qué te parece que los lugareños habrán elegido llamar al fenómeno de esa manera?

Este es el momento para reflexionar sobre el uso metafórico del lenguaje, es decir, analizar cómo de un concepto concreto y más simple como *rastrillo* puede llegarse al uso metafórico de *rastrillada* como propone Mansilla en este capítulo.

3. ¿Conocés el refrán que dice “Es terco como una mula”? Según la descripción que se hace en el texto de este animal, ¿te parece que la comparación es acertada? Justificá tu respuesta.

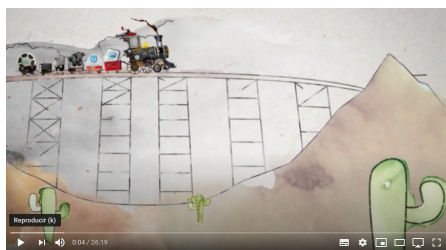
#### *Para seguir trabajando*

El trabajo realizado en la secuencia propuesta podría enriquecerse con una actividad de escritura focalizada en la potencialidad literaria del texto leído y en las relaciones establecidas con los contenidos de otras asignaturas. Si tenemos en cuenta que la propuesta está dirigida a estudiantes de los últimos años del secundario, se sugiere trabajar con actividades de investigación y de escritura en la realización de una monografía. Pueden considerarse diferentes aspectos para profundizar en relación con la materia o en proyectos interdisciplinarios con Geografía e Historia, como los siguientes:

1. Las relaciones de este texto con la Literatura argentina del siglo XIX: quién es el autor del texto, a qué género pertenece, en qué circunstancias lo escribió, a quién está dirigido, etcétera.
2. Las relaciones de este texto con Geografía argentina: lugares de La Pampa, Córdoba y San Luis que se describen, cómo eran en ese momento, cómo son ahora, etcétera.

3. Las relaciones de este texto con la Historia argentina: menciones a la Guerra de la Triple Alianza, la llamada Conquista del desierto, etcétera.

El visionado del video y la lectura de la nota periodística que se proponen a continuación pueden funcionar como punto de partida para la investigación.



“Una lengua, muchas lenguas. El problema de la “traducción””: Este video permite introducir temas disparadores de una investigación como la traducción y el idioma (el propio y el ajeno) y el papel del lenguaraz – hablante ranquel en la historia argentina, los pueblos originarios argentinos, su ubicación geográfica, las características propias de cada uno de ellos, entre otros.

“Se cumplen 150 años de la aparición de “Una excursión a los indios ranqueles””: esta nota periodística de María Rosa Lojo invita a reflexionar sobre el momento actual y la influencia de Mansilla en la literatura y la historia argentina. También permite plantear hipótesis sobre lo que hubiera sucedido o cómo sería la situación de los pueblos originarios en los siglos XX y XXI o la visión que tenemos de ellos si *Una excursión a los indios ranqueles* hubiera sido leída y escuchada en su tiempo.

#### RADAR LIBROS

26 de abril de 2020

La obra de Lucio V. Mansilla que sacudió de un plumazo a la literatura argentina

### Se cumplen 150 años de la aparición de "Una excursión a los indios ranqueles"

El 30 de marzo de 1870, desde el Fuerte Sarmiento, partió una comitiva encabezada por el coronel Lucio V. Mansilla a "Tierra Adentro" con el objetivo de firmar un tratado de paz con los ranqueles. Pero el fruto final de esa misión no fue el tratado, que el Congreso jamás aprobó sino un libro que apareció por entregas en mayo de 1870 -hace exactamente 150 años- y que vino a cambiar la percepción literaria de lo que había del otro lado de la frontera: Una excursión a los indios ranqueles. La visión de Mansilla destaca por su singularidad y por despegarse de los modelos de Esteban Echeverría y José Hernández acerca del indio. Para Mansilla, los indios son argentinos y los criollos también son indios. Desde el formato de una crónica de viajes epistolar, *Una excursión a los indios ranqueles* practica el arte de la cita y la digresión, anuda la conversación con el ensayo y funde el testimonio en la aventura. Un logro literario notable que se deja leer y releer, siempre contemporáneo.

Por María Rosa Lojo



#### Conclusiones

La secuencia presentada pretende ser un aporte para trabajar Lengua y Literatura interrelacionadamente a partir de la reflexión sobre el modo en el que la lengua aporta al significado general de la obra literaria. Para ello, partimos de algunos conceptos de morfología, que pueden estudiarse en el nivel medio. En la línea de Collimedaglia, Peri, y Prada (2019), que proponen trabajar contenidos de morfología en el nivel básico (1° y 2° año), consideramos profundizar aspectos de morfología, pero adaptándolos a los textos literarios del nivel superior (específicamente en 4° o 5° año de la escuela secundaria argentina), en este caso, un texto de literatura argentina del siglo XIX.

Estimamos necesario partir de los saberes previos de los estudiantes sobre Lengua y Morfología, particularmente, *silaba y mor-*

*fema* (signo lingüístico para Saussure): *prefijos, sufijos, bases o raíces, temas*, entre otras partes mínimas en las que se puede dividir una palabra. Retomar, profundizar y explicar estos conceptos va a permitir un juego y un análisis más rico de la obra literaria bajo estudio.

Además, la secuencia nos da la posibilidad de trabajar algunos contenidos importantes para el Enfoque Cognitivo-Prototípico, como morfema, signo motivado, experiencia y metáfora (Lakoff y Johnson, 1980) que consideramos pueden ser productivos para la comprensión de textos en general. En este sentido, la elección del texto literario no es azarosa, dado que se trata de un autor que describe un ámbito y sus habitantes (los ranqueles); pero, para eso, no se basa en prejuicios o preconceptos, sino que realiza justamente una excursión en la que se encarga de ver y registrar todo “con sus propios ojos”. En particular, el capítulo que trabajamos (capítulo IV) se centra en cómo los lugareños les han dado nuevos nombres a las cosas a partir de su propia experiencia con el terreno, discriminando las zonas montañosas de la cordillera (el *arriba*) con la llanura (el *abajo*) y, a partir de allí, han construido un sistema en el que clasifican el espacio y a sus habitantes (*arriba, arribeños*, etc.). Es un ejemplo de lo que Lakoff y Johnson (1980) llaman *metáforas orientacionales*.

Además, el concepto de gradación en la clasificación de los morfemas nos permite trabajar los significados de una manera dinámica, entendiendo que están semánticamente conectados, y que se combinan de una manera particular en cada palabra y en cada contexto específico (en este caso, el texto literario).

Para finalizar, creemos importante fomentar la discusión y el debate en el aula, por lo cual proponemos la organización en grupos; y también nos parece importante utilizar diversas herramientas para lo cual fomentamos la incorporación de las TIC con videos (como el que comienza la secuencia), la consulta de diccionarios online, como el *DRAE*, la búsqueda de información en distintos formatos y plataformas (notas periodísticas, otros videos, etc.)

#### Bibliografía

- Borzi, C. (2008). Las nociones de ‘sintagma’ y de ‘sintaxis’ en el Curso de lingüística general de Ferdinand de Saussure”. *Fundamentos en Humanidades*, IX/I(17): 9-26.
- Bybee, J., (1985). *Morphology. A Study of the Relation between Meaning and Form*, Amsterdam: J.Benjamins.
- Collimedaglia, S., Peri, S. y Prada, M. (2019). Construyendo sentidos de la sílaba, al morfema y la palabra. Propuesta de una secuencia didáctica para el nivel medio. En *IV Jornadas de Jóvenes Lingüistas*, Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Contini-Morava E. (1995). Introduction: On linguistic sign theory. En E. Contini-Morava y B.S.Goldberg (eds.), *Meaning as Explanation: Advances in Linguistic Sign Theory*(pp.1-39) Berlin: Walter de Gruyter,
- De Jonge, B. (2000). Estudio analítico del signo lingüístico. Teoría y descripción, *Foro Hispánico. Revista Hispánica de los Países Bajos*, 17, 7-14.
- Hopper, J. P. (1998). Emergent Grammar. En M. Tomasello (ed.), *The new psychology of language. Cognitive and functional approaches to*

- language structure*(pp. 155- 175). New Jersey: LEA.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*. Chicago/London:The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things*. Chicago, University Press.
- Lakoff, G. (1997). Les universaux de la pensée métaphorique: varia ons dans l'expression linguistique. En Fuchs, C. & S. Robert (eds.).*Diversité des langues et représentations cognitives*. (pp. 165-181) Paris: Éditions Ophrys.
- Lakoff y Johnson (1995 [1980]). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid, Cátedra
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites. Grammar*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar*, Vol 2. Stanford, Stanford University Press.
- Lojo, M. R. (26 de abril, 2020). [Se cumplen 150 años de la aparición de Una excursión a los indios ranqueles](#).*Radar Libros, Página 12*. Fecha de consulta: 1/10/2020.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. En E. Rosch y B.B. Lloyd (eds.) *Cognition and categorization*27-47: Hillsdale,
- Saussure, F. de(1945).*Curso de Lingüística General*.Buenos Aires: Losada.

## Le geste comme vecteur d'apprentissage en classe de langue étrangère : vers un apprentissage incarné et multimodal de la langue

*Gesture as a learning carrier in the foreign language classroom:  
Towards an embodied learning*

**RÉSUMÉ:** Le mouvement est notre premier enseignant, l'humain apprend par le geste et ce, dès sa naissance. Pourtant, on remarque encore aujourd'hui que la majorité des apprenants en classe de langues que l'on appelle « vivantes », « apprennent » une langue étrangère, assis à leur bureau durant plusieurs heures. La langue qui est censée être utilisée pour communiquer, échanger, s'exprimer... est extraite de son contexte et de sa dimension corporelle, complètement théorisée pour être retransmise à des êtres statiques.

Dans la présente contribution, nous nous intéressons au lien qu'entretiennent gestes et parole ainsi qu'au processus cognitif impliquant la corporalité nous menant vers de potentielles propositions didactiques en langues étrangères incarnées où la gestuelle aurait toute sa place et où l'apprenant deviendrait maître de son apprentissage par l'intégration physique de la langue par un processus cognitif situé. Notre réflexion se nourrit entre autres de théories telles que les neurones miroirs (Rizzolatti et Sinagaglia, 2008), la cognition incarnée (Varela, Thompson, Rosch et Alva, 1993, Lakoff, 1999, 2000), la multimodalité (Coletta, 2004, 2005, Azaoui, 2014) ou l'éducation kinesthésique (Dennison, 2010) issues des domaines des sciences cognitives, de la didactique des langues et de la psychologie cognitive. Nous tentons de répondre aux questions suivantes : Quelle relation entretiennent le geste et la cognition ? La prise en compte du corps et plus particulièrement de la gestualité peut-elle être utilisée à des fins pédagogiques ? Quels bénéfices d'ordre cognitif peut apporter l'intégration de la gestualité dans l'apprentissage d'une langue étrangère ?

**MOTS-CLÉS:** Gestes, apprentissage incarné, cognition, didactique des langues, multimodalité.

**ABSTRACT:** Movement is our first teacher. From birth, humans learn by gesture. However, even today, a majority of students "learn" a foreign language by sitting at their desks, contradictory to genuine communication through sharing an expres-

Tilia Gamba Kresh

tiliakresh@gmail.com

Université Paul Valéry-Montpe-  
llier III, LHUMAIN, Francia

Recibido: 29/11/2020

Aceptado: 22/03/2021

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 18

JULIO / DICIEMBRE 2021

ISSN 2007-7319

sion, language is extracted from its context and bodily dimension. Instead, it is completely theorized and transmitted to static beings.

In this article, we present the link between gestures and speech as well as cognitive processes involving corporeality. This leads us to potential didactics proposals that embody foreign languages. The gestures, then, would take their place, and learners would master their language acquisition through physical integration and situated cognitive processes. Our research is influenced by theories, such as mirror neurons (Rizzolati & Sinagaglia, 2008), embodied cognition (Varela, Thompson, Rosch et Alva, 1993, Lakoff, 1999, 2000), multimodality (Coletta, 2004, 2005, Azaoui, 2014) and kinaesthetic education (Dennison, 2010). These theories are derived from the fields of cognitive science, language didactics and cognitive psychology. We will respond the following questions : What relationship does gesture and cognition have ? Can the inclusion of the body, specifically gestures, be used for educational purposes? What cognitive benefits can integration of gestures bring into foreign language learning?

**KEYWORDS:** Gestures, embodied learning, cognition, language teaching, multimodality.

## Introduction

Cet article présente une réflexion théorique portant sur la possibilité d'un apprentissage incarné d'une langue étrangère à travers la production de gestes par les apprenants qui constituerait une action et une cognition située. Nous partons du constat que toute situation d'apprentissage implique le corps dans sa totalité car le corps est un outil d'apprentissage que les jeunes enfants utilisent naturellement à travers le jeu et la découverte. Mais malheureusement, de nombreux pédagogues continuent de penser qu'une classe doit être « statique » et que la station assise et le silence sont gages de réussite scolaire. En France, la pédagogie reste inchangée depuis la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, rigide et dénuée de toute forme de ludisme : « la tradition a si profondément ancré des manières de faire didactiques, que toute proposition un peu novatrice peine à trouver écho en dehors de la com-

munauté des didacticiens » (Lepoivre-Duc et Ulma, 2010). Pourtant, les recherches en sciences cognitives ont amené dans les années 1990 la notion de cognition incarnée (Varela, Thompson, Rosch et Alva) (1993, Lakoff, 1999, 2000) présentant la pensée comme ayant une incidence sur le corps, et vice versa ; de ce fait, l'apprentissage quel qu'il soit se fait grâce à la mobilisation du corps et du cerveau. De plus, la découverte des neurones miroirs (Rizzolati et Sinigaglia, 2008) nous a montré que le système moteur possédait de nombreuses fonctions autres que le simple contrôle du mouvement, comme l'empathie ou la cognition. La perception, le langage et l'action sont tous localisés dans l'aire de Broca : ces fonctions sont donc interdépendantes.

De nombreuses recherches en didactique ont démontré l'impact et les bénéfices de la production gestuelle sur les mécanismes cognitifs tels que la mémorisation

(Ping et Goldin-Meadow 2010, Macedonia, 2014, Allen, 1995), la compréhension (Tellier, 2006, 2010, Goldin-Meadow, 2016, Goldin-Meadow et Alibali, 2013), et la résolution de problèmes (Amaiwa, 2001, Cook et Goldin-Meadow, 2012, Beilock et Goldin-Meadow, 2010, Broaders et al., 2007). Pourtant, les pratiques pédagogiques dans le domaine des langues étrangères, autrement appelées « langues vivantes », peinent à prendre vie et conservent cette distinction entre corps et cognition. Si le mouvement fait partie intégrante du processus d'apprentissage et de mémorisation, peut-il faciliter l'acquisition d'une langue étrangère ? Quelle relation entretient le geste avec le langage ? Et pouvons-nous apprendre par le corps, et non plus par cœur à travers une action située dans un contexte ayant du sens pour l'apprenant ?

## Du geste au langage

### *Définir le geste*

La notion de geste est souvent confondue avec celle de mouvement. Le geste est défini comme étant un mouvement volontaire du corps et non pas uniquement de la main comme on pourrait le penser. Selon le Littré, le mouvement, quant à lui, est une « action par laquelle un corps ou quelqu'une de ses parties passe d'un lieu à un autre, d'une place à une autre ». Le geste se distingue donc principalement par son aspect volontaire : “ le mouvement volontaire est la composante fondamentale du geste. Sans mouvement volontaire, il n'y a pas de geste” (Gaudez et Aptel, 2008). Cette idée rejoint la théorie de l'articulation de la pensée et du langage d'Aristote, car en effet, le Logos est le propre de l'homme

: “Le langage est l'articulation de la voix par la langue” (Aristote). La conscience et la pensée sont donc nécessaires au geste, sans pensée il n'y aurait que mouvements. Contrairement au mouvement dont il fait partie, le geste peut être porteur de signification, il est symbolique alors que le mouvement est de l'ordre de l'instinct.

A travers l'histoire, les définitions du geste ont évolué partant de simples mouvements de mains et/ou de bras, à l'accompagnement d'un discours agissant sur la réalité ou représentant des types d'actions. Le geste est désormais considéré comme totalement intégré au processus du discours (Mc Neill, 1992). Les classifications de gestes bien que nombreuses, sont toutes dérivées du Continuum de Kendon.

### *Figure 1*

*Continuum de Kendon. Mc Neill, (1992)*

Gesticulation → «Language-like»  
gestures → Pantomimes → Emblems → Sign languages

---

Mc Neill (1992, p.37) présente le lien entre gestes et langage en définissant la gestualité symbolique comme un continuum partant de la gesticulation idiosyncrasique pour aller vers la gestuelle coverbale, puis la pantomime et les emblèmes, pour arriver enfin aux langues des signes (LS). Sur ce continuum, plus nous nous déplaçons de gauche à droite, plus la parole décline alors que la présence des propriétés de la langue augmente.

Le continuum de Kendon a été étoffé au fil des années. Voici (ci-dessous) la version de McNeill (2005), qui précise la re-

lation des gestes à la parole, aux propriétés linguistiques, sémiotiques et conventionnelles.

Les gestes coverbaux et la langue des signes sont toujours placés aux extrémités des continuums. Concernant le premier continuum, plus on va vers la langue des signes, et moins la parole est nécessaire dans la réalisation du geste. Dans le continuum 2, du côté du geste coverbal et du mime, il n'y a pas de propriété linguistique, ce qui veut dire que le geste peut être effectué de différentes manières et selon la subjectivité du signeur, alors que la langue des signes demande un respect du code afin de transmettre le message. Le troisième continuum suggère que le geste doit répondre à des critères sociaux et culturels, comme par exemple le poing fermé et pouce vers le haut, partagé culturellement par un grand nombre de personnes, et qui renvoie directement au signifié « Ok ». Et enfin, le continuum 4 donne des informations sur la

fonction des gestes : le co-verbal donne un sens global alors que la langue des signes est segmentée et « très précise ». Le geste coverbal est aussi synthétique car il peut renvoyer à différentes unités dans un énoncé. Par exemple, un seul geste peut accompagner une phrase entière. La langue des signes quant à elle, a besoin d'un signe par unité linguistique.

#### *À l'origine de la multimodalité*

La notion de « multimodalité » telle que nous la connaissons en linguistique, implique que toutes les modalités qui composent la communication constituent un tout et sont interdépendantes. L'approche multimodale est récente car les linguistes ont longtemps délaissé les aspects non-verbaux de la communication parlée.

Selon Coletta (2004, p.15-16), la parole est multimodale car « la parole est un comportement qui associe des sons articulés à des mouvements corporels ». Il qua-

*Figure 2*

*Le continuum de Kendon (McNeill, 2005)*

#### **Continuum 1 : relations à la parole vocale**

Présence obligatoire ..... Absence obligatoire

#### **Continuum 2 : relation aux propriétés linguistiques**

Absence ..... Présence

Gesticulation → Gestuelle → Pantomime → Emblème → Langue des Signes

#### **Continuum 3 : relations à la convention**

Non conventionnelle ..... Pleinement conventionnelle

#### **Continuum 4 : relation à la sémiologie**

Globale et synthétique ..... Segmentée et analytique



lifie également le traitement de la parole comme *plurimodal* :

« Lors de la perception d'une conduite langagière, on ne traite pas séparément les informations linguistiques, les informations prosodiques et les informations corporelles, mais on intègre un tout. La production de la parole est aussi plurimodale : elle procède d'une représentation complexe et active dès le départ différentes voies motrices pour aboutir à une expression mêlant de façon intégrée les signaux voco-verbaux et certains signaux non verbaux ». (Coletta, p.15-16)

Le langage exprime donc les différentes dimensions de l'être, et le geste lui, sert à lier le concret et l'abstrait, en étant le porteur des représentations (Jousse, 1969, Calbris, 1985, Mc Neill, 1992). Les signes gestuels et verbaux sont indissociables. Mais le geste et la parole ont-ils évolué ensemble ? L'un a-t-il précédé l'autre ?

*L'Anthropologie du geste*, paru en 1969 et ré-édité en 2008 regroupe les principaux écrits de Marcel Jousse qui restent d'actualité car il est considéré par de nombreux linguistes comme un "observateur et un théoricien visionnaire du geste humain" (Lapaire, 2013). Concernant la question de l'origine du langage, Jousse place le geste avant tout. A travers « l'intussusception », le geste est devenu parole : « L'anthropos a transposé, autant que faire se pouvait, le mécanisme global dans son mécanisme oral. Au lieu de « corporaliser », il va « buccaliser ». Le corps humain était le « rejoueur » du mouvement des choses » (1969, p.103). L'humain a commencé à parler par économie

d'énergie, car il est « le plus paresseux des animaux ». De même, il a utilisé l'écriture afin de coder des gestes et non des idées ; « L'expression-source, par le graphisme, n'est pas l'idéogramme, mais bien le « mimogramme », l'ombre chinoise des gestes expressifs de l'homme, fixée par un enduit coloré sur la paroi où elle se joue, ou bien gravée dans la pierre... » (Jousse, 1969, p. 48). L'écriture et le dessin sont des exemples de liens entre le concret et l'abstrait à travers le geste. En effet, « Plus concret, plus ancien et plus inconscient, le signe gestuel diffère du verbal. Il aurait pour spécificité d'assurer un lien constant entre le concret et l'abstrait. (Calbris, 1985, p.66). De plus, la figuration ne peut être dissociée du langage, dans le sens où elle « révèle de la même aptitude de l'homme à réfléchir la réalité dans des symboles verbaux, gestuels ou matérialisés par des figures. Si le langage est lié à l'apparition de l'outil manuel, la figuration ne peut être séparée de la source commune à partir de laquelle l'homme fabrique et figure » (Leroi-Gourhan, 1964, cité dans Calbris, 1985, p.82).

Mais, de récentes recherches en neurosciences ont confirmé que la fabrication d'outils et le langage auraient des bases neurales en commun (Stout et Cheminade 2012, 2011). Ces recherches se sont intéressées à la fabrication d'outils à l'ère du paléolithique pour étudier l'origine et l'acquisition du langage (Stout et al., 2011). Elles « confirment l'existence d'un lien entre la façon dont le cerveau gère ces séquences et les comportements complexes ». Gestes et langage auraient eu besoin l'un de l'autre afin d'évoluer vers le système multimodal (ou multicanal) que nous connaissons aujourd'hui. Cela a permis d'élaborer un

système composé de plusieurs codes (mimétique, segmentaire, combinatoire) (Goldin-Meadow, 2016) portés par la parole et le geste. Ce système de communication humaine est le plus performant car il repose sur la complémentarité et l'interdépendance de différents codes.

Le geste, maillon du processus cognitif

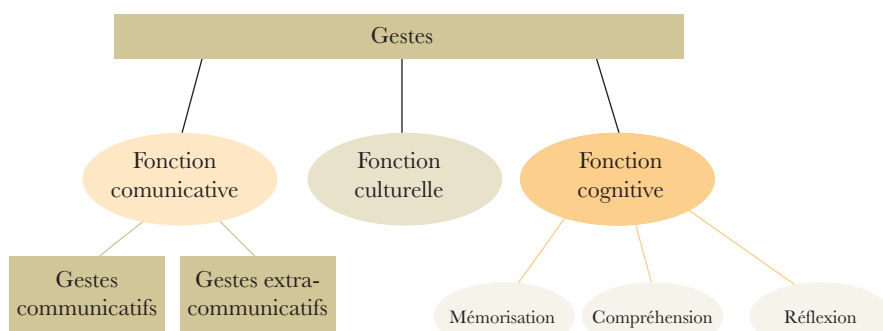
« Les gestes sont multifonctionnels et ont à la fois des fonctions dirigées vers les autres et vers soi-même » (Kendon, 2004). Nous avons choisi d'en présenter trois, en lien avec l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère : La fonction communicative (impliquant la communication des émotions), la fonction culturelle (que l'on pourrait considérer comme une forme de communication), et la fonction cognitive.

En ce qui concerne sa fonction communicative, le geste facilite la communication que ce soit en clarifiant un énoncé ou en le complétant. Nous avons également distingué deux types de gestes : les gestes

communicatifs qui, comme nous venons de le voir, illustrent et enrichissent les informations verbales ; et les gestes extra-communicatifs qui ne participent pas à l'échange mais qui accompagnent le discours sans véhiculer d'information « officielle », et sont dits « de confort » (auto-contacts, manipulations d'objets, grattage, balancements...). Selon Cosnier (1977), les extra-communicatifs constituent une intention de communication inconsciente, en particulier, des émotions.

Le geste possède également une fonction culturelle. En effet, la langue et la culture influencent la gestuelle car elle est considérée comme un prolongement de la parole. Même si la gestuelle serait de nature universelle (Turchet, 2009), elle aurait des variantes selon les différentes cultures et traditions. Néanmoins, le processus de son acquisition n'est pas encore clair : il pourrait avoir lieu de façon partiellement consciente par observation et expérience sociale (Ekman et Friesen, 1969) ou au

Figure 2  
Fonctions des gestes, Gamba Kresh, (2021)



contraire de façon innée et inconsciente (Goldin-Meadow et Iverson, 1998).

La fonction du geste qui nous intéresse le plus est sa fonction cognitive. De nombreuses recherches behavioristes/cognitivistes démontrent l'impact et les bénéfices des gestes sur les mécanismes cognitifs propres à l'apprentissage d'une langue étrangère tels que la mémorisation, la compréhension et la résolution de problèmes.

Plusieurs recherches montrent les effets positifs des gestes sur la mémoire dans l'apprentissage. Pour Ping et Goldin-Meadow (2010), les gestes peuvent aider les apprenants à gérer et à réduire leur effort cognitif. Leur recherche portait sur des locuteurs qui devaient produire des gestes tout en expliquant la façon dont ils résolvent une série de problèmes mathématiques. Ils devaient également se souvenir d'une liste de choses n'ayant pas de rapport avec les problèmes. Les résultats ont montré que les locuteurs qui gesticulaient avaient de meilleurs souvenirs que ceux ne produisant pas de gestes (p.268).

L'utilisation des gestes peut aussi favoriser l'acquisition du vocabulaire lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle permet de « créer des représentations incarnées de ses mots » (Macedonia, 2014). Ce processus est appelé « *The enactment effect* »<sup>1</sup> (terme créé par Engenkamp et Krumnacker au début des années 1980), il est aussi appelée « *self-performed task effect* »<sup>2</sup>. Ce principe avait déjà été mis en pratique dans les années 1970 par Asher et la TPR (*Tot-*

*tal physical response*). Il décrit le fait que des phrases verbales sont plus facilement mémorisées si le locuteur effectue les actions décrites pendant l'apprentissage, en opposition à des locuteurs qui reçoivent juste des informations verbales ou qui regardent un tiers effectuer des gestes. Engelkamp et Zimmer (1985) parlent alors de « triple codage », associant l'auditif (on entend la phrase), le visuel (on voit l'action), et le moteur (on effectue l'action). Cosnier quant à lui, parle de « multicanalité » qu'il définit comme « un mélange de proportions variables de verbal et de non verbal, ce dernier comprenant à la fois le vocal et le mimogestuel » (1997, p.1). L'utilisation de trois canaux différents renforcerait la mémorisation à court terme.

Cette notion est notamment utilisée dans le concept des « bébés signeurs » qui connaît ces dernières années un engouement auprès des crèches et des parents. Né dans les années 80 aux États-Unis, ce courant s'intéresse à l'utilisation des signes chez les enfants en bas âge et plus particulièrement lors de la période préverbale. Garcia et Acrodelo, et Goodwyn, créent respectivement « *Sign2me* » et « *Baby Signs* », des programmes empruntant les codes de la langue des signes américaine (ASL). Les signes permettent alors de réduire chez l'enfant la frustration, d'être mieux compris, créant un impact positif sur la relation parent enfant permettant à l'enfant de parler plus tôt avec un vocabulaire plus riche. « *Baby Signs* » est désormais utilisé dans de nombreuses crèches dans les pays anglo-saxons et en Europe.

En ce qui concerne l'acquisition de la langue étrangère, Tellier (2006), utilise également la multicanalité visant la mé-

---

<sup>1</sup> On pourrait traduire ce terme par l'effet « d'adoption » ou « d'appropriation ».

<sup>2</sup> Traduction possible : « l'effet de la tâche réalisée par soi-même ».

morisation de la langue cible. Elle en a fait l'expérience avec 42 enfants français de 5 ans devant mémoriser des mots en langue maternelle. Un groupe a été exposé aux mots présentés seuls et auditivement, un deuxième était exposé à l'image en plus, et le troisième devait gestualiser les mots. Les résultats ont montré que les enfants ayant reproduit les gestes avaient mémorisé plus de mots que les autres.

Toutefois, quelques études démontrent que l'utilisation des gestes améliore la mémorisation à long terme. Allen (1995), l'a expérimenté sur des étudiants américains devant mémoriser des listes de 10 expressions françaises. L'étude montre un effet positif de l'utilisation du geste sur la mémorisation à long terme (5 semaines). Mais le processus de mémorisation dépend de nombreux paramètres tels que la familiarité des mots, la répétition, les capacités cognitives du locuteur, la transparence des mots...

« Les gestes reflètent la compréhension d'un apprenant mais peuvent aussi changer cette compréhension » (Goldin-Meadow, 2016). Les gestes, pour l'auditeur, peuvent constituer un deuxième canal qui aident à la compréhension si le discours n'est pas assez clair ou ambigu. Nous présenterons ici, quelques exemples de recherches concernant l'impact de ce que Tellier nomme « Le geste pédagogique » (qui englobe les mimiques, postures et gestes des mains des enseignants) sur la compréhension. Elle en donne la définition suivante :

« En marge des gestes proprement dits communicatifs, le geste pédagogique est celui que l'enseignant utilise dans le but de faire comprendre un item

lexical verbal à ses apprenants. Il agit donc comme un support non verbal qui aide à la saisie du sens par l'élève comme le ferait une image » (Tellier, 2006, p.76).

En général, les enfants montrent de plus grands bénéfices à comprendre par les gestes que les adultes (Goldin-Meadow et Alibali, 2013, p.261). Par exemple, Church et al (2004, cité dans Goldin-Meadow et Alibali, 2013,) ont analysé des enfants de CP écoutant une leçon sur la conservation de Piaget (ci-dessous) (en vidéo), et ont trouvé que 91% des enfants avaient appris (compris) quelque chose avec une leçon utilisant des gestes, contre 53% avec une leçon utilisant le discours seul.

La conservation de Piaget implique une notion de déplacement des éléments et donc de mouvement. Les activités impliquant le mouvement sont beaucoup mieux comprises avec des gestes qu'une activité abstraite.

Si l'explication accompagnée de gestes a pu démontrer une meilleure compréhension chez les apprenants (spectateurs), qu'en est-il de la production de gestes au sein de l'apprentissage ? De récentes recherches ont montré que l'expérience motrice peut jouer un rôle dans la cognition en facilitant la compréhension du langage et son processus. Selon la théorie du processus du geste lexical (Krauss, 1998, 2000), cité dans Goldin-Meadow et Alibali et 2013), les gestes augmentent l'activation du lexique et rendent son accès plus facile. Prenons pour exemple le locuteur qui produit un geste circulaire quand il dit « la balle roule dans la rue » : le geste augmentera l'activation du lexique « rou-

Figure 3  
Exemple d'une leçon sur la conservation de Piaget







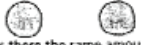
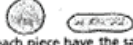
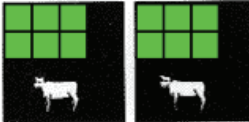

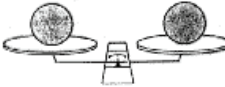



Conservation Task	Original Presentation	Transformation
Number	 Are there the same number of pennies in each row?	 Now are there the same number of pennies in each row, or does one row have more?
Length	 Is there the same length just as long as the other?	 Now are the two sticks each equally as long, or is one longer?
Liquid	 Is there the same amount of water in each glass?	 Now is there the same amount of water in each glass, or does one have more?
Mass	 Is there the same amount of clay in each ball?	 Now does each piece have the same amount of clay, or does one have more?
Area	 Does each of these two cows have the same amount of grass to eat?	 Now does each cow have the same amount of grass to eat, or does one cow have more?
Weight	 Does each of these two balls of clay weigh the same amount?	 Now (without placing them back on the scale to confirm what is correct for the child) do the two pieces of clay weigh the same, or does one weigh more?
Volume	 Does the water level rise equally in each glass when the two balls of clay are dropped in the water?	 Now (after one piece of clay is removed from the water and reshaped) will the water levels rise equally, or will one rise more?

Image issue du site <https://pbuyvip.cf/products.aspx?cname=piaget+water+test&cid=800>

ler » (2013, p.259). Une autre recherche de Beilock et al. (2008) montre que pratiquer une activité physique favorise l'acquisition du lexique qui lui est propre. Jouer au hockey sur glace peut améliorer la capacité à comprendre le langage propre au hockey, car les zones du cerveau qui sont normalement utilisées pour effectuer une action

sont impliquées dans la compréhension du langage lié à cette action.

Enfin, une étude de Goldin-Meadow et Alibali (2013) aborde l'âge auquel les enfants peuvent interpréter des gestes iconiques et sur leur capacité à les utiliser afin de déduire une action qui est nouvelle pour eux. Ils ont montré à des enfants de 2/3

ans des gestes iconiques permettant d'utiliser un nouveau jouet (sans le jouet dans l'explication). Bien sûr, les enfants ont plus largement réussi à effectuer l'action après avoir vu l'explication avec le geste iconique. Mais ce qui est intéressant, est que les enfants ont ensuite effectué ces gestes sur le jouet et non dans l'air comme dans l'explication : Ils ont compris que les gestes pouvaient transmettre une information pour guider leurs actions et qu'ils n'étaient pas de simples mouvements sans référent. « Le geste chez les enfants en bas âge n'est pas un mouvement dénué de sens mais bien une représentation communicative intentionnelle » (2013, p.138), les enfants n'ont pas imité l'adulte mais ont utilisé le geste pour réaliser l'action et ont incarné cette action.

Enfin, le fait de bouger et notamment les mains, influencerait la façon de résoudre des problèmes. Les recherches existantes portent principalement sur le domaine des mathématiques.

L'abaque (ou le soroban au Japon) (ci-dessous), est un bon exemple de l'utilisation du geste comme outil de calcul. L'abaque est un boulier utilisé en Asie, principalement en Inde, en Chine et au Japon pour effectuer des calculs mentaux (En Chine, l'abaque remonterait à 500 ans av JC). Au départ, les enfants apprennent à calculer à l'aide du boulier (Figure 4 et 5), et une fois la technique maîtrisée ils n'ont plus besoin de l'instrument et visualisent le boulier en mimant le mouvement des boules (Figure 6).

Selon des recherches japonaises (Amamiya, 2001), l'utilisation du soroban améliore la mémoire des nombres : les enfants utilisant le soroban sont capables de retenir un nombre à 9 chiffres et leur mé-

*Figure 4*  
*Soroban*



<https://stock.adobe.com/bg/search/images?k=soroban>

*Figure 5*  
*Enfant apprenant à calculer sur le soroban*



<https://stock.adobe.com/bg/search/images?k=soroban>

*Figure 6*  
*Enfant calculant en effectuant les gestes du boulier*



<https://stock.adobe.com/bg/search/images?k=soroban>

moire des chiffres/nombres est supérieure aux enfants (du même âge) apprenant sans le soroban. Un autre effet du soroban : l'amélioration de la mémoire spatiale grâce à la pratique de représentation visuelle du soroban. Les enfants sont plus sensibles à la disposition spatiale. Enfin, on constate des progrès dans la résolution de problèmes mathématiques. En effet, les apprenants ont des scores plus élevés dans la résolution de problèmes qui ne sont pas forcément liés aux calculs que l'on peut effectuer avec l'abaque (ex : les fractions). Et bien sûr, le premier effet visible est la vitesse de calcul.

Outre l'utilisation du boulier, on constate que les mouvements peuvent affecter la cognition pendant la résolution de problèmes mathématiques. Des expériences plus récentes menées par Cook, Yip et Goldin-Meadow (2012), montrent que des enfants à qui on donne un problème mathématique le résolvent plus facilement en bougeant leurs mains pendant la lecture de la consigne, en comparaison à un autre groupe d'enfants qui avait utilisé qu'une stratégie orale.

De même, Broaders et al. (2007), ont demandé à des enfants d'effectuer des gestes en résolvant une série de problèmes mathématiques et à d'autres enfants de faire la même chose sans les gestes. Quand il a été demandé aux enfants d'effectuer des gestes, la plupart des enfants ont exprimé des stratégies de résolution de problème à travers leurs gestes qu'ils n'exprimaient pas auparavant (ni en gestes ni en discours), ces mêmes enfants ont par la suite été plus aptes à apprendre l'équivalence mathématique.

Les résultats sont également positifs avec des adultes : un groupe d'adultes a dû

effectuer des mouvements oculaires (triangulaires) selon des modèles liés ou non à la résolution d'un problème mathématique ; sans avoir connaissance de la relation entre le mouvement des yeux et la résolution du problème. Les adultes ayant bougé leurs yeux d'une façon compatible au problème ont mieux réussi à résoudre le problème (Thomas et Lleras, 2007). La même expérience a été réalisée avec les mouvements des bras et a montré les mêmes résultats (Thomas et Lleras, 2009).

Si les recherches effectuées sur l'utilisation de gestes comme outil cognitif concernent uniquement le domaine des mathématiques, il n'est pas impensable de pouvoir les appliquer à celui des langues étrangères.

Le geste notre troisième cerveau ?

*Cognition incarnée ou comment penser par le corps.* La notion de cognition incarnée (ou *embodiment*) issue de la psychologie cognitive est un mouvement de pensée qui s'est développé en opposition au cognitivisme traditionnel. Elle considère que l'esprit n'est pas conçu comme un ordinateur, mais interagit avec son environnement car il est lié au corps. Elle est composée de deux modes de fonctionnement : Le *Bottom-up*, les informations qui proviennent du corps influent sur la cognition, et le *Top-down*, la cognition influe sur le corps. Car le réseau neuronal ne fonctionne pas à sens unique de la perception vers l'action mais « La perception et l'action, le perceptif et le moteur sont liés en tant que motifs émergents qui se sélectionnent mutuellement » (Varela et al., 1993 : 220). La cognition est alors située (*situated cognition*) car elle est dépendante des

situations dans lesquelles elle prend forme ; et elle est incarnée, car elle est ancrée dans le corps et vit de ses interactions avec l'environnement.

La notion d'énaction (ou énavivisme), quant à elle, fut proposée par Varela, Bateson, Maturana, Thompson et Rosch au début des années 1990, et est proche de la cognition incarnée, car elle conçoit la cognition comme mettant l'accent sur la manière dont les organismes et esprits humains s'organisent eux-mêmes en interaction avec l'environnement : « le cerveau existe dans un corps, le corps existe dans le monde, et l'organisme bouge, agit, se reproduit, rêve, imagine. Et c'est de cette activité permanente qu'émerge le sens du monde et des choses »<sup>3</sup>. Avec l'énaction, « l'action est guidée par la perception » (Varela et al., 1993, p.235) et « l'organisme donne forme à son environnement en même temps qu'il est façonné par lui » (Idem).

#### *Le reflet de la cognition*

Les neurones miroirs constituent une découverte majeure des neurosciences faite par les chercheurs italiens Rizzolatti et Sinigaglia en 2008. Les neurones miroirs jouent un rôle primordial dans le potentiel d'action, l'imitation ou l'empathie. En effet, selon Vincent-Smith (2013) :

« Observer un geste ou une activité complexe provoque dans notre cerveau des activations de neurones identiques à celles qui auraient été initiées si nous avions nous même fait les mêmes mouvements. Ces neurones

miroirs émettent donc des potentiels d'action spécifique lors de l'activité mais aussi lors de son observation chez autrui, et même lors de sa simple évocation. »

Les neurones miroirs permettent de comprendre ce que font et ce que ressentent les autres car l'émotion sert d'intermédiaire entre l'activité posturale et la parole. Les neurones miroirs nous prouvent à quel point nous sommes unis aux autres.

Dans le cerveau, les neurones miroirs sont situés en grande majorité dans l'aire de Broca, la zone des fonctions motrices : l'imitation serait donc le résultat du couple « perception et action ». Concernant l'aire de Broca, cette zone est le siège neuronal de la production du discours mais aussi de la commande d'actions : la perception, le langage et l'action sont tous localisés dans le cortex frontal. « Toutes les fonctions du cerveau reposent sur des interconnexions neurales étendues » (Dennison, 2010, p.138), plus les différentes zones sont activées, plus elles se renforcent et de nouvelles connexions se créent.

Des recherches (Hauk et al., 2004) démontrent que l'évocation de mots d'action activerait chez l'humain plusieurs zones corticales, et la compréhension mobiliserait plusieurs zones du cerveau. Par exemple, dans une étude effectuée par Hauk et al. concernant les mots *kick*, *pick* et *lick*<sup>4</sup> qui sont reliés au pied, à la main et la langue montre que lorsqu'on lit ces mots, les zones du cerveau qui s'activent sont pratiquement les mêmes que celles qui sont activées lorsqu'on effectue le mouvement correspondant.

---

<sup>3</sup> Varela cité dans : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/cognition-incarnee/>

---

<sup>4</sup> Taper (avec son pied), cueillir et lécher.



La plasticité cérébrale montre en effet que lorsque le cerveau est stimulé et que l'attention est soutenue, de nouveaux neurones sont mis en jeu, de nouveaux circuits neuronaux sont créés et l'information est intégrée et mémorisée (Vincent-Smith, 2013, p.1)

Si l'activation de plusieurs zones corticales ainsi que leur interconnexion favorise l'apprentissage et la rétention d'informations, il est donc préférable d'utiliser l'expérience motrice simultanément à l'apprentissage de nouvelles informations afin de co-activer différents réseaux du cerveau et de créer de nouvelles connexions neuronales.

Enfin, n'oublions pas que le réseau neuronal n'est pas seulement localisé dans le cerveau mais il en existe plus de 200 millions dans nos entrailles qui régulent nos émotions. Il existe une communication entre le système neuronal du cortex et l'entérique (Denjean, 2013), prouvant la contribution du corps dans la gestion des émotions et par extension, dans le processus de la cognition.

#### Gestualité et didactique des langues

Le système éducatif n'a pas changé depuis l'ère de la révolution industrielle : standardisation, production de masse... Il en résulte un enseignement de groupe ne prenant pas en compte les besoins de chacun et visant une productivité maximale, tout cela, en privilégiant une attitude statique chez les apprenants. On associe au geste et au mouvement en classe, des mots comme « agité », « turbulent », « trouble de la concentration » ... :

« L'école est basée sur le modèle industriel où les enfants sont placés dans un environnement qui est la réplique de ce qu'ils rencontrent à l'âge adulte sur leur lieu de travail : beaucoup de tension, peu de temps pour la créativité, la spontanéité ou l'individualité ». (Dennison, 2010, p.226).

Le constat est le même en classe de langues vivantes, où les apprenants sont censés apprendre à parler, communiquer, interagir dans des situations interculturelles coactives, mais selon notre expérience d'enseignante de Français Langue Étrangère dans différents pays et structures, nous avons remarqué que malgré une évolution certaine des techniques d'enseignement ainsi que des supports pédagogiques, les apprentissages sont trop peu tournés vers la pratique de l'oral et l'enseignant garde le monopole de la parole en classe. Par conséquent, des étudiants ayant suivi des cours de FLE pendant plusieurs années peinent à s'exprimer oralement.

Il existe toutefois des méthodes pédagogiques alternatives (encore considérées comme « marginales ») intégrant la dimension corporelle de l'apprenant où s'inscrit « La kinésiologie éducative », qui vise à développer les capacités d'apprentissage à travers la coordination cérébrale et le mouvement. Dans ce domaine, Paul Dennison a élaboré la « *Brain Gym* » dans les années 1970 dans le but d'aider les personnes souffrant de trouble de lecture. Cette méthode est désormais utilisée pour toutes sortes d'apprentissages. Elle mobilise les deux cerveaux : le droit qui correspond dans l'ensemble à l'expérience sensorielle

et à la nouveauté, et le cerveau gauche qui privilégie la logique et la linéarité. La « *Brain Gym* » prend en compte trois aspects : moteur, intellectuel et affectif qui sont indispensables lors des apprentissages. Elle permet également d'activer les trois dimensions de l'intelligence : La latéralité, le centrage et la focalisation, afin de traiter l'apprentissage dans sa globalité.

Parmi les rares méthodes de langue étrangère existantes intégrant la corporeité et la gestuelle, la plupart concernent l'enseignement/apprentissage de l'anglais langue étrangère, et seulement une pour le Français Langue Étrangère. Les chercheurs et didacticiens ont vraiment commencé à se pencher sur les bénéfices du geste dans les années 1990. Néanmoins, on a pu voir apparaître les prémises de ces recherches à la fin des années 1960 avec le « *Silent way* » de Caleb Gattegno, qui présentait alors une alternative à la méthode audio-orale et se situait dans la tradition de « l'apprentissage de découverte »<sup>5</sup> ; et la TPR (*Total Physical Response*), de James Asher basée sur la coordination du langage et du mouvement corporel appartenant à la « *Comprehension approach* » dont la compréhension orale est le fondement. Au sein de ces deux approches, les apprenants ne sont pas forcés à parler tant qu'ils ne possèdent pas le bagage langagier nécessaire, et répondent physiquement aux directives de l'enseignant visant un objectif linguistique.

On trouve aujourd'hui la « gestualité co-grammaticale » de Jean-Rémi Lapaire (2013) fortement influencée par l'anthro-

pologue Marcel Jousse (1969) et notamment par la notion de « jeu » et de « rejeu » de l'expérience. L'approche de Lapaire consiste en une intervention guidée entre l'instructeur et l'apprenant appelée « Gestualité co-verbale rejouée » où les gestes accompagnent et « *co-perform* » sous forme de gestes dansés avec des opérations de nature grammaticales. Joëlle Aden utilise l'approche éactive en pédagogie des langues en se basant sur les théories de la cognition incarnée, mais aussi sur les théories biologiques des systèmes autonomes et du courant philosophique de la phénoménologie. Aden se sert des langues incorporées afin de « relier les imaginaires individuels et culturels dans l'action » (Aden, 2017). Le but est l'autonomie de l'apprenant en plaçant l'action comme première dans un contexte qui lui est connu et qu'il comprend sans exiger une production verbale trop rapidement. Les approches de Lapaire (2013) et d'Aden (2017) englobent le corps entier, alors que d'autres, se focalisent sur la production de gestes manuels : « *The Accelerative integrated method* » (AIM) de Wendy Maxwell (2001)<sup>6</sup> et le « *Gesture way* », toutes deux créées dans les années 1990, rendent l'apprenant actif dans son apprentissage en transcrivant les items lexicaux en gestes, fortement influencés par la langue des signes américaines. Au sein de la phrase, tous les items sont transcrits : Pronoms personnels, verbes, articles, marqueurs temporels... L'AIM transcrit en plus, certains sons et règles orthographiques du français. Elles s'assurent de la maîtrise de l'oral avant d'introduire l'écrit. L'objectif est d'intégrer les compé-

---

<sup>5</sup> Technique considérée comme une approche d'éducation de type constructiviste, supporté par le travail de Piaget, Bruner et Papert, dans Stevick, 1974.

---

<sup>6</sup> L'AIM est à ce jour la seule méthode de Français Langue Étrangère intégrant le geste.

tences écrites et surtout orales rapidement à travers des histoires, des contes, une collaboration active et la répétition (notamment du vocabulaire) afin de susciter l'aisance orale en classe. Ces méthodes abordent la grammaire de façon inductive allant de la situation vers la règle non formulée explicitement dans un premier temps.

De plus en plus d'initiatives prenant en compte l'aspect moteur et affectif chez les apprenants voient le jour. Malheureusement, elles restent marginalisées. Pourtant, les résultats des recherches leur étant consacrées montrent chez les apprenants une augmentation de la motivation et de la capacité de concentration, une meilleure mémorisation et compréhension de la langue, une amélioration des compétences sociales, ainsi qu'une baisse du niveau de stress (Broaders et al., 2007, Thomas et Lleras, 2007, 2009, Goldin-Meadow et al., 2010a, 2013, 2016 Beilock et al. 2008, Goldin-Meadow et Alibali, 2013, Macedonia, 2014, Tellier, 2006, Allen, 1995).

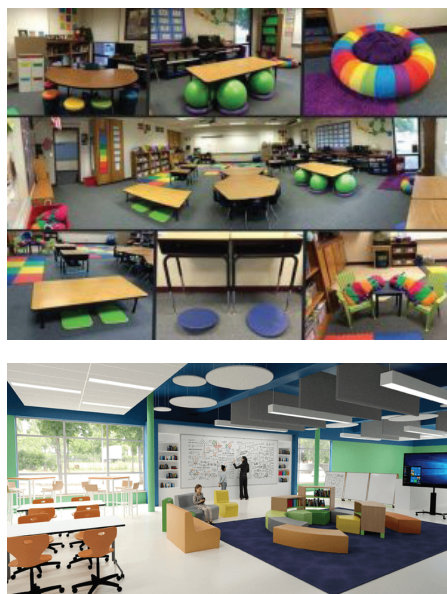
Nous proposons donc quelques stratégies d'ordre pédagogique permettant d'intégrer la dimension corporelle en classe de langues telles que :

- « Imaginer des situations pédagogiques où l'action est première » (Aden, 2017). Il est primordial de pouvoir appréhender et vivre la langue à travers des situations authentiques mettant en scène la corporéité et non des activités théoriques et statiques extraites de leur utilisation première. De cette façon, les apprenants peuvent s'appuyer sur la multisensorialité pour comprendre et mémoriser les items de la langue cible. L'enseignant doit pouvoir relier un

mot, un son ou une règle grammaticale à un geste, et ce, avec les apprenants. Ils connaissent mieux que personne leurs stratégies d'apprentissage et cela constitue une activité qu'ils apprécient particulièrement car cela leur permet de devenir acteurs du processus didactique. L'enseignant peut ainsi comprendre et anticiper les stratégies cognitives et s'adapter en conséquence.

- Ne pas avoir peur de rester sur une notion tant qu'elle n'est pas acquise, gestualiser et mettre en mouvement un aspect de la langue qui pose problème. Nous savons que le contexte pédagogique contraint certains enseignants à bâcler certaines notions (suivi d'un programme, préparation d'examens...) ou à restreindre les types d'activités (manque de place, classes surchargées...), mais plus l'apprenant sera en mesure de s'appropriier et de vivre la langue, et plus il sera à même de l'intégrer de façon durable.
- Accepter l'imprévu en classe et laisser les apprenants s'appropriier l'espace afin de respecter chaque profil kinésique et tout type d'intelligence (théorie des intelligences multiples, Gardner, 1983). Cela pourrait effrayer certains enseignants qui auraient l'impression de perdre le contrôle de leur classe. Pourtant, les apprenants (et particulièrement les enfants) savent instinctivement de quoi ils ont besoin et n'ont pas peur d'écouter leur corps. Il est possible d'aménager la classe à moindre coût afin de faciliter les déplacements et les différentes possibilités de station (assise, debout, en mouvement...).

Figure 7  
Exemples de classes dites « flexibles » prenant en compte l'appropriation corporelle des apprenant



Images issues de <https://jouer-et-grandir.com/classe-flexible-et-troubles-neurodeveloppementaux/?v=11aed0e4327>

- Toujours inscrire les activités langagières dans une dimension ludique impliquant le mouvement et l'incarnation des concepts : jouer, chanter, bouger, courir... Et ne pas hésiter à sortir avec les enfants si la météo s'y prête. Le jeu permet la communication et la gestion des émotions menant vers le développement de l'empathie. N'oublions pas qu'une langue « vivante » doit être vécue avec les autres.
- Enfin, préférer une immersion linguistique où l'apprenant s'aidera des gestes et des indices coverbaux afin de

décoder la langue sans toutefois interdire l'utilisation de la langue maternelle qui constitue un pont nécessaire et rassurant vers la langue cible. Nous pensons également qu'il faut favoriser l'oral et n'utiliser l'écrit que lorsque l'oral est maîtrisé et qu'il est devenu familier pour l'enfant. En effet, le système écrit français est déjà bien assez difficile à acquérir de par son système principalement phonogrammique, où il n'y a pas de relation bi-univoque entre les unités de l'écrit et de l'oral, mais il l'est encore plus pour un locuteur dont ce n'est pas la langue première. Selon notre expérience, une introduction de l'écrit trop précoce peut engendrer des confusions d'ordre phonologique pouvant persister et se fossiliser.

### Conclusion

À travers cet article nous avons voulu mettre en relation le geste, le corps et le processus cognitif afin de démontrer qu'une autre façon d'apprendre est possible. L'humain n'est pas un être statique, il apprend par le geste dès la naissance et plus particulièrement le langage. Pourtant, trop d'apprenants « téléchargent » passivement leur éducation alors que nous pensons qu'une nouvelle information devrait être intégrée par une expérience concrète et située, par un apprentissage équilibré.

Nous avons vu que les gestes tiennent une grande place dans l'acquisition du langage car le développement mental et moteur évoluent ensemble, simultanément, rendant la communication humaine multimodale. La fonction du geste la plus évidente est celle de la communication, mais

le geste a un rôle cognitif et les recherches en psychologie cognitive, en didactique ou en sciences cognitives ont démontré l'impact majeur du geste dans la compréhension, la réflexion et la mémorisation. Ces recherches portent principalement sur les mathématiques mais il peut bien sûr être étendu à l'apprentissage et d'une langue

apprentissage et de renouveler ainsi des pratiques pédagogiques figées.

### Références

- Acredolo, L., et Goodwyn, S., (1985). *Symbolic gesturing in language development : a case of study*. Human development, vol. 28, p 40-49
- Acredolo, L., et Goodwyn, S., (1998). *Sign language among hearing infants : the spontaneous development of symbolic gestures*. In Volterra & Erting (eds). From gesture to language in hearing and deaf children. Gallaudet, university press. P. 68-78
- Aden, J., (2017). *Les langues énoncées, dans le dossier : Un corps pour apprendre*. Coordonné par David Piot et Nicolas Perrin. Revue Éducateur n°4.
- Alibali, M.W., (2001). *Gestures play a role in thinking for speaking*. In C. Cavé, I Guaitella et S. Santi, Eds, Oralité et gestualité. Interactions et comportements multimodaux dans la communication : 407-410.
- Allen, L., (1995). *The effects of emblematic gestures on the development and access of mental representation of French expressions*, The modern language journal, V.79, p.521-529.
- Amamiwa, S., (2001). *The ripple effects and the future prospects of abacus learning site*: <http://www.shuzan.jp/english/brain/brain.html>
- étrangère. Les expérimentations prenant en compte la dimension corporelle en didactique des langues restent trop rares dans un domaine où la langue est faite pour être parlée et vécue à travers l'expérience de la corporéité. Nous souhaitons voir se développer dans le futur plus de propositions de pratiques pédagogiques permettant de rendre les apprenants plus actifs dans leurs
- Aristote, (536a). *Histoire des animaux IV*, 9 536a 30-31, cité dans Labarrière Jean-Louis. Aristote et la question du langage animal. In: *Métis. Anthropologie des mondes grecs anciens*, vol. 8, n°1-2, 1993. pp. 247-248.
- Asher J., (1978). *Learning another language through action: The complete Teacher's guidebook* in TESOL Quarterly Vol 12, No 2 pp. 204-206. Réédition (5th ed), Los Gatos, CA sky oaks production, 1996.
- Azaoui, B., (2014). *Co-construction de normes scolaires et contextes d'enseignement. Une étude multimodale de l'agir professoral*. Thèse de doctorat. Éducation. Université Paul Valéry. <tel-01111828>.
- Beilock, S., Lyons, I., Mattarella-Micke, A., Nusbaum, H, et Small S., (2008). *Sports experience changes the neural processing of action language*. Proceedings of the national Academy of Sciences, 105 (36), 13269-13273. DOI: 10.1073/pnas.0803424105
- Beilock, S. et Goldin-Meadow, S., (2010). *Gesture changes thought by grounding it in action* Psychol, Sci 21:1605-10.
- Billbrough, M., (2017). *A gesture-based approach to teaching English as a foreign language*. Department of English philology, The University of Seville.
- Broaders, S., Wagner Cook, S., Mitchell, Z., et Goldin-Meadow S., (2007). *Making children gesture reveals implicit knowledge and*

- leads to learning*. J Exp Psychol Gen. Nov, 136 (4), pp. 539-550. doi: 10.1037/0096-3445.136.4.539.
- Calbris, G., (1985). *Description pour le français langue étrangère*, dans Langue française Geste et Parole, n°68, sous la direction de J.C. Beacco.
- Church, RB., Ayman-Nolley, S., et Mahootian S., (2004). *The role of gesture in bilingual education: Does gesture enhance learning?* Int J. Bilingual Educ. Bilingualism 7:303-19. <https://doi.org/10.1080/13670050408667815>
- Coletta, J.M., (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans*. Corps, langage et cognition. Sprimont : Mardaga.
- Coletta, J.M., (2005). *Communication non verbale et parole multimodale. Quelles implications didactiques ?* Le français dans le monde. Recherches & Applications, numéro spécial juillet, pp.32-41.
- Cook, S.W., Yip, T., et Goldin-Meadow S., (2012). *Gestures, but not meaningless movements, lighten working memory load when explaining math*, *Language and cognitive processes*, 27, 594-610. DOI: 10.1080/01690965.2011.567074
- Cosnier, J., (1977). *Communication non verbale et langage*, In Psychologie médicale, 9, 11, pp.2033-2047.
- Denjean, C., (2013). *Le ventre notre deuxième cerveau*, documentaire, Scientificfilms, [http://www.film-documentaire.fr/4DACTION/w\\_fiche\\_film/39643](http://www.film-documentaire.fr/4DACTION/w_fiche_film/39643)
- Dennison, P., (2010). *Apprendre par le mouvement*, Sully, Vannes.
- Engelkamp J., et Krumnacker, (1980). *Imaginale und motorische Prozesse beim Behalten verbalen Materials*. Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie 27, pp.511-533.
- Engelkamp, J., et Zimmer, H.D., (1985). *An attempt to distinguish between kinematic and motor memory components*, Acta Psychologica, Vol 58, Issue 1, pp.81-106. [https://doi.org/10.1016/0001-6918\(85\)90036-8](https://doi.org/10.1016/0001-6918(85)90036-8).
- Ekman, P., et Friesen, W., (1969). *The repertoire of non verbal behavioral categories: origins, usage and coding* Semiotica, 1(1): 49-98, (repris in Kendon A., (1981)(ed), non verbal communication, interaction and gesture. The Hague, Paris-New York, Mouton: 58-105)
- Gamba Kresh, T., (2021), *Le geste comme vecteur d'apprentissage en classe de langue étrangère: vers un apprentissage incarné de la langue*. Thèse de doctorat, Université Montpellier 3, à paraître.
- Garcia, J., (1999). *Sign with your baby : How to communicate with infants*, Sign2me Early Learning/ Northlights communication.
- Gardner, H., (2008). *Les intelligences multiples : La théorie qui bouleverse nos idées reçues*, Retz, Juin 2008.
- Gaudez, C., et Aptel, M., (2008). *Les mécanismes neuropsychologiques du mouvement, base pour la compréhension du geste*, Le travail humain 4 (Vol.71), p.385-404. DOI 10.3917/th.714.0385
- Gattegno, C., (1963). *Teaching Foreign Languages in schools: The Silent Way*. Reading, UK: Educational Explorers.
- Goldin-Meadow, S. et Iverson, J., (1998). *Why people gesture when they speak?* In Nature, Vol 396, 228. <https://doi.org/10.1038/24300>
- Goldin-Meadow, S., (2016). *What the hands can tell us about language emergence*. Psychonomic bulletin and review, 10.3758.
- Goldin-Meadow, S., Fay, N., Lister, C., et Ellison, T.M., (2014). *Creating a communi-*

- cation system from scratch: Gesture beats vocalization hands down.* *frontiers in psychology* (Language science), 5, 354.
- Goldin-Meadow, S., (2010a). *When gesture does and does not promote learning.* *Language and cognition*, 2 1-19.
- Goldin-Meadow, S., (2010b). *Le rôle des gestes dans la création et l'acquisition du langage*, *Enfance*, 3 239-255.
- Goldin-Meadow, S., et Alibali, M.W.,(2013). *Gesture's role in speaking, learning and creating language.* *Annual review of psychology*, 123 448-453.
- Hauk, O., Johnsrude, I., et Pulvermüller, F., (2004). *Somatotopic representation of action words in human motor and premotor cortex.* *Neuron*. Jan 22;41(2):301-7. doi: 10.1016/s0896-6273(03)00838-9. PMID: 14741110.
- Jousse, M., (1969). *L'anthropologie du geste.* Paris, Les éditions Resma.
- Krauss, R.M., Dushay, R., Chen, Y., et Rauscher, F., (1995). *The communication value of conversational hand gestures.* *J.Exp. Soc. Psychol.* 31: 533-52.
- Kendon, A., (2004). *Gesture. Visible action as utterance.* Cambridge (UK), Cambridge university press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807572>
- Lakoff, G., (1999). *Philosophy In The Flesh: the Embodied Mind and its Challenge to Western Thought.* Basic Books.
- Lakoff, G., (2000). *Where Mathematics Comes From: How the Embodied Mind Brings Mathematics into Being.* Basic Books. (ISBN 0-465-03771-2).
- Lapaire, J.R., (2013). *Gestualité co-grammaticale : de l'action corporelle spontanée aux postures de travail métagestuel guidé.* Maybe et le balancement épistémique en anglais in *Langages* revue trimestrielle 192, Le vécu corporel dans la pratique d'une langue. Ed Larousse. Armand Colin. DOI : 10.3917/lang.192.0057
- Lapaire, J.R., (2018). *La kinéflexion: produire, exhiber, partager des actes vivants de pensée.* In Bottineau D. & Grégoire M. (Eds), *Langage et énonciation : corporéité, environnements, expériences, apprentissages*, *Intellectica*, 68, (pp.193-224).
- Lepoivre-Duc, S. et ULMA D., (2010). *Enseigner le verbe en français aujourd'hui : Enjeux et tensions*, *Synergies*, Gerflint, France n6, pp9-15.
- Leroi-Gourhan, A., (1985). *Le geste et la parole. Technique et langage*, Paris, Albin Michel, 1964 (p.216), cité dans CALBRIS G., dans "Langue française, Description pour le français langue étrangère, Geste et Parole, n°68, sous la direction de J.C. Beacco.
- Macedonia, M., (2014). *Bringing back the body into the mind: gestures enhance word learning in foreign language.* *Frontiers in psychology*, 5:1467.
- Maxwell, W., (2001). *Evaluating the effectiveness of the Accelerative Integrated Method for teaching French as a second language.* Master's thesis, University of Toronto (OISE/UT), Toronto, Ontario, Canada, 2001.
- Mc Neill, D., (1992). *Hand and mind.* Chicago: University of Chicago Press.
- Mc Neill, D., (2005) *Gesture and thought.* Chicago: University of Chicago Press.
- Ping, R., et Goldin-Meadow, S., (2010). *Gesturing saves cognitive resources when talking about non present objects.* *Cogn Sci.* 34(4), 602-619. <https://doi.org/10.1111/j.1551-6709.2010.01102.x>
- Pulvermüller, F., (2005). *Brain mechanisms linking language and action.* In *Nature Reviews*, pp. 576-582.

- Rizzolatti, G., et Sinigaglia, C., (2008). *Les neurones miroirs*, Paris, Odile Jacob.
- Stevick, E., (1974). *Review of teaching foreign languages in the schools: The silent way by Caleb Gattegno*, in TESOL Quartetly Vol8 No3, Sept 1974.
- Stout, D., et Chaminade. T., (2012). *Stone tools, language and the brain in human evolution*, philosophical transactions of the royal society B, 367, 75-87.doi: 10.1098/rstb.2011.0099
- Stout, D., Passingham, R., Frith, C., Appel, J., et Chaminade, T, (2011). *Technology, expertise and social cognition in human evolution*”, *European journal of neuroscience*, 33, 1338, (Cités dans « A grammar of action to formalize paleolithic knapping ». <https://doi.org/10.1111/j.1460-9568.2011.07619.x>
- Tellier, M., (2006). *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères* : Étude sur des enfants de 5 ans. Linguistique. Université Paris-Diderot. Paris VII, <tel00371041>
- Tellier, M., (2010). *Faire un geste pour l'apprentissage : Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce*. C. Corblin L'enseignement des langues étrangères à l'école. L'Harmattan, coll. « Enfance & Langages », 31-54.
- Thomas, L., et Lleras A., (2007). *Moving eyes and moving thought : On the spatial compatibility between eye movements and cognition*. *Psychomotor Bulletin and Review*, 14, 663-668.
- Thomas L., et Lleras A., (2009). *Swinging into thought : Directed movement guides insight in problem solving* *Psychomotor Bulletin and Review*, 16, 719-723.
- Turchet, P., (2009). *Le langage universel du corps*, Les éditions de l'homme, Montréal.
- Varela, F., Thompson, E., et Rosch, E., (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit, sciences cognitives et expérience humaine*. Seuil col La couleur des idées.
- Vincent-Smith, B., (2013). *Education et système des neurones miroirs : Le système miroir neuroéducatif*, sur le site de l'Institut Neurodidactique International : <http://www.neuroeducation-ini.fr/article-de-brigitte-vincent-smith-le-systeme-miroir-neuroeducatif/>



## Promotion de l'enseignement du langage de la canne blanche auprès des usagers de la route dans la ville de Yaoundé

*Promotion of the teaching of the language of the white cane to road users in the city of Yaoundé*

**RÉSUMÉ :** Le gouvernement camerounais, en phase avec la communauté internationale, s'emploie à promouvoir une société inclusive, à travers l'encadrement et la promotion des aveugles et malvoyants. Cependant, l'on constate pour le déplorer que ces personnes restent marginalisées, incomprises des autres, rendant difficile toute forme d'interaction avec elles. D'où l'intérêt de ce travail qui se donne pour objectif de mener une réflexion sur la promotion de l'appropriation par les usagers de la route de la ville Yaoundé, du langage de la canne blanche des aveugles et malvoyants, pour une meilleure interaction quotidienne dans le cadre de leur mobilité. La réalisation de ce travail s'est opérée grâce à l'observation, les entretiens, l'enquête par questionnaire et la recherche documentaire, dont les résultats montrent que le mode de communication des handicapés visuels n'est pas compris des autres usagers de la route qui, pour des raisons multiples, se déclarent ouverts à son apprentissage. Des propositions en vue d'une meilleure communication entre les personnes voyantes et les malvoyants ont été émises.

**MOTS CLÉS :** aveugle ; didactique ; langage ; malvoyant ; société inclusive.

**ABSTRACT:** The Cameroonian government, in tune with the international community, is working to promote an inclusive society, through the mentoring and promotion of the blind and visually impaired. However, it is a pity that these people remain marginalized, misunderstood by others, making any form of interaction between them difficult. Hence the interest of this work, which aims to a reflection on the promotion of the appropriation by road users of the city of Yaoundé, of the language of the blind and visually impaired for better daily interaction within the framework of their mobility. This work was carried out thanks to observation, interviews, questionnaire survey and documentary research, the results of which show that the mobility of the visually impaired is not easy because of backward behavior and lack of interest from able-bodied people. Proposals for better synergy have been made.

**KEYWORDS:** blind; didactic; language; visually impaired; inclusive society.

Martial Patrice Amougou

amougopat@yahoo.fr

Danielle Effa Oyono

daneffa@yahoo.fr

Centre de Recherche en

Sciences et Techniques de

l'Animation, des Loisirs et de

l'Éducation civique. Institut

National de la Jeunesse et des

Sports de Yaoundé, Camerun

Recibido: 29/11/2020

Aceptado: 13/04/2021

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 18

JULIO / DICIEMBRE 2021

ISSN 2007-7319

## Introduction

Les personnes aveugles et malvoyantes constituent des couches sociales dites vulnérables, du fait de leur déficience car, elles sont généralement victimes de discriminations et stéréotypes divers, qui font d'elles des personnes à part dans la société. Pourtant, l'article 1<sup>er</sup> de la déclaration universelle des droits de l'Homme stipule que : « tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits ».

De nos jours, plusieurs politiques sont élaborées pour lutter contre la marginalisation des personnes handicapées. La 2<sup>ème</sup> conférence des ministres responsables des politiques d'intégration des personnes handicapées, tenue à Malaga en Espagne du 7 au 8 Mai 2003, a invité les pays à adopter « une politique d'égalité des chances (...) permettant à chacun de développer et d'assumer pleinement, dans toutes les dimensions de la vie sociale, l'exercice des droits sociaux, économiques et politiques ». Le Secrétaire Général des Nations Unies, lors de la convention internationale relative aux droits des personnes, ne souligne-t-il pas à cet effet que :

La convention sera un outil puissant pour éliminer les obstacles auxquels font face les personnes handicapées : discrimination, marginalisation (...). Il s'agit d'un moment historique de notre quête vers la réalisation des droits de l'homme universels pour tous les êtres humains, créant une société pleinement inclusive pour tous. (Ban Ki-Moon, 03 Avril 2008)

Aussi, le problème des handicapés visuels et de leur langage par rapport à leur

mobilité au Cameroun en général, et dans la ville de Yaoundé en particulier, est lié à plusieurs facteurs, d'où l'engagement de l'Etat à faire de cette catégorie de personnes, des acteurs entièrement intégrés dans le tissu social, à travers notamment la loi n°002/2010 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées.

Dans cette veine, la communication, qu'elle soit écrite, gestuelle ou orale, devient selon Ebersold et Evans (2003 : 47), la condition sine qua none des interactions sociales dans un milieu urbain qui, du fait de sa complexité, ne favorise pas toujours une meilleure mobilité des aveugles et malvoyants, dont le langage de la canne blanche, n'est pas souvent compris par les autres membres de la communauté, notamment les usagers de la route. Cet état de chose contribue à la marginalisation de ces personnes handicapées, et leur impute un quotidien difficile à vivre.

C'est pourquoi, à l'instar de Kamga et al (2003 : 62) qui militent en faveur de la promotion d'une meilleure intégration et un accompagnement efficient des aveugles et malvoyants dans la société et singulièrement dans leur déplacement, ce travail se propose de mener une réflexion sur la promotion de l'appropriation par les usagers de la route de la ville Yaoundé, du langage des aveugles et malvoyants pour une meilleure interaction quotidienne dans le cadre de leur mobilité.

Le travail comporte outre une introduction et une conclusion, quatre sections portant respectivement sur le cadre théorique, la méthodologie, les résultats et discussions, ainsi que les suggestions.

## Cadre théorique

Cette section décline les théories explicatives du sujet soulevé, le langage de la canne blanche ainsi que les gestes, postures et communication.

### *Théories explicatives*

Pour mieux appréhender l'objet de cette réflexion, nous avons eu recours à deux théories à savoir, la théorie de la diffusion et celle de la sémiologie de la communication.

*Théorie de la diffusion.* La théorie de la diffusion de l'innovation fait référence à la propagation de nouvelles idées et de nouveaux comportements au sein d'une communauté, ou d'une communauté à une autre. Proposée en 1962 par Everett Rogers, cette théorie a été appliquée autant sur le plan individuel (Rogers, 1995) que sur le plan organisationnel (Zaltman, Duncan et Holbeck, 1973). Elle offre par ailleurs, un cadre conceptuel à la notion d'acceptabilité, avec pour but d'expliquer comment une innovation technologique évolue du stade d'invention à celui d'utilisation élargie.

Dans cette perspective, la probabilité d'adoption d'un comportement dépend de la cible, des obstacles environnementaux et des facilitateurs, du système de communication et des attributs de l'innovation. Rogers (1995), identifie alors cinq déterminants de l'adoption ou de la diffusion d'une nouvelle technologie. Il s'agit de :

- *l'avantage relatif*, qui renvoie au degré auquel l'innovation est perçue comme étant meilleure que celles qui existent déjà ;
- *la compatibilité* qui fait référence au degré de consistance de l'innovation

avec les valeurs, les pratiques sociales et normes des utilisateurs, ainsi que les expériences du passé ;

- *la complexité.* Il s'agit du degré auquel une innovation est perçue comme étant difficile à comprendre et à utiliser.
- *la testabilité* qui est la possibilité de tester une innovation avant de s'engager à l'utiliser ;
- *l'observabilité.* Elle indique le degré auquel les résultats et bénéfices d'une innovation sont clairs.

Chacune de ces caractéristiques prise seule, n'est pas suffisante pour prédire l'adoption d'une innovation mais, des études ont démontré que leur combinaison induit de plus grandes chances d'adoption de l'innovation (Rogers, 1995).

Aussi, la théorie de la diffusion de l'innovation peut être utilisée pour changer les comportements influencés par les normes et les tendances sociales. Elle indique alors comment promouvoir le comportement souhaité en se focalisant sur les attributs. Le ciblage d'agents du changement efficaces, comme les leaders locaux, les personnalités influentes, les pairs et les célébrités, peut permettre d'accélérer l'adoption d'un nouveau comportement.

*Sémiologie de la communication.* Vers 1910, Ferdinand de Saussure analyse la langue comme structure et ouvre la voie aux études structuralistes. Selon lui :

On peut donc concevoir une science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale [...] nous la nommerons sémiologie [...] elle nous apprendrait

en quoi consistent les signes, quelles lois les régissent. [...] La linguistique n'est qu'une partie de cette langue générale. Les lois que découvrira la sémiologie sont imputables à la linguistique, mais celle-ci se retrouvera ainsi attachée à un domaine bien défini dans l'ensemble des faits humains. (Saussure, 1916 : 33).

Cette théorie se situe dans le cadre du structuralisme évoqué dans l'ouvrage de Rompré (2000, 91). Ainsi, Lévi-Strauss (1949), en expliquant les mythes et les relations de parenté qu'il observait, a suivi un code pour exprimer dans l'abstrait la pratique et l'objet. A cet effet, il souligne que :

Si le langage est une symbolisation du réel, si une langue ou un dialecte est une codification particulière de cette symbolisation et ce, en vue de vouloir échanger avec les autres ce que l'on vit et ce que l'on pense, pourquoi ne pas considérer toute la vie comme obéissant à des codes, à des structures d'échange ?

Selon Hébert (2006), le signe comporte plusieurs structures dont les plus usuelles sont les suivantes : le stimulus ; le signifiant et le signifié ; le stimulus ou le signifiant, le concept logique ou psychologique et le référent. L'on a ainsi des structures monadiques (un seul terme), dyadiques (deux termes) ; triadiques (trois termes) ; tétradiques (quatre termes) ; pentadiques (cinq termes) et sextadiques (six termes). Ainsi, La sémiologie de la communication avec ses précurseurs que sont Georges Mounin, Éric Buysens et Louis Prieto, étudie uniquement le monde des signes car :

Il est impossible de ne pas communiquer, disait l'anthropologue Gregory Bateson en parlant des humains, mais les animaux communiquent aussi, tout comme les plantes et les mondes cellulaires. Nous communiquons aussi avec les machines et les objets, et certains de ceux-ci communiquent entre eux. Tout communique avec tout, et tout ce qui communique le fait avec des signes, comme le démontre Charles S. Peirce, quand il prétend que tout ce qui se pense relève du monde des signes.

A travers ces propos, il devient indéniable que le langage des aveugles est traduit par un ensemble de signes intentionnels qui nécessitent d'être appris par tout le monde, afin de faciliter la communication avec ces personnes malvoyantes et partant, les sortir de l'isolement. Prieto (1972) pense à cet effet que l'intention de signification est essentielle dans l'identification d'un signal. Il en va de même de la présence d'une canne blanche pour indiquer un aveugle, ainsi que des différentes postures pour indiquer l'intention de ce dernier. Ainsi, il devient clair que cette théorie favorise le décryptage par les tiers, des gestes et postures de la personne handicapée visuelle, facilitant par-là la communication avec cette dernière.

#### *Langage de la canne blanche*

Martinet (1960 : 14-18) souligne que le langage est plus qu'un ensemble de mots, c'est aussi un ensemble de relations. Le langage ne se réduit pas à un ensemble d'étiquettes servant à nommer les existants, il est porteur d'une vision du monde qui

organise notre expérience. Ferdinand de Saussure (2002 : 7), un des fondateurs de la linguistique, définit le langage comme un système de signes qui unit par convention une idée, un concept et un son, une image acoustique. Il s'agit par ailleurs, de la faculté que les hommes possèdent d'exprimer leur pensée et de communiquer entre eux au moyen d'un système de signes conventionnels vocaux et/ou graphiques constituant une langue. La langue est aussi un système structuré de signes non verbaux, donc gestuels, remplissant une fonction de communication.

Au regard de ce qui précède, il convient de noter que les couches sociales vulnérables telles que les sourds-muets, les aveugles et les malvoyants, ont une façon particulière de communiquer dans leurs interactions en milieu urbain. Ainsi, pour le cas des handicapés visuels, le langage se caractérise par des gestes et postures pour se déployer dans l'espace. De ce fait, cette mobilité est conditionnée par l'utilisation de la canne blanche. C'est l'ensemble de ces gestes et postures, combinés avec l'outil de l'orientation dans l'espace, qui constituent le langage des handicapés visuels dont il est question dans le cadre de cette étude.

*Histoire de la canne blanche.* Dans leur déplacement, les déficients visuels avaient toujours utilisé un bâton de couleur quelconque avant la venue de la canne blanche car, l'objectif majeur était de pouvoir éviter les différents obstacles sur le chemin. Cette couleur, généralement sombre, exposait l'utilisateur du bâton à de nombreux désagréments, dont des accidents, dans la mesure où les usagers de la route la distinguaient à peine.

Ainsi, pour mieux la voir à distance, l'urgence d'adopter une couleur unique de la canne de l'aveugle s'est imposée, afin d'éviter, pour son utilisateur, des risques d'accidents. La canne de couleur blanche selon Azéma (1999 : 167), a alors vu le jour au 20<sup>ème</sup> siècle et a été reconnue comme un outil de communication et d'aide à la mobilité, un instrument de perception dans l'espace et un signe distinctif des personnes aveugles et malvoyantes. Malheureusement, son origine ne fait pas l'unanimité car, sujette à plusieurs versions.

En Angleterre, Bailly (1990 : 13) attribue l'origine de la canne blanche à J. Briggs, un artiste britannique qui, après avoir perdu la vue en 1921, utilisera une canne blanche pour indiquer aux passants qu'il était aveugle.

La version française, attribue cette origine à Guilly D'herbemont, fille d'un aristocrate, qui en 1930, s'inspira des bâtons des agents de police réglant la circulation, pour faire munir les aveugles d'une canne blanche : signe distinctif servant à les protéger contre les obstacles du chemin.

La version Nord-américaine, inspirée de Blatgé (2008 : 115), attribue cette origine au « *Lions Club International* », dont un membre en 1930, après avoir identifié la difficulté que les aveugles avaient à utiliser une canne de couleur noire pour traverser la rue, suscita la décision des membres du club, de peindre cette canne en blanc pour la rendre plus visible.

Malgré ces divergences sur l'origine exacte de la canne blanche, elle est incontestablement utile pour les déficients visuels dans leurs déplacements, comme l'illustrent les sections ci-dessous.

*Types de canne blanche.* Selon la Ligue braille (2018 : 2), Il existe plusieurs sortes de cannes blanches, qui peuvent être regroupées en trois grandes catégories :

- *La canne d'identification.* Elle a pour rôle de signaler que son détenteur a une déficience visuelle et d'éveiller ainsi la vigilance des automobilistes, cyclistes et piétons.
- *La canne d'appui,* qui est utilisée par les personnes qui ont des problèmes d'équilibre. Elle a la forme d'une canne ordinaire, d'une béquille voire même, d'un déambulateur selon les besoins, mais de couleur blanche pour assurer en même temps la fonction de canne d'identification.
- *La canne de locomotion.* Elle est plus longue que les précédentes, permet à son utilisateur d'explorer l'espace en « toquant » devant lui afin de détecter les repères et obstacles par l'ouïe et le toucher. La longueur est calculée pour donner à la personne un temps de réaction suffisant. Cette canne nécessite cependant l'apprentissage de techniques de locomotion, qui sont enseignées à la Ligue Braille. Bien maîtrisée, la canne de locomotion peut devenir un véritable prolongement de la personne et accroître sensiblement ses capacités et sa sécurité de déplacement. À côté de la canne à embout standard ou fin cylindrique, utilisée en toquant, il y a la canne à embout en forme de roulette, qui se manie en balayant devant soi, par la technique dite du « balayage ». Par son contact permanent avec le sol, elle donne des informations tactiles plus précises que la canne sans roulette.

*Photo 1*

*Les types de Canne Blanche (photo braille. be)*



Certaines cannes sont dotées de systèmes électroniques de détection et de guidage basés sur différentes technologies (faisceaux infrarouges, laser, ultrasons, GPS). Ces cannes électroniques tendent à fournir de plus en plus d'informations à l'utilisateur, par exemple en indiquant par vibrations à quelle distance se trouve un obstacle, y compris en hauteur. D'un usage encore confidentiel, et très coûteuses, elles nécessitent également un apprentissage particulier.

*Fonctions de la canne blanche.* Etant un outil d'aide à la mobilité des déficients visuels, cette canne permet à ces derniers de se mouvoir aisément dans l'espace. Autrement dit, elle est une aide technique proposée aux personnes déficientes non-voyantes et aux personnes malvoyantes ayant des particularités quant aux types de poignées, d'embouts et selon le matériau. La canne possède plusieurs fonctions (Saliha Ai-

touazzou Djamila Fourali, 2016 : 12-13, AMAM<sup>1</sup>, 2019 : 1) :

- de signalement : son but est d'avertir les autres (passants, piétons automobilistes...) que le sujet a un problème visuel et qu'il faut donc être vigilant et attentif. Elle peut favoriser la demande d'aide et permet la reconnaissance du statut de la personne handicapée.
- de contrôle : elle étaye le visuel et rassure la personne en situation particulière (marche, reflet).
- de protection : elle est utilisée en intérieur et permet d'éviter de toucher les obstacles directement.
- de détection : elle est complexe et la plus complète. Elle permet d'explorer l'espace situé immédiatement devant la personne, de déceler les obstacles bas et par son toucher, de donner des informations sur la nature du sol, pouvant servir de repères par exemple. Elle peut aider la personne déficiente visuelle à libérer son attention du sol.
- d'appui : elle n'a pas de fonction, mais associe celle d'appui et de signalement pour des personnes ayant des troubles de l'équilibre.

*Gestes, postures et communication.* Il semble important à ce niveau d'évoquer le langage que véhicule la canne blanche, afin de montrer comment les différents utilisateurs s'orientent dans l'espace et, de quelle manière les handicapés visuels communiquent en milieu urbain avec les personnes valides. Ainsi, la communication avec eux suppose

<sup>1</sup> AMAM : Association de lutte contre la Maculopathie myopique

une bonne interprétation de ces gestes et postures qui concernent pour l'essentiel: le cercle de sécurité, la traversée de la route, l'appel d'un taxi, le besoin d'aide et l'attente d'un tiers.

#### Posture 1 : Cercle de sécurité



*Photo 2*

*Le cercle de sécurité (photo Danielle Effa Oyono)*

Le cercle de sécurité se fait de la façon suivante : je suis debout, gardant mes deux pieds immobiles. Je tiens ma canne de la main droite et je fais traîner l'embout sur le sol tout autour de moi en formant un cercle d'un mètre de rayon. C'est un geste qu'un déficient visuel se doit de toujours faire pour détecter les inégalités du sol et tous les obstacles qu'il y a autour de lui.

#### Posture 2 : Traverser la route



*Photos 3 et 4*

*Traverser la route (photo Danielle Effa Oyono)*

Je suis debout sur le trottoir les pieds joints. Ma main droite tient la canne renversée verticalement vers le ciel et face à mon front. Le bras gauche est levé et la main est ouverte en direction des voitures. Ceci signifie : « je veux traverser la route ». Je m'engage sur la chaussée dès que je sens que les véhicules se sont arrêtés ou qu'ils sont trop éloignés. En traversant la route, je garde ma main gauche levée. Je baisse ma canne et je l'utilise pour percevoir l'espace pendant que je marche sur la chaussée. S'il s'agit d'une route à double sens, je m'arrête au milieu et je répète le même exercice. La traversée de la route étant achevée, je m'immobilise sur le trottoir et je fais mon cercle de sécurité pour m'assurer qu'il n'y a pas d'obstacles autour de moi.

#### Posture 3 : Attendre le taxi

Je suis sur le trottoir. Après avoir fait « le cercle de sécurité », je me tiens droit les pieds en forme de V. Ma canne est dressée verticalement entre mes pieds tandis que mes mains posées l'une sur l'autre prennent appui sur le pommeau (la manche de la canne). L'index de la main droite est tendu vers la chaussée en signe de stop. Ce signe veut dire : « j'attends un taxi ».



*Photo 5*  
*Attendre le taxi (photo Danielle Effa Oyono)*

#### Posture 4 : Besoin d'aide

Lorsque j'ai besoin d'aide, je me tiens droit, pieds joints. J'ai la main gauche le long du corps tandis que ma main droite tient la canne blanche renversée vers le ciel. Je ne baisse ma canne que lorsque quelqu'un m'accoste.



*Photo 6*  
*Le besoin d'aide (photo Danielle Effa Oyono)*

#### Posture 5 : Attendre quelqu'un

J'ai un rendez-vous avec quelqu'un dans la rue à un endroit précis. Voilà ce que je dois faire : Je me tiens droit, les pieds en forme de v. Ma canne se dresse verticalement entre mes pieds tandis que mes mains l'une sur l'autre prennent appui sur le pommeau. Cette position veut dire : « j'attends quelqu'un ».



*Photo 7*  
*Attendre quelqu'un (photo Danielle Effa Oyono)*



Ainsi, le déplacement avec la canne consiste en un mouvement alternatif des pieds et de la canne de la gauche vers la droite et inversement. Cela dit, quand j'avance le pied gauche, j'oriente ma canne vers ma droite et quand c'est le tour du pied droit, ma canne est dirigée vers ma gauche. Ce déplacement au cours du mouvement alternatif fait entrevoir deux jeux distinctifs à savoir : la frappe et le balayage.

Dans le premier cas la canne cogne le sol d'un seul coup à gauche et à droite. Dans le deuxième cas, elle traîne sur le sol dans un mouvement comparable à celui des essuie-glaces d'une voiture.

Toutefois, il faut noter que ces différents signes et postures du déficient visuel dans sa mobilité ne sont pas connus par les usagers de la route et du grand public au Cameroun.

### Méthodologie

Cette section s'attarde sur les participants, les outils et procédures, sans oublier les techniques de traitement des données.

### Participants

Les participants à cette recherche sont issus d'une population mère estimée à 1815 sujets, dont 1700 usagers de la route des quartiers Ekié et Etoug Ebé ; 70 aveugles et malvoyants dont 30 du Centre National de Réhabilitation des personnes Handicapées Paul Emile Léger (CNRPH) et 40 du Cercle des Jeunes Aveugles Réhabilités (CJARC) ; 45 responsables dont 10 du CJARC, 15 du CNRPH, 10 du Ministère des Affaires Sociales (MINAS) et 10 responsables d'auto-écoles. Sur la base de la technique d'échantillonnage de convenance, nous avons sélectionné 500 riverains des Centres spécialisés pour aveugles et personnes malvoyant.es, dont 250 du quartier Ekié et 250 du quartier Etoug-Ebé; 20 aveugles et malvoyants dont 10 du Centre National de Réhabilitation des personnes Handicapées Paul Emile Léger (CNRPH) et 10 du Cercle des Jeunes Aveugles Réhabilités (CJARC) ; 08 responsables dont 02 du CJARC, 02 du CNRPH, 02 du Ministère des Affaires Sociales (MINAS) et 02

Tableau 1  
Distribution de l'échantillon

Typologie	Effectif par groupe	Effectif par typologie	Pourcentage par typologie
Riverains du Quartier Ekié	250	500	94 ; 69%
Riverains du Quartier Etoug-Ebé	250		
Aveugles et malvoyants du CJARC	10	20	3,78%
Aveugles et malvoyants du CNRPH	10		
Responsables du CEJARC	02		
Responsables du CNRPH	02	08	1,51%
Responsables du MINAS	02		
Responsables d'auto-écoles	02		
TOTAL	528	528	100%

Source : auteur. Données de terrain.

d'auto-écoles, pour un échantillon total de 528 sujet, soit un taux de représentativité de 29,09%. Le tableau 1 rend compte de la distribution de l'échantillon.

### *Instruments et procédures*

L'investigation que nous avons menée entre février et juillet 2019, a pu se faire moyennant les instruments suivants : l'observation participante, la recherche documentaire, l'entretien semi directif et le questionnaire.

La recherche documentaire a d'abord consisté, à la faveur d'une grille de lecture, à repérer les tendances internationales, régionales et nationales relatives à l'état des lieux de la promotion du langage de la canne blanche dans le monde. Cette démarche nous a permis de consolider l'intérêt de cette contribution. Ce travail a nécessité la consultation des sites internet tels que :

- <https://www.braille.be>;
- <http://www.signosemio.com/klinkenberg/structures-du-signe>;
- <http://quotidienmutations.cm>;
- <http://journals.openedition.org>;
- <https://fr.wikipedia.org>,

Ainsi que l'exploitation des documents des archives du CJARC, du CNRPH, du MINAS et des centres d'apprentissage à la conduite automobile.

Par la suite, sur la base d'une grille d'observation, nous avons cerné d'une part, les postures de 20 aveugles et personnes malvoyantes dans l'utilisation de la canne blanche. D'autre part, nous nous sommes intéressés aux réactions de 500 personnes voyantes autour d'eux, notamment les conducteurs et piétons sur la voie pu-

blique. Cette observation a été participante parce que, elle a induit notre présence effective sur le terrain pour identifier et noter les comportements des cibles de l'enquête, et nous a permis de constater que les personnes valides, dans leurs interactions quotidiennes, ignorent le sens et la signification des différents signes et postures qu'utilisent les déficients visuels dans le cadre de leur mobilité.

S'agissant de l'entretien semi directif, il a pu se réaliser au travers des conversations moyennant un guide d'entretien, avec les 08 responsables ciblés dont le Directeur général du CJARC, le Directeur du CNRPH, le Chef de Service de l'Action Sociale au Ministère des Affaires Sociales, ainsi qu'un collaborateur par structure. L'objectif de l'entretien était d'avoir une idée de leurs représentations concernant la communication difficile entre les aveugles et personnes malvoyantes, et les autres membres de la communauté dans les rues. Il y a également été question de recueillir leurs opinions sur les dispositions à prendre pour vulgariser le langage de ces personnes handicapées.

Pour compléter les données qualitatives, les mêmes préoccupations ont fait l'objet des enquêtes individuelles auprès de 500 usagers de la route des quartiers Etoug-Ebe et Ekié, à travers des questionnaires.

Les données collectées ont été traitées et analysées grâce aux techniques d'analyse statistique et de contenu. Les sections qui suivent présentent les résultats obtenus.

### Résultats et discussions : Connaissance du langage de la canne blanche

Les résultats de ce travail sont présentés et discutés en même temps, en fonction des instruments utilisés pendant la recherche.

### *Résultats de l'observation*

L'observation des faits et comportements d'une part des aveugles et malvoyants, et d'autre part, des tiers non aveugles, ainsi que les automobilistes, révèle que les aveugles et malvoyants, du fait de la mauvaise qualité des infrastructures, éprouvent des difficultés à se déplacer et à bien s'orienter. Ceci est exacerbé par l'indifférence des personnes normales supposées leur apporter de l'aide. L'on constate également que les personnes handicapées visuelles font l'objet de curiosité de la part des tiers bien portants, avec une tendance à la moquerie.

Dans la rue, malgré leur posture ou la position de leur canne, l'on constate que les personnes mal voyantes sont victimes d'insultes de la part des autres usagers. Ces derniers les trouvent encombrants, et parfois présent là où ils ne devraient pas se trouver. Ceci se manifeste dans les bousculades de la part d'individus sur les trottoirs, ainsi que les frayeurs suscitées par les coups de klaxon intempestifs des automobilistes, les empêchant de traverser la route en toute quiétude.

Cet état de choses traduit non seulement l'exclusion dont sont victimes les aveugles et malvoyants, mais aussi l'ignorance par les autres personnes, du langage de la canne blanche.

### *Résultats de la recherche documentaire*

L'exploitation de la documentation relative au présent travail milite en faveur de la connaissance du langage de la canne blanche pour une meilleure inclusion sociale des handicapés visuels. Il y ressort, qu'au-delà de l'abondant dispositif réglementaire et institutionnel en faveur des aveugles et malvoyants, la communauté

internationale à laquelle se joint le Cameroun, plaide pour une société plus juste et équitable. A travers ces documents, les types de cannes et leurs usages, ainsi que les postures ont été identifiés. Par ailleurs, les rapports du MINAS et ceux du CEJARC et du CNRPH, indiquent la nécessaire communication entre les aveugles et le reste de la communauté, avec en bonne place la connaissance par tous du langage de la canne blanche. Du côté des auto-écoles, l'exploitation des documents pédagogiques décèle l'inexistence de modules relatifs à la connaissance du mode de communication des personnes malvoyantes dans la rue. Ceci consolide l'idée de la faible considération dont bénéficient ces personnes de la part de la société. Pourtant, toute la communauté est appelée, par humanisme et par civisme, à porter secours à cette catégorie spéciale d'usagers de la route, afin de faciliter les échanges avec elle.

### *Résultats des entretiens*

Des entretiens réalisés auprès des responsables du MINAS, du CEJARC, du CNRPH et des auto-écoles, il apparaît ce qui suit :

Les responsables du MINAS évoquent le non-respect par les acteurs de la société camerounaise, de la réglementation existante en matière de protection des personnes handicapées. Ils estiment par ailleurs que les actions menées de concert avec les Centres spécialisés du MINAS ne sont pas suffisantes pour donner l'impact attendu auprès de la population en matière de connaissance du langage de la canne blanche. Toutefois selon eux, le plaidoyer se poursuit, pour une meilleure prise en compte des préoccupations de cette catégorie sociale.

Concernant les responsables des Centres spécialisés, ils déclarent que leur action, bien qu'insuffisante, porte sur la sensibilisation, l'information et la formation des malvoyants ainsi que l'ensemble de la communauté, sur la réglementation et les outils de communication des aveugles et malvoyants. Mais, ils regrettent le manque d'intérêt des personnes valides, ainsi que des autorités locales pour ces informations car, ceci rend difficile la connaissance de la personne handicapée visuelle et partant, toute communication avec cette dernière. Ces responsables plaident pour une plus grande implication de la communauté nationale dans l'encadrement de la personne aveugle ou malvoyante.

*Résultats du questionnaire.* Dans les tableaux ci-dessous, on peut apprécier les opinions des usagers de la route par rapport à leur perception de la personne aveugle ou malvoyante, de l'instrument de mobilité des handicapés visuels et la connaissance des gestes et postures de la canne blanche.

S'agissant des formes de langages des personnes handicapées visuelles, le tableau 2 résume les déclarations des enquêtés.

Les chiffres du tableau 2 ci-dessus sont révélateurs de la place marginale que les personnes dites normales accordent aux aveugles et malvoyants dans nos communautés, au mépris des dispositions nationales et supra nationales en faveur de l'inclusion de ces dernières dans le tissu économique et social. Cependant, le score de 43,8% semble indiquer qu'une frange importante de la population s'intéresse au sort de ces personnes portant un handicap visuel. Cette tendance consolide l'intérêt de ce travail quant à la promotion auprès

*Tableau 2*  
*Perception de la personne handicapée visuelle*

Modalités	Effectifs (ni)	Pourcentages (xi)
Un être à part entière	219	43,8%
Une personne inutile	267	53,4%
Abstention	42	8,4%
Total	500	100%

Source : Danielle Effa Oyono. Enquête de terrain 2019.

des usagers de la rue de la ville de Yaoundé, des aveugles et malvoyants en vue de leur inclusion sociale.

En ce qui concerne la connaissance des enquêtés des instruments de mobilité des personnes aveugles et malvoyantes, le tableau ci-dessous en dresse une distribution des déclarations.

*Tableau 3*  
*Connaissance des instruments de mobilité des handicapés visuels*

Modalités	Effectifs	Pourcentages
Canne	118	23,6%
Canne blanche	241	48,2%
Bâton	13	2,6%
Ne sais pas	156	31,2%
Total	503	100%

Source : Danielle Effa Oyono. Enquête de terrain 2019.

Les tendances du tableau 3 ci-dessus confortent les données du tableau 2 sur la place qu'occupent des handicapés dans notre société. D'autre part, les 2,6% qui désignent le bâton comme outil de la

mobilité des malvoyants, semble se référer à la catégorie de personnes qui utilisent pour des raisons économiques, un bâton et non la canne blanche pour s'orienter. Concernant la somme des pourcentages de 23,6% et 48,2%, l'on peut se satisfaire qu'une large majorité des répondants sait que l'instrument de mobilité de l'aveugle ou du malvoyant est la canne ou le bâton, peu en importe la couleur. Toutefois, bien que la moitié des répondants ait parlé de la canne blanche, peut-on en garantir la connaissance de ses diverses utilisations ?

Le tableau ci-dessous présente les réponses des enquêtés quant à leur connaissance des gestes et postures de la canne blanche.

*Tableau 4*  
*Répartition des enquêtés selon la connaissance des gestes et postures de la canne blanche*

Modalités	Effectifs	Pourcentages
Oui	85	17%
Non	338	67,6%
Abstention	105	21%
Total	500	100%

Source : Danielle Effa Oyono. Enquête de terrain 2019.

La lecture du tableau 4 ci-dessus permet de constater que les enquêtés en majorité ne connaissent pas les différents gestes et postures de la canne blanche. Une position à laquelle s'associent ceux qui se sont abstenus (Tchinda, 2017 : 5). Ceci nous conforte davantage dans ce dessein de porter à la connaissance du plus grand nombre, le langage de la canne blanche, étant donné le nombre croissant des personnes aveugles et malvoyantes au Cameroun.

Concernant la disposition des répondants à contribuer à la promotion et la vulgarisation du langage de la canne blanche, les avis sont partagés. Ainsi, 55,2% des enquêtés acceptent d'apprendre ce langage dans le cas où il y a un handicapé dans leur famille, tandis que 28,8% déclarent qu'ils sont disposés à le faire simplement par curiosité, contre 8,8% pour lesquels cet apprentissage contribuerait à enrichir le curriculum vitae, et 2,4% qui la considèrent comme une opportunité d'emploi.

### Conclusion

Les diverses positions des répondants, bien que suscitant de l'inquiétude quant à la mise en œuvre de la société inclusive tant souhaitée, pourraient être capitalisées par les politiques, et d'autres acteurs soucieux du bien-être des aveugles et des personnes malvoyantes, en vue de l'élaboration de stratégies attractives et incitatives de vulgarisation et de promotion du langage de la canne blanche.

Ainsi, compte tenu des problèmes de communication auxquels font face les handicapés visuels en milieu urbain, notamment l'absence de diffusion du langage des signes de la canne blanche à travers les médias et les dispositifs de formation ; l'incompréhension par les usagers de la route des gestes et postures que le handicapé visuel exécute avec la canne blanche ; les accidents de la route auxquels ces personnes s'exposent surviennent à certains, le présent travail formule les recommandations suivantes :

L'introduction d'une nouvelle dynamique au niveau de l'éducation scolaire et extrascolaire au Cameroun, conformément à la loi n° 98/004 du 14 Avril 1998

de l'éducation au Cameroun, à travers l'insertion dans les programmes des activités post et périscolaires, l'insertion de l'enseignement du langage des handicapés visuels à tous les niveaux du système éducatif, formel et non formel, soit comme un module en éducation civique, qui combine des éléments théorique (cours théoriques sur les types de cannes et leur rôle, les postures et gestes, etc.), à des exercices pratiques sous la forme d'activités d'animation (Sketchs, affiches, photos, sensibilisation lors de la journée internationale de la canne blanche, visite guidée dans les centres spécialisés, excursions).

La mise en relief du combat contre toute forme de discrimination et de la promotion de la culture de l'amour, la création des classes inclusives (handicapés visuels et valides confondus) voire leur généralisation dans toute l'étendue du territoire avec l'implication des transcrip-teurs en braille.

Cette hétérogénéité des classes en fonction des couches sociales, devrait pouvoir conduire à plus de solidarité des personnes valides à leur égard.

La promotion d'une synergie entre le Ministère des transports, les Communes, les Centres Spécialisés d'Encadrement des Aveugles et Malvoyants, les médias et les auto-écoles pour une meilleure adoption par les usagers de la route du langage de la canne blanche, ainsi que sa prise en compte dans les programmes de formation des conducteurs et les dispositifs de communication des Centres (spots vidéo, journées portes ouvertes, modules théoriques et pratiques dans l'examen du permis de conduire, campagnes de sensibilisation).

La prise en compte de ces recommandations pourrait contribuer à l'avènement d'une société plus inclusive, dans laquelle tous les acteurs sans discrimination, se sentiraient à l'aise.

#### Références bibliographiques

AMAM. (2019). La canne blanche. In <https://www.amam-myopie.fr>. Consulté le 15 avril 2021.

Azéma, B. (1999). « La personne handicapée, l'associatif et le politique : esquisse d'une géopolitique du handicap en France », *Hérodote*, 92 : 161185.

Bailly, C. (1990). « Les débuts de la canne blanche ». *L'auxiliaire des aveugles*. Extrait de <https://fr.wikipedia.org>

Blatgé, M. « Apprendre et mettre en scène la déficience visuelle », *Journal des anthropologues* [En ligne], 112-113 | 2008, mis en ligne le 01 janvier 2008, consulté le 29 juin 2019. URL : <http://journals.openedition.org/jda/803> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/jda.803>

Cameroun. (1998). Loi N°98/004 du 14 Avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun.

Cameroun. (2010). Loi n°002/2010 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées.

De Saussure, F. (1916). Cours de linguistique générale. Texte établi par Charles Bally, Albert Sechehaye et Albert Riedlinger, Payot, 1971.

De Saussure, F. (2002). *Écrits de linguistique générale*, établis et édités par Simon Bouquet et Rudolf Engler (avec la collaboration d'Antoinette Weil), Paris, Gallimard,

Ebersold, S. Evans, P. (2003), *Les étudiants handicapés de l'enseignement supérieur*, OCDE, CERJ.

- Hébert, L. (2006). « Les structures du signe. Le signe selon Klinkenberg », dans Louis Hébert (dir.), *Signo* [en ligne], Rimouski (Québec), <http://www.signosemio.com/klinkenberg/structures-du-signe.asp>
- Kamga, H. et al, (2003), *Les Droits des Personnes Handicapées au Cameroun*. Collection le Guide @ Editions Consaf.
- Levi Strauss, C. (1949). *Les Structures élémentaires de la parenté*. Paris, Presses Universitaires de France
- Ligue braille. (2018). *La canne blanche : autonomie et sécurité*. In <https://www.braille.be>. Consulté le 15 avril 2021.
- Martinet, A. (1960). *Éléments de linguistique générale*, A. Colin. Paris
- Prieto, L. J. (1972). *Messages et signaux*, Paris, P.U.F.
- Rogers, E. (1995). *Diffusion of innovation*. Free Press. New York, 4th edition.
- Rompré, D. (2000), *La sociologie, une question de vision*, l'Harmattan, Presses de l'Université de Laval.
- Saliha Aitouazzou Djamila Fourali, (2016). *Conception et réalisation d'une canne intelligente*. Mémoire de Master. Université de Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou. Algérie.
- Tchinda, G.M. (2017). *Canne blanche: un outil de communication peu connu* Journal Mutations. N°2444. <http://quotidienmutations.cm>
- Zaltman, G., Duncan, R., Holbeck, J. (1973). *Innovation and organizations*. John Wiley.

## La perspective actionnelle et l'apprentissage des langues en ligne : exemple d'une pratique

*Action-oriented perspective and online language learning:  
an example of good practice*

Frissa Kenza

kenza.frissa@etu.uae.ac.ma

Doctorante, Equipe de  
recherche Linguistique

Communication et Traduction,

FLSH Tétouan, Université

Abdelmalek Essaidi Tetouan

Maroc

Nejjari Amel

amelnejari@yahoo.fr

Laboratoire SIGL, Equipe

de recherche Linguistique

Communication et Traduction

École Nationale des Sciences

Appliquées Tétouan, UAE

Khaldi Mohamed

medkhaldi@yahoo.fr

S2!PU, ENS Martil, Abde-

lmalek Essaadi University,

Tetouan, Morocco

Recibido: 30/11/2020

Aceptado: 20/04/2021

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 18

JULIO / DICIEMBRE 2021

ISSN 2007-7319

**RÉSUMÉ** : Enseignement à distance, en présentiel, communication médiatisée, classes virtuelles, cybertâches, autant de désignations qui ont dernièrement été au cœur des préoccupations des praticiens et de la communauté des chercheurs en Sciences de l'Éducation et en Didactiques. Mais de quoi s'agit-il précisément ? Et en quoi cela concerne-t-il l'enseignement/apprentissage des langues ? Sous quelles formes est-il pertinent de faire appel à ces dispositifs basés sur l'internet ? Quels changements cela implique-t-il pour l'enseignant et quel est désormais son rôle ? Autant de questions auxquelles cet article tentera de répondre. L'accent est mis sur l'apprentissage de langues dans un dispositif d'enseignement/apprentissage en ligne et les conditions à remplir pour que ce mode d'apprentissage soit efficace.

**MOTS CLÉS** : À distance, en présentiel, langues, CECRL, approche actionnelle.

**ABSTRACT**: Remote learning, face-to-face classes, mediated communication, virtual classes, as many designations that have recently been at the heart of the concerns of practitioners and the research community in Educational Sciences and Didactics. What does it really mean? How is this related to teaching-learning languages? In which ways is it relevant to use these internet-based devices? What changes does this imply for the teacher and what is his/her role now? So many questions that this article will intent to answer. The emphasis is on language learning in an online training system and the conditions that must be fulfilled for this mode of learning to be effective.

**KEYWORDS**: Remote, face-to-face, languages, CECRL, action-oriented approach.



## Introduction

Depuis quelques années, les dispositifs d'enseignement apprentissage proposés au sein du système éducatif marocain ont évolué avec l'influence d'un nouveau rapport aux savoirs engendré par l'émergence des nouvelles technologies. D'ailleurs, le levier 20<sup>1</sup> de la Vision Stratégique 2015-2030 souligne la forte volonté institutionnelle de promouvoir l'intégration des TICE dans l'enseignement au Maroc. On constate notamment que les différents types de cours proposés sont passés d'un format basé essentiellement sur l'aspect présentiel à un format mené à distance. De fait, pour assurer une continuité d'enseignement apprentissage face à la crise sanitaire de la Covid-19, plusieurs types de formation basées sur l'aspect technologique ont supplanté le présentiel. Face à ce contexte particulier, cet article soulève la question fondamentale de l'usage pertinent et critique des technologies, autrement dit, de l'impact et des implications de celles-ci dans le processus d'apprentissage des langues dans un milieu où le recours à ces technologies est dû à la nécessité de garantir une continuité pédagogique.

Cet article a pour objectif de faire l'inventaire des multiples possibilités qu'apporte l'enseignement apprentissage en ligne dans le cadre d'une perspective actionnelle et des conditions à remplir pour que ces opportunités atteignent les objectifs escomptés. Pour ce faire, nous aborderons dans un premier temps l'aspect théorique de conceptions des pratiques pédagogiques et didactiques d'un dispositif d'enseigne-

ment apprentissage à distance, puis nous mettrons en évidence, à travers un exemple pratique d'usage d'outils technologiques, les implications de ce type de dispositifs sur l'apprentissage des langues.

## A distance VS Présentiel

Pour apporter plus de clarté à nos propos, commençons par définir la formation entièrement en ligne (à distance) comme un dispositif de « présence à distance », expression reprise du titre d'un ouvrage de Weissberg, (1999). Dans un article, Mangelot (2002) montre la constitution progressive d'une communauté d'apprentissage dans un cours de maîtrise de FLE entièrement à distance, révélée par la teneur de certains courriels, messages de forums ou réponses à des questionnaires de fin d'année. On peut estimer que quatre conditions doivent être remplies pour que la « rencontre » puisse avoir lieu : des outils de mise en commun (dans l'exemple ci-dessus, des forums), un accompagnement pédagogique (dans le cas ci-dessus, assuré par l'enseignant rédacteur du cours, à raison *grosso modo* d'une demi-journée par semaine), une chronologie commune (pas forcément synchrone) et des activités pédagogiques ouvertes (dans le cas ci-dessus, deux ou trois tâches par mois – sur six mois – étaient à réaliser sur un forum différent pour chaque tâche, les étudiants pouvant faire leur travail n'importe quand à l'intérieur de cette limite mensuelle).

## *Une communication médiatisée*

La spécificité la plus apparente dans l'enseignement apprentissage en ligne est que toute la communication pédagogique va passer par le biais d'appareils numériques,

---

<sup>1</sup> CSEFRS, Vision Stratégique de la Réforme 2015-2030

ordinateurs, tablettes, Smartphones, etc. On parle à ce moment-là de « communication pédagogique médiatisée » (Peraya, 2000).

Une question se pose immédiatement : cette communication pédagogique médiatisée va-t-elle se dérouler selon un mode synchrone ou asynchrone ? Le mode synchrone est évidemment celui qui se rapproche le plus du cours en face à face et les outils modernes permettent assez facilement de faire dialoguer en ligne, en visioconférence, une dizaine de personnes (Zoom, Microsoft Teams, Google Hangout, Adobe Connect). Ceci dit, une des raisons principales qui conduisent à opter pour un enseignement apprentissage en ligne est liée à la liberté de temps et de lieu qu'apporte une telle forme d'enseignement : apprendre quand on veut et où on veut. Le mode synchrone laisse bien la liberté de lieu mais pas celle de temps, puisqu'il va falloir que les personnes souhaitant échanger en ligne se donnent un rendez-vous précis, comme dans le cas du cours présentiel.

Si l'on adopte un mode essentiellement asynchrone, on dispose alors d'un choix d'outils assez vaste, comme les blogs, les wikis, les forums, le courriel, etc. Mais il ne suffira pas de choisir le bon outil par rapport à ce que l'on veut faire faire aux apprenants, il faudra également établir un mode d'emploi (par exemple : Formez des groupes et ouvrez une discussion sur le chat) et une chronologie de leur utilisation (par exemple : telle tâche est à réaliser pour mardi soir).

Dans la situation actuelle, combiner les deux modes pour une exploitation optimale des ressources technologiques serait l'option la plus efficace dans de telles cir-

constances. Nous détaillerons ce point par la suite.

#### *Conception et conduite d'un cours*

Si l'on écarte les dispositifs de types Centres de Ressources en Langues ou Centres d'Apprentissage en Autonomie (Albero, 2000, Barbot, 2000, Rivens Mompean, 2013), où, en principe c'est l'apprenant qui conduit son propre apprentissage avec l'aide de conseillers, le cours de langue présentiel est mené par un enseignant qui indique aux apprenants ce qu'ils doivent faire, tout au long de la séance ; l'enseignant remarque très vite s'il y a une incompréhension des consignes et peut réajuster à tout moment. Il dispose de plusieurs techniques pour corriger : il peut reprendre immédiatement une formulation erronée (avec le risque de couper l'apprenant dans son élan), noter l'erreur et la signaler plus tard, demander au groupe d'être attentif aux problèmes de langue, reformuler une phrase erronée tout en l'incluant dans la communication pédagogique, etc. L'enseignant en face à face peut également faire travailler les apprenants par petits groupes (éventuellement devant ordinateur) et passer de groupe en groupe, puis faire présenter par chaque groupe le travail réalisé (éventuellement avec l'aide d'un logiciel de présentation). Certains enseignants réalisent des fiches de préparation très détaillées avant leurs cours, d'autres laissent plus de place à l'improvisation, d'autres encore suivent un guide pédagogique fourni par la méthode employée.

En ligne, il en va tout autrement. France Henri, une spécialiste québécoise de la formation à distance, estime qu'un des intérêts des dispositifs médiatisés est

d'amener les enseignants-concepteurs à anticiper l'apprentissage :

« La démarche de médiatisation exige du professeur qu'il re-conceptualise son enseignement. Il doit dorénavant planifier, prévoir, et préparer long-temps, à l'avance le scénario d'apprentissage, les documents de référence, les outils de travail et de communication que les étudiants utiliseront, les consignes et les conseils qui guideront l'apprentissage, les mécanismes d'accompagnement et de suivi, les modalités d'évaluation, etc. (Henri, 2003) »

France Henri considère cette évolution comme positive dans la mesure où cela conduit forcément à une certaine flexivité – voire à certaines mutualisations – pédagogiques ; le cours étant écrit et en ligne peut plus facilement être consulté par d'autres enseignants. Il peut par ailleurs y avoir certaines résistances par rapport à la mise en commun entre enseignants à savoir par exemple la perte du côté théâtral de l'enseignement présentiel.

#### *Quatre différences entre formation à distance et présenteille*

Pour mieux concevoir le dispositif d'enseignement apprentissage en ligne, il conviendrait d'abord de prendre conscience de ses caractéristiques. Nous citons ci-après les plus importantes selon Mangenot et Soubrin (2010).

- **La passation de consignes** : celles-ci doivent être extrêmement claires et précises (y compris pour les délais de réalisation et pour la forme et la lon-

gueur attendue), sachant que l'apprenant sera seul devant son ordinateur au moment où il les lira.

- **Les ressources**, qu'il s'agisse de documents support ou d'aides, sont disponibles en nombre quasiment infini sur internet et il serait absurde de s'en priver. Ceci dit, le risque est de perdre beaucoup de temps à trouver la source adéquate. Pour les aides, il existe des sites plus stables que d'autres et il faut en tenir compte, pour que le cours reste réutilisable d'une année à l'autre. Dans ce sens, l'enseignant se basera sur des sites de références et qui actualisent souvent les données mises à disposition afin que les apprenants puissent toujours s'y référer.
- **Le tutorat** est une forme d'aide en enseignement individualisée, qui est offerte soit pour accompagner un apprenant qui éprouve des difficultés, soit pour donner une formation particulière, complémentaire ou à distance. Il peut prendre des formes assez diverses, selon le degré d'autonomie déjà acquis par les apprenants, mais il est clair que son volume (le temps que l'enseignant passera à suivre ses apprenants en ligne) et sa rémunération dépendent de choix institutionnels.
- **Les outils de communication** permettant la réalisation de la tâche (et l'aide du tuteur) ont également tendance à se multiplier de manière incontrôlable.

Pour résumer, l'enseignant de langue en ligne va être amené à réaliser des actions assez différentes de l'enseignant en face à face, actions pour certaines bien plus coûteuses.

teuses en temps que celles que demande la conduite d'un cours en présentiel, dans le sens où l'enseignant sera dans l'obligation de tester au préalable son dispositif, en plus de la formation continue (de l'enseignant) nécessaire afin de s'adapter à l'outil numérique qui, lui seul, crée certaines difficultés pour les enseignants.

#### *Des formes d'auto-apprentissage :*

Une autre question que l'on peut se poser est celle de la dimension autodirective que peut comporter (ou non) un enseignement apprentissage en ligne. Par rapport à une classe présentielle, il est clair que les choix de l'apprenant sont plus étendus. Il peut consulter certaines ressources, en laisser d'autres de côté. Il peut choisir les moments où il travaille, dans le cas le plus fréquent de dispositifs d'enseignement apprentissage à dominante asynchrone. Si le scénario du cours le prévoit, il peut choisir de travailler seul ou avec d'autres. Concernant les corrections, le tuteur peut, par exemple, lui signaler ses erreurs en le laissant ensuite s'autocorriger.

#### L'approche par les tâches et l'enseignement apprentissage à distance

##### *L'approche par les tâches, la perspective actionnelle*

L'approche par tâches est issue de la didactique des langues anglo-saxonnes, comme le montrent l'ouvrage pionnier de l'australien David Nunan, publié dès 1989, ainsi que celui très complet de Rod Ellis (2003). Elle a ensuite été reprise par le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

L'approche dominante de l'enseignement apprentissage des langues durant en-

viron 25 ans a été l'approche dite "communicative", ce terme renvoyant à un double niveau : les actes de parole et les situations de communication que les apprenants devaient maîtriser étaient celles qui prévalent dans la vie réelle d'une part, la communication en classe devait être la plus authentique possible, d'autre part. Il s'agissait de dépasser les limites d'un enseignement trop axé sur la répétition/mémorisation de structures. Mais à l'intérieur même de l'approche communicative, un certain nombre de didacticiens anglo-saxons, dès le milieu des années 1980, ont proposé une déclinaison, l'approche par les tâches (Task-based Language Teaching, Nunan, 1989, Ellis, 2003) : l'idée centrale était celle d'un accent mis sur le sens (faire réaliser des activités réellement significatives) plutôt que sur la forme (grammaire, lexique, etc.). Par la suite, l'accent a également été mis sur le fait que la tâche devait avoir un résultat (outcome) bien défini permettant d'évaluer sa réussite.

En effet, à partir des années 2000, la perspective actionnelle fait son entrée dans le domaine de la didactique du FLE. La perspective actionnelle ajout une dimension à l'approche communicative. Une dimension réelle : communiquer pour agir, qui plus est, pour interagir.

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole

se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. » (CECR p.15)

La perspective actionnelle prend en compte le fait que l'on communique pour faire quelque chose. L'enseignement suit la même logique : les apprenants vont apprendre pour faire, et plus exactement, vont faire pour apprendre, d'où l'importance de la tâche.

Ellis (2003) a pointé l'importance d'une bonne organisation des contributions des apprenants et de l'enseignant dans la réalisation de la tâche :

« Une tâche est un plan de travail, principalement orienté vers le sens, conduisant les apprenants à manier la langue d'une manière proche de la vie réelle, pouvant concerner une ou plusieurs des quatre compétences, impliquant l'apprenant dans le processus cognitif et possédant un résultat clairement identifiable permettant de déterminer si la tâche a bien été réalisée. » (Ellis, 2003)

La définition qui sera retenue dans une perspective d'enseignement apprentissage en ligne, s'écarte de celle d'Ellis sur un point particulier : pour qu'il y ait une tâche, il convient qu'il y ait une production de la part des apprenants, orale ou écrite, en classe ou en ligne, monologique ou dialogique (sans production, pas d'échanges en ligne et donc pas de dimension sociale)

Spécificités des tâches dans la perspective actionnelle en ligne

### *La tâche dans la perspective actionnelle*

Le conseil de l'Europe (2001) a préconisé une "perspective actionnelle" qui consiste à donner du sens à l'activité même d'apprentissage en impliquant les apprenants dans des tâches relevant de pratiques sociales avérées (Soubrié, 2008). La question de la signification n'est plus seulement envisagée sur le plan linguistique, voire discursif, mais également sur le plan praxéologique : « Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, qui seules leur donnent leur pleine signification [...] » (Conseil de l'Europe, 2001, p.15). L'évolution vient surtout de ce lien que l'on cherche à établir entre la classe de langue et le monde extérieur, lien déjà mis en avant par la pédagogie de projet.

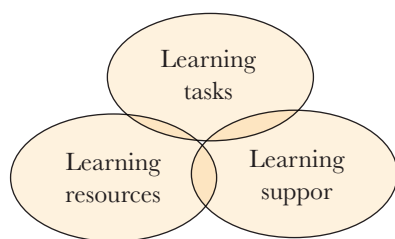
Dans ce sens, Mangenot & Soubrié (2010) affirment qu'en langues, concevoir et conduire un cours en ligne devrait s'appuyer sur des tâches (approche actionnelle) ou, plus rarement, sur des projets. La réalisation de la tâche se base sur un certain nombre de constituants : un ou des **document(s)-support, des activités pédagogiques** (tâches) matérialisées par des **consignes** précisant la production (écrite ou orale) attendue, les délais et les **modalités de travail** (individuel, en binômes, en groupes), des aides à la réalisation (tutorat, liens internet, fiches outil), **des modalités d'évaluation**. Elle s'avère ainsi être un bon principe pour la réalisation de dispositifs d'enseignement apprentissage en ligne.

### *Spécificités des tâches exploitant Internet*

Les tâches d'apprentissage jouent un rôle fondamental dans les environnements technologiques. Ce sont elles qui déterminent la manière dont les apprenants se confronteront aux matériaux de cours et les formes de construction des savoirs qui en résulteront.

Figure 1

Olivier & Herrington, 2001



Trois éléments de la tâche sont spécifiques à l'utilisation des nouvelles technologies : les deux principaux sont le support de départ et les moyens de communication entre apprenants. La production peut également avoir un caractère multimédia ou faire l'objet d'une publication sur le web social.

Comme cela avait déjà été constaté par Mangenot & Louveau (2006), l'élément crucial d'une tâche bien conçue est le lien entre le support et la production. Dans le cas des tâches exploitant internet (cyber-tâches), on peut préciser cette idée en disant que la (ou les) activité(s) de production demandée(s) aux apprenants (à travers les consignes) doit (doivent) s'articuler fortement au support multimédia servant de ressource :

- Sur le plan sémantique : le sens de l'activité doit être en cohérence avec le sens véhiculé par le support
- Sur le plan linguistique : le support doit contenir des éléments langagiers pouvant être repris dans l'activité de production

### *Conception des tâches dans un dispositif d'enseignement apprentissage en ligne*

Lors de la conception d'une tâche, il est important de concevoir un scénario de communication au cas où des interactions en ligne soient prévues :

- Qui communiquera avec qui (groupe classe ou sous-groupes) ?
- Avec l'aide de quel(s) outil(s) ?
- À quel rythme (synchrone et/ou asynchrone) et à quelle fréquence ?
- Avec quelle intervention de l'enseignant ?

### *Le scénario pédagogique*

L'expression « scénario pédagogique » ou « scénario d'apprentissage » est très liée à la formation ouverte et à distance et donc à la médiatisation : l'enseignant n'étant pas présent au moment où les activités d'apprentissage seront réalisées, il convient de définir et formaliser celles-ci beaucoup plus précisément qu'on ne le fait habituellement pour la classe présentielle. On peut citer plusieurs définitions du scénario pédagogique. Pour de Lièvre, Quintin & Depover (2002), il s'agit d'« une organisation temporelle d'activités pédagogiques agencées en vue d'atteindre le plus efficacement possible les objectifs fixés ». Pernin & Lejeune sont pour leur part plus précis sur la question des rôles, ressources, outils et services :

« Un scénario pédagogique représente la description, effectuée a priori ou a posteriori, du déroulement d'une situation d'apprentissage ou unité d'apprentissage visant l'appropriation d'un ensemble précis de connaissances, en précisant les rôles, les activités ainsi que les ressources de manipulation de connaissances, outils et services nécessaires à la mise en œuvre des activités. (Pernin & Lejeune, 2004) »

Dans le domaine des langues, Nissen (2006) propose une définition qui prend mieux en compte la communication.

Dans toutes ces définitions, « scénario » désigne une partie assez importante, sans doute de l'ordre d'un cours complet. Quelle que soit sa taille, un scénario pédagogique peut être défini comme un ensemble de tâches auxquelles on adjoindrait un certain nombre de précisions essentiellement liées à la médiatisation.

Dans tous les cas, il paraît capital d'inclure dans la conception pédagogique ce que Tricot & Plécat-Soutjis (2003), dans un article très détaillé sur la conception de dispositifs de formation à distance utilisant les technologies, nomment « scénario d'encadrement », à savoir une prévision des échanges en ligne susceptibles de se produire. D'autres auteurs évoquent un « scénario d'encadrement » (de Lièvre et al., 2006), pour désigner les rôles que le tuteur sera amené à remplir.

*Le tutorat.* On considère en général que le tutorat à distance implique un certain nombre de fonctions (ou types d'interventions tutorales, Denis, 2003), pas forcément remplies par les mêmes personnes et pas

toujours assurées dans chaque dispositif. D'après les typologies de Denis, 2003 et de Bourdet, 2006, il y a six fonctions principales du tuteur :

- **Assistant technologique** : les apprenants ont besoin d'un temps d'adaptation à l'environnement numérique. Quelqu'un doit être disponible pour répondre aux problèmes rencontrés, ne serait-ce, pour commencer, qu'en termes de login et de mot de passe. Cette fonction est parfois dévolue à une *hot-line*, accessible par téléphone ou par courriel.
- **Expert des contenus** : l'expert est en général l'enseignant qui a rédigé (ou filmé) le cours, qui peut ou non faire partie des tuteurs.
- **Conseiller méthodologique** : savoir s'organiser à distance est important, et les consignes en elles-mêmes doivent contribuer à cette aide à l'organisation. Mais le tuteur a également un rôle à jouer, ne serait-ce que pour rappeler les échéances, pour veiller à la bonne répartition du travail, pour conseiller telle méthode plutôt que telle autre, pour pointer tel ou tel site internet pouvant apporter une aide, etc.
- **Pédagogue** : Le tuteur est parfois le concepteur des tâches, sans pour autant être le rédacteur du cours. Dans d'autre cas, il peut adapter les tâches. Parfois, on n'a pas affaire à des tâches mais à un projet : le tuteur jouera alors plus un rôle de conseiller et d'animateur par rapport au déroulement.
- **Animateur**, pouvant parfois tendre vers un rôle de parité (rôle défini par

Bourdet, 2006, comme « soutien au cheminement, participation à la tâche comme acteur »). De manière plus générale, il s'agit de veiller au bon climat relationnel, d'encourager, de (re) motiver.

- **Évaluateur**, là aussi, la fonction d'évaluation sommative (notation) peut être dévolue à quelqu'un d'autre qu'au tuteur. Mais il existe souvent une forme d'évaluation formative, durant le processus, par exemple quand on demande aux apprenants de tenir un journal de bord en ligne.

#### *Aides à la réalisation d'une tâche*

Un des éléments qui s'avère essentiel et qui s'ajoute à la conception d'une tâche dans un enseignement apprentissage en ligne est l'élaboration des aides à la réalisation de la tâche.

Le premier type d'aide à fournir aux apprenants concerne le guidage des tâches : les consignes doivent être extrêmement précises, indiquant notamment la production attendue et sa longueur.

Une tâche, bien pensée, sera le plus souvent divisée en plusieurs étapes. Il est donc fondamental qu'à chaque moment l'apprenant ait à sa disposition des instructions claires lui permettant de savoir précisément ce qu'il a à faire, avec quels outils et quels supports. Un des intérêts du travail exploitant le numérique consiste à libérer l'enseignant du rôle de pourvoyeur direct de consignes et ce, en les transposant dans un outil technopédagogique, par exemple une plateforme qui sera l'interface directe de l'apprenant et permettre ainsi à chaque apprenant d'avancer à son rythme et selon ses choix. Dans ce sens, l'apprenant aura

par exemple des délais de réalisation des tâches conçues par l'enseignant.

Le second type d'aide est lié au tuteur. Un des rôles importants du tuteur en langues et notamment de fournir des feedback correctifs (Denis, 2003 et de Bourdet, 2006).

Un dernier point à prévoir concerne les sous-tâches ou micro-tâches, qui ont pour but d'aider à la réalisation de l'action principale. Il peut s'agir d'aides lexicales, grammaticales, phonétiques, d'exemples de textes, de conseils rhétoriques, etc. Généralement, on fournit un lien vers des dictionnaires, des grammaires et des traducteurs en ligne.

Les sous-tâches sont très souvent fermées, au sens qu'elles n'appellent pas de production ouverte, qui devrait nécessairement faire l'objet d'un feedback humain. Nous faisons appel à un générateur d'exercices comme Hot Potatoes, « Quiz » de Moodle, Quizlet, Quizziz, ou comme Kahoot, qui permettent de concevoir QCM, exercices à trous, appariements, puzzles en s'appuyant sur des contenus authentiques présents ailleurs sur la Toile, avec la possibilité de poser des liens dans l'exercice même. Ce principe, qui permet notamment d'élaborer d'intéressantes activités de compréhension écrite et orale, est exploité dans un certain nombre de sites pédagogiques de FLE (Français Langue Étrangère).

Considérant que la tâche et le scénario pédagogique relèvent de deux niveaux différents de granularité, afin de mieux prendre en compte le choix des modalités de travail collectif ou individuel, on définira donc la « cyber tâche » comme un agencement d'activités d'apprentissage (appelées par certains « micro-tâches » ou « sous-tâche »)



tendant vers la réalisation d'une action principale identifiable concrétisée par une (ou des) production(s) / interaction(s) verbale(s) ouverte(s), production ou interaction elles-mêmes appuyées sur des documents-suppôts. Le scénario pédagogique est alors lui-même constitué d'une ou plusieurs cybertâches relevant du même thème ou de la même mise en situation, combinées(s) avec un scénario de communication et prévoyant une chronologie des échanges.

*Exemple de cahier des charges pour concevoir et animer des cours en ligne*

Pour illustrer ce qui précède, nous allons maintenant présenter quelques tâches is-

sues de cours en ligne, avec leur scénario de communication respectif. Une première partie se penchera sur le cahier des charges illustrant les différents éléments essentiels à une formation à distance. La seconde partie reprendra quelques tâches basées sur la scénarisation de ce dernier.

*Cahier des charges pour concevoir et animer un cours en ligne*

Lors de l'élaboration de ce cahier des charges, nous nous sommes référés aux travaux de Mangenot et de Louveau (2006) afin d'adapter les objectifs, les tâches et les moyens techniques mis en œuvre pour pouvoir les réaliser.

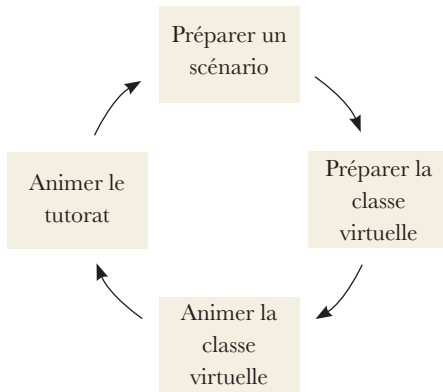
*Figure 2  
Outils formation en ligne*

Format choisi :	Classe virtuelle- synchrone Tutorat-asynchrone
Plateforme choisie pour la classe virtuelle :	TEAMS / Zoom
Plateformes de collaboration et d'édition possibles à utiliser pour le tutorat :	On peut utiliser Teams ou d'autres plateformes : Google classroom Edmodo Padlet
Applications possibles à utiliser pour le tutorat et la classe virtuelle :	Traitement de texte collaboratif Google docs Vidéos Powtoon Video scribe Tellagami Edpuzzle Quiz/sondages <u>Mentimeter</u> <u>Quizziz</u> <u>Kahoot</u> <u>Learning apps</u> <u>Edpuzzle</u> <u>Google forms</u>

Moodle  
 Verbal planet  
 Italki  
 Visuels et présentations  
 Canva  
 Google slides  
 Remue-méninges  
 Answergarden  
 Histoires  
 Inklewriter free  
 Storybird

Nous avons choisi, dans ce cahier des charges, quatre grandes étapes pour mener une formation en ligne :

Figure 3  
 Quatre étapes pour une formation en ligne



*Préparer un scénario.* La conception du scénario pour un dispositif d'enseignement apprentissage en ligne doit suivre une approche actionnelle car les cours et les différents outils technologiques actuellement disponibles s'avèrent convenables. Le scénario, préconisé pour notre article, doit contenir une articulation entre tutorat

asynchrone et la classe virtuelle. Dans ce sens, il faut bien penser l'outil pour la réalisation de la tâche :

- Choisir les objectifs, les contenus, les activités à faire en tutorat (compréhension, repérage, production). Parmi ceux-là, choisir ce qui sera à faire avant et ce qui sera à faire après la classe virtuelle.
- Définir la durée optimale d'une séance de classe virtuelle (ou du moins la durée des activités)
- Choisir les objectifs, les contenus et les activités à faire en classe virtuelle.
- Mettre en place une approche permettant aux apprenants d'être plus autonomes et efficaces lors de l'utilisation des connaissances.
- Penser à l'évaluation (diagnostique, formative et sommative).

*Préparer la classe virtuelle.* La classe virtuelle est un espace qui doit être bien aménagé avant d'entamer le cours, comme pour préparer un cours en présentiel. Néanmoins, l'enseignant sera dans l'obligation de gérer un outil technologique qui pourra bloquer nombreux scénarios possibles en face à face, à

savoir le travail en paires ou en petits groupes. L'enseignant se verra dans l'obligation de préparer sa séquence pédagogique, ses ressources et ses interventions en prenant en compte les fonctionnalités suivantes :

- **Interventions** audio et vidéo de l'enseignant et des apprenants
- Partage de **documents** et collaboration sur ces documents (tableau virtuel)
- Partage de **vidéos** et interaction sur ces vidéos (type YouTube)
- Partage **d'écran** = tout ou une fenêtre ou un onglet du navigateur chrome
- Chat global et individuel : pour partage de **liens vers des applications externes**
- Partage de **sondages et quiz avec résultats**
- **Enregistrement** de la classe virtuelle

Une séquence pédagogique dans une formation en ligne doit contenir les différentes étapes avec les liens vers les documents et outils externes comme les sites web et les documents collaboratifs (documents ouverts et consultables à tout moment pendant la classe virtuelle). Tout comme en présentiel, l'enseignant doit prévoir un rythme alterné pour maintenir l'attention : une activité en classe virtuelle ne devrait pas durer plus de 15 minutes. Dans ce sens, l'enseignant doit prévoir de donner un temps de réflexion et des travaux de groupe sans oublier la tâche de production.

*Animer la classe virtuelle.* Avant d'animer la classe virtuelle, l'enseignant devra faire toutes les vérifications techniques à savoir

l'audio et le son, la vidéo (caméra, cadrage, arrière-plan, éclairage et posture), et l'ouverture de toutes les pages web nécessaires pour charger les supports sur le logiciel choisis pour animer la classe virtuelle (cf : tableau p 7).

Pendant la phase du lancement de la classe virtuelle, l'enseignant affiche d'abord un écran d'accueil (d'attente) préalablement conçu (présentation/rappels techniques et règlement/support d'anticipation pour éveiller la curiosité des apprenants : photo, expression, citation, etc. /rappel de notions etc.) Il procédera par la suite au partage de la webcam et du micro pour saluer les apprenants et refaire une vérification de son et d'image tout en interpellant les apprenants et en proposant des solutions aux problèmes techniques, s'il y en a.

En présentiel comme à distance, chaque classe est fédérée par un règlement essentiel. Par exemple :

- Annoncez que pour éviter les problèmes d'interférence/de bruits du côté des apprenants, chacun devra couper son micro lorsqu'il ne parle pas : les logiciels de classe virtuelle sont maintenant capables de détecter quand une personne ne parle pas et coupent automatiquement son micro pour éviter de propager les bruits ambiants.
- Expliquez qu'il faut utiliser l'option « main levée » pour prendre la parole lorsque quelqu'un d'autre parle.
- Rappelez qu'il faut se mettre en conditions : demandez-leur de s'isoler au calme, de fermer les pages internet, de mettre le téléphone en veille, etc. avant de commencer la séance !

Toutes ces étapes représentent une amorce à l'animation réelle du cours. Dans ce qui suit, nous vous proposons un ensemble d'étapes pour la conduite de la classe virtuelle :

- a. Accueil et brise-glace.
- b. Animer le cours en fonction de la séquence pédagogique avec tous les outils : présentation, interaction sur présentation, audio, partage écran, sondages...
  - Préparer un quiz de compréhension et le partager avec les apprenants
  - Vérifier la compréhension de la consigne
  - Informer les apprenants des modalités de réponse et du temps imparti
  - Lancer/partager la vidéo ou le document écrit
  - Laisser les apprenants vérifier leurs réponses.
- c. Gérer les interactions : échanges contrôlés (sur le chat par exemple), échanges spontanés (par audio), échanges en groupes.
- d. S'assurer que les apprenants suivent ce qui permet de procéder à des moments d'évaluation formative. Pour cela, on utilisera les outils de sondages et de quiz en vérifiant les notions acquises ou en demandant l'avis du groupe sur une explication.
- e. Conclure la classe virtuelle en revenant sur les points fondamentaux à travers une activité bilan sans oublier la préparation de la prochaine classe virtuelle.

*Animer le tutorat.* Comme déjà expliqué auparavant, le tutorat se fait d'une manière asynchrone. Il s'agit de faire un suivi d'activités et de proposer des aides et des feedbacks aux apprenants. Cette phase per-

met d'évaluer de manière individuelle les apprenants et de prévoir ainsi des bilans généraux.

#### *Exemple pratique de scénario pour un enseignement apprentissage en ligne*

Ce scénario est extrait d'une séquence pédagogique exploitant un extrait du manuel Cosmopolite 2<sup>2</sup> destiné à un public d'adulte/étudiants de niveau B1.1. Les objectifs sont les suivants :

- Pragmatiques : Identifier des critères de classement / Opérer un classement
- Linguistiques : Mots et expressions pour rendre compte d'un classement

Verbes prépositionnels pour parler de l'expatriation

Expressions pour mettre en garde

Nous proposons dans ce qui suit un tableau récapitulatif de toute l'unité didactique, et nous préciserons après, un exemple pour la partie accès au sens. L'unité didactique, mise en avant dans ce qui suit, est basée sur une approche actionnelle. Les tâches à réaliser tout au long de cette unité : anticipation, la compréhension de l'écrit (CE), le repérage et la conceptualisation, sont les microtâches pour atteindre l'objectif final qui est la production écrite. Tout au long de cette unité, nous avons essayé de mettre en œuvre la collaboration entre les apprenants et ce à travers les outils de web tel "le tableau blanc interactif", l'utilisation de "WhatsApp" qui permet d'avoir un lien social avec tout le reste de la classe et même avec l'enseignant.

---

<sup>2</sup> Hirschsprung N. Tricot T, 2017, Cosmopolite 3 Méthode de français B1, éd Hachette, p. 12-13

Figure 4  
Unité didactique FLE Niveau B1.1

Séances	Dossier 1	Grammaire/ lexique	Activités	Outils
2 MARDI 07/07 2h	<b>LEÇON 1</b> <b>Identifier des critères de classement</b>  <b>Opérer un classement</b>	-Mots et expressions pour rendre compte d'un classement  Verbes prépositionnels pour parler de l'expatriation  Expressions pour mettre en garde	-Accueil des apprenants avec écran d'accueil + appel -Retour sur le devoir de la première séance. Question réponse au sujet du manuel numérique <b>Anticipation :</b> - Afficher un PPT avec des images de capitales mondiales pour Introduire la thématique. <b>« le point sur nos villes préférées ».</b> - Faire émettre des hypothèses (par prise de parole individuelle ou via « le chat » sur le but de l'affiche = concours organisé par la RATP pour sélectionner la ville qui bouge. Explication des objectifs (PPT)	Affichage des résultats de Teams Forms  Partage d'écran : manuel numérique (cf. ressources agrandissements) PPT partagé
			<b>CE</b> Affichage document 1 : lecture et explication consigne avec modalités de travail et temps imparti : <i>Citez ce que vous préférez et ce que vous aimez le moins / les avantages et désavantages de votre ville d'origine.</i> Relevé des interventions : tour de table Inscrire sur le tableau blanc les noms des binômes dans des cases. Donner la consigne de l'activité : lire le document 1 et lister les 12 critères retenus pour classer les villes. Quels critères sont essentiels ? Quels critères sont originaux ? Pourquoi ? Les binômes se concertent et inscrivent les critères dans leur case. <a href="https://learningapps.org/display?v=pyht0hvpk20">https://learningapps.org/display?v=pyht0hvpk20</a>	Partage d'écran manuel numérique WhatsApp/chat Teams forms

	<p><b>Repérage1</b> Partager un doc Word avec nom de chaque binôme devant un item exemple :</p> <p>Binôme 1 : l'emploi Binôme 2 : l'alimentation etc</p> <p>Chaque binôme se concerte pour trouver « la paire » qui correspond à chaque item exemple :</p> <p>Binôme 1 : l'emploi / le taux de chômage Binôme 2 : l'alimentation / nombre de restaurants gastronomique etc.</p> <p>Restitution sur tableau blanc</p>	<p>Partage d'écran manuel numérique WhatsApp/chat</p>
	<p><b>Conceptualisation :</b></p> <p>Afficher la règle des critères de choix d'une ville en mode « texte à trous »</p> <p>Les apprenants complètent oralement à tour de rôle avec les mots qui manquent, l'enseignant valide et affiche la réponse au fur et à mesure.</p>	<p>Partage d'écran Word partagé « WhatsApp Tableau blanc interactif</p>
	<p><b>Systématisation</b></p> <p>Activité 7 (a et b) du cahier d'activités</p>	<p>Tableau blanc interactif Lien sur le chat vers Learning apps Exo sur mentimeter</p>
	<p><b>PE</b></p> <p>Choisissez une liste de 6 villes marocaines qui bougent</p> <p>Justifiez le choix en présentant les critères de sélection.</p> <p>Echangez sur WhatsApp pour valider la production à poster sur TEAMS</p> <p>Mise en commun et correction</p> <p><i>(Cette production fera partie du suivi dans l'évaluation continue. L'enseignant pourra compléter ce suivi à l'aide des activités sur la même thématique dans la parcours digital)</i></p>	<p>Partage d'écran PPT Teams WhatsApp Chat / word</p>

<p>2 MARDI 07/07 ASYNCHRONE <b>1h</b></p>	<p><u>Devoir</u> <b>Devoirs : EXO 1 &amp; 2 CO :</b> Un exercice de compréhension orale en parallèle avec la compréhension écrite faite en classe virtuelle. L'exercice est autocorrectif et sert à affiner la compréhension sur les critères de classement des villes. (L'enseignant évalue les barres de progression des apprenants). Parcours digital / teams</p> <p><b>Devoir EXO 3 &amp; 4 : lexique :</b> Rendre compte d'un classement – (Texte à trous (glisser déposer des étiquettes))</p> <p><b><u>Cahier d'activités</u></b> Exo : 1 – (page 4 CE) et 7 et 8 (page 6 lexique)</p>
---	---

Nous essayons, dans le tableau ci-après, de proposer une vision de ce que pourrait être le déroulement d'une activité de compréhension (accès au sens) d'un document.

Figure 5  
*Accès au sens à distance*

<p>Etape 1 : rituel technique</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accueillir les apprenants avec un écran d'accueil élaboré précédemment.</li> <li>• Activer la webcam et le micro.</li> <li>• Saluer les apprenants au fur et à mesure qu'ils se connectent en les interpellant individuellement pour s'assurer du bon fonctionnement du matériel.</li> <li>• Proposer des solutions aux problèmes techniques s'il y en a.</li> <li>• Annoncer le règlement de la classe virtuelle.</li> <li>• Informer les apprenants de l'enregistrement de la séance et cliquer sur enregistrer pour une rediffusion plus tard.</li> </ul>
<p>Etape 2 : rituel pédagogique</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Commencer par une activité brise-glace par exemple le portrait chinois qui consiste pour l'animateur à proposer une liste de mots tels que : animal, couleur, film, chanson, plat, plante, acteur, objet, vêtement, etc. Ceci peut être réalisé sur le tableau blanc Freehand de la classe virtuelle où chaque apprenant est invité à écrire ou dessiner ses réponses. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Commencer la phase d'accès au sens.</li> <li>• En amont, importer le document support dans la zone fichier de Teams.</li> <li>• Pour lancer l'activité Ouvrir le document support et partager l'écran avec le groupe d'apprenants.</li> <li>• Identifier le document à travers l'exploitation de Freehand.</li> <li>• Expliquer la consigne et préciser le temps de réalisation.</li> <li>• Faire une mise en commun : groupe classe</li> <li>• Afficher le document en partage d'écran et demander à 3 volontaires de faire la 1ère lecture, un apprenant par paragraphe, tout en demandant aux autres apprenants de noter sur papier ou sur l'onglet de la conversation les mots difficiles.</li> </ul> </li> </ul>

- Après la première lecture s'arrêter sur les mots difficiles en donnant quelques indications, puis faire une deuxième lecture.
- Récupérer le lien de l'activité de compréhension et le partager sur le *chat*.
- Expliquer la consigne et définir le temps imparti.
- Faire une mise en commun.
- S'assurer de la compréhension.

Activité learning apps      <https://learningapps.org/display?v=pyht0hvpk20> (Lien direct vers un exemple d'activité de compréhension que nous pourrions proposer aux apprenants).

### *Contraintes et limites*

L'enseignement apprentissage en ligne offre de nombreux avantages dont la flexibilité, le gain de temps pour l'apprenant et l'adaptation au contexte d'utilisation. Il s'avère être un système efficace, cependant suivre des cours à distance a aussi ses contraintes, ses limites et les défis auxquels l'enseignant et l'apprenant devraient faire face. En voici quelques-uns :

- L'aspect technique :
  - L'accès à une connexion internet
  - La nécessité d'avoir un appareil numérique (téléphone, ordinateur, tablette)
  - La nécessité de maîtriser l'outil informatique.
  - La conception des activités doit être comptable avec les différentes interfaces, chose qui reste impossible pour la majorité des outils pour la phase synchrone (cf tableau p 11).
  - L'accès payant de quelques plateformes de formation à distance.
- L'aspect pédagogique :
  - Contrainte de temps pour la conception de l'offre de formation avec toutes les séances synchrones et les activités asynchrones.
  - Le manque du contact humain en face à face
  - L'autodiscipline

### Conclusion

Si les raisons pour la mise en place d'un enseignement apprentissage à distance sont multiples, les contraintes et

les limites soulevées montrent cependant qu'il requière une attention particulière dans sa conception et sa mise en place. Nous avons traité tout au long de ce travail quelques éléments essentiels pour l'ingénierie d'un tel dispositif d'enseignement apprentissage basé sur une perspective actionnelle. En effet, ce type de dispositif demande autant à l'apprenant qu'à l'enseignant, ou tuteur, en termes d'investissement et d'appropriation. Un des éléments à prendre en considération, c'est qu'une authentique perspective actionnelle dans le cadre d'un dispositif d'enseignement apprentissage de langue en ligne ne devrait pas ignorer les nouveaux genres sociaux d'activité que l'on trouve sur le web social, à savoir toutes les formes de collaboration à travers le web. L'idée étant de faire participer activement les apprenants dans leur enseignement apprentissage.

La dernière remarque que nous voudrions faire, concerne les cours en ligne dans toutes leurs dimensions : toute approche qui consisterait avant tout à chercher à faire l'économie d'effort dans la conception des cours en ligne ainsi que leur animation. Fournir des ressources brutes, aussi bien faites soient-elles, ne constitue en aucun cas une action d'enseignement apprentissage. Dans ce sens, il convient de régler au mieux les différents paramètres du scénario pédagogique en fonction des objectifs de l'enseignement envisagé et des caractéristiques des apprenants, et surtout trouver le bon outil technopédagogique pour la réalisation de chaque tâche.



## Bibliographie :

- Albero B., 2000, *L'autoformation en contexte institutionnel*, Paris, L'Harmattan.
- Barbot M.-J., 2000, *Les Auto-apprentissages*, Paris, CLE International
- Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier
- CSEFRS, Vision Stratégique de la Réforme 2015-2030.
- De Lièvre B., Quintin J.-J., Depover C., 2002, « Une expérience d'implantation d'activités organisées à distance au niveau universitaire », *Actes du 19<sup>e</sup> colloque de l'AIPU (Louvain-la-Neuve)*, consulté en novembre 2016 <http://ute.ac.be/deste/menu.html> (publications).
- Denis B., 2003, « Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? », *Distances et savoirs*, Vol. 1, n°1, pp.19-46
- Ellis R., 2003, *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press
- Henri F., 2003, « Les campus virtuels, pourquoi et comment ? », in Charlier B., Peraya D., pp. 71-78
- Mangenot F., 1998, « Classification des apports d'internet à l'apprentissage des langues », *Alsic*, Vol. 1(2), pp. 133-146.
- Mangenot F., 2002, « L'intégration pédagogique et institutionnelle des TIC », in Legros D., Crinon J (éd), *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris, Armand Colin, pp. 169-184
- Mangenot F., Soubrié T., 2010, « Classer les cybertâches : quels critères quels obstacles ? », *Études de linguistique appliquée n°160, Informatique et enseignement des lettres*, pp. 433-443.
- Mangenot F., Louveau E., 2006, *Internet et la classe de langue*, Paris, CLE International.
- Nunan D., 1989, *Designing Tasks for The Communicative Classroom*, Cambridge University Press.
- Olivier D., Herrington J., 2001, *Teaching and Learning Online*, Perth, Edith Cowan University. Consulté en novembre 2016. <http://researchrepository.murdoch.edu.au/6931/>
- Perayay D., 2000, « Le cyberspace : un dispositif de communication et de formation médiatisées », in Alava S. (éd.), *Cyberspaces et formations ouvertes*, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 17-42.
- Pernin J.-P., Lejeune A., 2004, « Dispositifs d'apprentissage instrumentés par les technologies : vers une ingénierie centrée sur les scénarios », in *Colloque Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et l'Industrie*, université de Technologie de Compiègne, pp. 407-414
- Rivens Mompean A., 2013, *Le centre de Ressources en Langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*, Lille, Presses universitaires du Septentrion
- Soubrié T., 2008, « Un nouveau cadre pour la conception d'activités TICE : la perspective actionnelle du CECR », in R. Bizarro (éd.), *Ensinar e aprender linguas e culturas estrangeiras hoje : que perspectivas ?* Porto, Areal Editores, pp. 68-81
- Tricot A., Plegat-Soutijis., 2003 ; « Pour une approche ergonomique de la conception d'un dispositif de formation à distance utilisant les TIC », revue STICEF, Vol. 10. <http://sticef.org>
- Weissberg J.-L., 1999, *Présences à distance*, Paris, L'Harmattan.

## Espacios de ELSE desde la virtualidad: el caso de los cursos de *letramento* para migrantes y refugiados de la Udelar

*Spanish as second and foreign language through Internet: the case of the literacy courses for migrants and refugees at Udelar*

**RESUMEN:** Este artículo presenta el recorrido llevado adelante como docente de los cursos de español para migrantes y refugiados del Centro de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad de la República) en el armado de una propuesta de *letramento* desde la virtualidad —con la estructura de aula invertida— en el marco de los cursos de ELSE (español como lengua segunda y extranjera). Específicamente, busca recoger las decisiones tomadas y el diseño de cada propuesta del curso en este ámbito, en el que se acompaña al estudiante en la incorporación de las prácticas de lectura y escritura en español que pueda necesitar según sus requisitos y objetivos académicos a futuro. Esta propuesta educativa surge debido a la solicitud de varios estudiantes de profundizar su manejo de la lengua en el área escrita: en general, los cursos de emergencia destinados a migrantes y refugiados se centran en el trabajo con la lengua a nivel oral. Una vez culminados estos, el alumno no encuentra un curso específico que le acerque las prácticas de lectura y escritura más usuales en la comunidad de acogida, por lo que se encuentra ante diversas dificultades que derivan del rol que ocupan las prácticas letradas en esta. Es por este motivo que, desde 2020, se diseñó un curso de *letramento* para acompañar las trayectorias de los estudiantes que así lo quisieran en el área de las prácticas letradas.

**PALABRAS CLAVE:** ELSE, español para migrantes y refugiados, *letramento*, aula invertida

**ABSTRACT:** This article is concerned with the progress made in teaching online courses of Spanish as a second and foreign language for migrants and refugees organized by the Foreign Languages Center of the School of Humanities and Educational Sciences (University of the Republic of Uruguay), using a flipped classroom approach. Specifically, this paper seeks to provide an overview of the decisions made and the design of each proposal for classwork in this area, where students are provided with the support they need to acquire literacy skills in Spanish according to their needs and future academic goals. This educational initiative arises from the

Cecilia Torres Rippa  
ctorresrippa@gmail.com  
Universidad de la República,  
Uruguay

Recibido: 30/11/2020  
Aceptado: 22/03/2021  
VERBUM ET LINGUA  
NÚM. 18  
JULIO / DICIEMBRE 2021  
ISSN 2007-7319

request of various students who needed to develop their reading and writing skills, since crash courses for migrants and refugees generally focus on the development of speaking skills. Once these courses have finished, students cannot find a specific course that will provide them with an insight into the most common literacy practices in the host community, therefore, they might encounter some difficulties arising from the role played by these practices in the community. With this in mind, as of 2020, literacy training courses have been designed to support students who wish to improve their reading and writing skills.

**KEYWORDS:** Spanish as a second and foreign language, Spanish courses for migrants and refugees, literacy practices, flipped classroom.

## Introducción

En este artículo comentaré los principales lineamientos de trabajo en las propuestas de los cursos de *letramento* para migrantes y refugiados, dictados en el marco de las clases que atienden a la población migrante y refugiada (OIM, 2006) no hispanohablante desde el Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (Montevideo, Uruguay). Desde el marco del Proyecto de Fortalecimiento de la investigación de calidad en el área de estudios de lenguas financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de esta universidad, se lleva adelante la línea de investigación INMIGRA (INtegración lingüística de MIGRAntes), centrada en la atención a esta población a través de cursos de lengua y en la investigación sobre las propuestas de enseñanza-aprendizaje.

El objetivo de esta línea de investigación es responder a un fenómeno que dejó un saldo migratorio positivo (Ministerio de Desarrollo Social, 2017, p. 2) en un país que, hasta la primera década de este siglo, estaba acostumbrado a ser un país de emigrantes. En el nuevo flujo migratorio se observa una mayoría poblacional hispano-

hablante (Fossatti y Uriarte, 2018, p. 45); no obstante, se han registrado ingresos de migrantes que necesitan cursos de español como lengua de acogida (De Vasconcellos, Gründler, Piña y Torres, 2020, pp. 55-71).

Los datos respecto de la población migrante no hispanohablante no han sido sistematizados hasta el momento. No obstante, se puede recurrir a la base de datos de los estudiantes inscritos en los cursos de lengua para migrantes y refugiados que se brindan en la FHCE y en la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública, específicamente, a través de la Dirección de Políticas Lingüísticas. Cabe señalar que son estas las fuentes y no los registros estatales que consultamos, dado que los estudiantes acceden sin grandes dificultades a la residencia en el país, por lo que en general se inscriben con la cédula de identidad uruguaya en los sistemas educativos en los que se insertan. Al no consultarse específicamente en los registros el manejo del español por parte de los estudiantes, estos arrojan cifras bastante menores respecto de la cantidad de alumnos no hispanohablantes en el sistema. De la base de datos de estudiantes de la FHCE se desprende la existencia de más de 250 estudiantes entre 2016 y 2020. Si bien la

mayoría proviene de Brasil, hay una fuerte presencia de estudiantes de origen africano (Angola, Benín, Camerún, Marruecos, Nigeria, Siria, Somalia, entre otros) y asiático (Afganistán, China, India, Pakistán, a modo de ejemplo).

De este modo, en este artículo se propone un análisis de la intervención pedagógica de los cursos. Parto de la hipótesis de que un trabajo individualizado con el estudiante, con objetivos a corto plazo (vinculados a la inserción y al desarrollo académico según el nivel educativo que cursa) y centrado en sus necesidades específicas le permite a este funcionar de manera adecuada y con progresiva autonomía. Es decir, si se toma como eje del trabajo la situación académica del estudiante y sus propósitos a futuro en este ámbito, el aprendizaje de la lectoescritura se apoya en bases concretas que le permiten el manejo autónomo de textos de mayor complejidad en el ámbito educativo.

El análisis se centra en la evaluación del proceso de los estudiantes. El primer insumo son las entrevistas de diagnóstico realizadas para conocer sus necesidades y objetivos, así como para obtener datos respecto del manejo del español y de la lectoescritura en otras lenguas. Se consideraron también las tareas entregadas por estos a lo largo del proceso, y también el grado de dificultad ascendente de las propuestas de trabajo presentadas a los estudiantes.

Si bien desde la FHCE se trabaja con población migrante y refugiada desde 2012 y los primeros cursos comenzaron a dictarse en 2014 (Masello, 2020, pp. 11-36), los cursos centrados en los procesos de *letramento* (Kleiman, 1998, 2020, 2005, 2016) de los estudiantes (tradicionalmente llama-

dos cursos de *alfabetización*, noción que se discutirá luego) son posteriores, por motivos intrínsecos a este tipo de trabajo, que se comentarán más adelante.

Así, desde 2014 se han desarrollado diversas propuestas de atención a esta población: cursos de emergencia, cursos permanentes, cursos semestrales en dos niveles (básico e intermedio), cursos en cárceles, talleres de verano y cursos de *letramento*.

El primer antecedente de trabajo de *letramento* es una práctica (2017-2019) en el marco del Diploma de Especialización en Enseñanza de Lenguas, opción Español Lengua Extranjera ofrecido por la FHCE. En este espacio de formación trabajamos en conjunto con Lorena Piña (Piña y Torres, 2018, pp. 62-67) en el proceso de incorporación de la lectoescritura por parte de una estudiante angoleña, con el objetivo de que hiciera la prueba de egreso de la enseñanza primaria y así pudiera continuar sus estudios y apoyar a su hijo, que se insertaba en la Primaria uruguayo al mismo tiempo que ella aprendía a leer y escribir.

En mayo de 2020, a partir de diversas solicitudes, el CELEX comenzó a ofrecer cursos de *letramento* individualizados como modo de enseñar a leer y a escribir en la L2 (Young-Scholten y Kreeft Peyton, 2020, pp. 1-10). Se trata de una propuesta educativa a distancia (Bates, 2018, pp.153-200; pp. 535-546), producto de la pandemia, en la que una vez por semana, durante una hora y media, trabajo con cada estudiante (en 2020 se desarrollaron cuatro cursos en paralelo). Este, a su vez, tiene acceso a diversos materiales que le permiten seguir formándose para la siguiente clase, en la que se trabaja a partir de sus lecturas y tareas de escritura para avanzar. Por lo tan-

to, se propone como base la modalidad de aula invertida (Quitíán Bernal y González Martínez, 2020). Se entiende, desde esta propuesta, que el plan de trabajo supone encuentros sincrónicos y un trabajo asincrónico en el que el estudiante desarrolla una serie de tareas estructuradas. Así, el trabajo asincrónico se potencia posteriormente en los encuentros sincrónicos.

El corpus de materiales a trabajar se selecciona a partir de un acuerdo con el estudiante. Aquellos cuyos requerimientos académicos implican la lectura de textos pueden solicitar trabajar sobre estos; con aquellos que recién ingresan al sistema educativo se busca trabajar con materiales *ad hoc* pensados para su nivel de manejo de la lengua, en conjunto con la exposición a textos de la vida diaria (según el nivel,<sup>1</sup> pueden seleccionarse desde propagandas y folletos de tiendas, hasta noticias de sitios web, siempre que estos últimos contengan un fuerte soporte multimodal).<sup>2</sup> Asimismo, se les propone un plan de lectura recreati-

va de obras pensadas para esta población (se parte de textos para neolectores, para luego abordar lecturas graduadas pensadas para estudiantes de español como L2).

En primer lugar, esta decisión busca propiciar la autonomía progresiva del estudiante en su enfrentamiento a las prácticas de lectura y escritura situadas en el contexto de su lengua de acogida. En segundo lugar, el proceso de *letramento* que se puede llevar adelante desde una modalidad virtual implica que en conjunto se trabaje con el estudiante en la incorporación y el afianzamiento en el manejo de las prácticas que incorpora, pero no es conveniente ni necesario acompañar todas las instancias de lectura y escritura. Es decir, se puede llevar adelante este tipo de trabajo desde la propuesta de consignas, la ejercitación de las nuevas prácticas de *letramento* y la revisión de lo trabajado, sin que el docente asista durante todo el proceso, al menos, en una etapa más avanzada del manejo de la lectoescritura.

En tercer lugar, los migrantes y refugiados que constituyen la población objetivo de estos cursos se caracterizan por llevar una vida laboral extensa, a la que se le suman otras responsabilidades (familiares, de otros estudios...). Por eso, los espacios sincrónicos son pocos, saltados muchas veces (y más en un contexto como el actual, en el que se percibe una marcada inestabilidad laboral y de acceso a la vivienda en la población en general) y deben aprovecharse al máximo, brindándole las herramientas y la seguridad al estudiante de que podrá desarrollar sus prácticas de *letramento* sin la presencia constante del docente orientador.

Por estos motivos, y con el propósito de contribuir con la formación lingüística de

---

<sup>1</sup> Como se observará posteriormente en este artículo, la determinación del nivel en el cual trabajará el estudiante se establece luego de una entrevista. Los criterios que llevan a la organización de los niveles y de las competencias asociadas a estos se basan no solamente en los criterios establecidos internacionalmente (*Marco común europeo de referencia para las lenguas*, MCER, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002), sino también en los criterios propuestos para el manejo de la lectoescritura como lengua materna (ProLEE, 2015), ya que de los estudiantes se esperará un manejo del español como lengua primera en las prácticas de escritura que incorporen.

<sup>2</sup> Cabe señalar que el trabajo con la lengua escrita se desarrolla siguiendo el modelo del estándar rioplatense local.

los migrantes (Adami, 2009) en el área de la escritura, esta propuesta educativa supone intervenciones breves (de no más de un año) en la cual se prepare y se ponga al estudiante en contacto con las prácticas de lectura y escritura situadas socialmente, y según los objetivos que este se propone y que negocia con la docente. El aumento en la complejidad de los textos y el cambio en el nivel en el cual el estudiante comienza a trabajar se ven determinados por el cumplimiento satisfactorio de las tareas propuestas, que se realizan con mayor autonomía. Incide, asimismo, la aprobación de pruebas formales propuestas por las instituciones de educación formal en las que se inserta el estudiante.

#### Por qué *letramento*

Los estudios sobre las propuestas de alfabetización en la población migrante y refugiada cuentan con una trayectoria (Llorente, 2018, pp. 43-64) que ha dado lugar a reflexiones sumamente constructivas sobre qué, cuándo y por qué enseñarle a leer y a escribir al migrante en una L2. No obstante, poco se ha estudiado respecto de los procesos de desarrollo de habilidades de lectoescritura en la población migrante con una formación escolar reducida, al menos si se compara la bibliografía sobre esta realidad con la que existe sobre la adquisición de la lectoescritura en niños y sobre la adquisición de la L2 o extranjera en estudiantes con una educación formal avanzada (Craats, Kurvers y Young-Scholten, 2006, pp. 7-8).

Pero sí se ha discutido sobre este proceso, principalmente, desde la percibida *necesidad* de enseñar la lectoescritura a los migrantes, en el rol que ocupan la lengua

oral y la escritura en los cursos de emergencia para migrantes y refugiados (Miquel López, 1995, pp. 245-247), y en el abordaje y diseño de propuestas específicas para esta población, teniendo en cuenta:

- la existencia (o no) de un sistema de escritura en la lengua materna del estudiante;
- las particularidades de las relaciones entre lengua oral y escritura en las lenguas que este maneja, sin olvidar que entre los estudiantes más jóvenes tiene gran peso la trayectoria migratoria realizada, lo cual puede dar lugar a procesos discontinuos de aprendizaje formal de diferentes lenguas y sistemas de escritura;
- las características del sistema de escritura de la lengua de acogida;
- las prácticas de *letramento* a las que el estudiante se enfrenta;
- las prácticas de *letramento* a las que el estudiante se propone enfrentarse a futuro (por ejemplo, en el ingreso al sistema educativo formal) y
- el desarrollo de la lectura recreativa como elemento potenciador (Froster, Wilkinson y Young-Scholten, 2012, pp. 1-23) de las prácticas de *letramento*.

Se entiende por *letramento* una competencia que adquiere y desarrolla el sujeto que lee, la cual involucra múltiples capacidades (Kleiman, 2005, pp. 18-22), muchas de las cuales no guardan relación directa con el acto de la lectura como decodificación. De este modo, el acto de escribir implica reconocer las prácticas de producción escrita más adecuadas para el contexto en el que la persona busca participar, las di-

versas interpretaciones que estas pueden suponer, además de las formas del discurso necesarias para lograr lo que se espera por parte del destinatario. Por lo tanto, el *letramento* entendido en su dimensión social implica enseñar a leer y a escribir a partir de las situaciones concretas en las que la lectoescritura se pone en práctica.

Desde esta perspectiva se trabaja sobre los usos de la escritura en la comunidad y su impacto en la vida moderna. Este último aspecto es de vital importancia, ya que la noción está determinada socialmente, por lo que varía según las épocas y las necesidades de la comunidad (Street y Bagnó, 2006, pp. 465-488).

La noción difiere de otras, como las de *alfabetización* y *literacidad*<sup>3</sup> (como capacidad de decodificación y de producción de textos muy breves, como mensajes) en un sentido clásico (Soares, 2011) en que el énfasis está hecho en la construcción social del significado de la lectura y la escritura particulares que realiza el estudiante (Rojo, 1998, pp. 71-73). Es decir, el peso radica no solo en la incorporación de la materialidad de la lectoescritura, sino especialmente en la construcción compartida de un significado, proceso que se define como naturalmente social. En este sentido, es de destacar la reacción de los estudiantes, que suelen de-

---

<sup>3</sup> No obstante, cabe destacar que estos mismos términos implican desde ciertos planteos teóricos dimensiones de abordaje de la lectoescritura muy cercanas a la de *letramento*. Así, Freire y Macedo (1989) utilizan el término *alfabetización*. En el campo de estudio de la adquisición de la lengua escrita en la L2 por parte de migrantes adultos el término más usual, en inglés, es *literacy* (Suní y Tammelin-Laine, 2020, pp. 11-29), abordado desde su dimensión social.

cirme luego de una primera lectura de un texto que no tienen problemas al decodificarlo, pero que no entienden lo que este dice. Ese *no entender* se debe principalmente a no comprender las dimensiones culturales y sociales de lo que el texto vehiculiza, y no al desconocimiento de un vocabulario específico, por ejemplo. Trabajamos, entonces, a partir del sentido que tiene que se lea o que se escriba algo en un momento y en un lugar determinado, con una serie de objetivos puntuales y pensando en un lector específico.

La propuesta de *letramento* se combina, en los casos en los que sea necesario, con el método de las palabras generadoras (Freire y Macedo, 1989), ya que permite abordar la materialidad de la lectoescritura desde las prácticas sociales en las que el estudiante participa, sin tener que recurrir a una etapa previa al trabajo con textos, que por lo general supone ejercicios distanciados de la realidad del estudiante e implica abordar unidades lingüísticas que requieren grados de abstracción que no todos aquellos que no manejan la lectoescritura han desarrollado en instancias previas.

De este modo, siempre que se trabaja sobre el proceso de adquisición de la lectoescritura, es a partir de textos de la vida diaria del estudiante, entre los cuales se le presta especial importancia a las necesidades que le supone el sistema académico. Es a partir de la palabra en su contexto que se aborda la materialidad de la lengua escrita, con énfasis en las dificultades que el sistema del español pueda suponerle al estudiante. En este aspecto, es crucial abordarlas desde la óptica de las lenguas que el estudiante maneja: principalmente, se trabaja a partir de las lenguas vehiculares que este frecuen-

ta y desde las prácticas de lectoescritura a las que este pueda estar expuesto. Debido a la imposibilidad de manejar todas las lenguas que conforman el repertorio lingüístico del estudiante, este recorte se hace necesario para poder operar en las distintas etapas de trabajo.

#### Organización de los cursos

Todo curso de *letramento* comienza con una entrevista en la que se sondea la formación del estudiantado, el manejo de la lengua oral en español y su disponibilidad para estas propuestas de trabajo. El segundo aspecto mencionado toma especial relevancia en el diseño de un curso personalizado, ya que para aprender a leer y a escribir en la L2 es necesario tener un manejo previo básico de la lengua oral (Sosinski, Manjón Cabeza Cruz y Picornell González, 2018, pp. 1-20), de modo de proceder a la introducción del sistema de escritura y a la sistematización de correspondencias entre un canal y otro.

Como se mencionó anteriormente, y dada la imposibilidad de la docente de manejar completamente el repertorio lingüístico de sus estudiantes de los cursos para migrantes y refugiados (caracterizados, además, por el plurilingüismo de los asistentes), se busca trabajar en los cursos de *letramento* desde los puntos en contacto de las lenguas manejadas por el estudiante y la docente, del mismo modo que se aborda el sentido de la escritura situada en contextos específicos desde el valor y las características atribuidas socialmente en la comunidad de acogida y en las culturas que atraviesan al estudiante. Los puntos de encuentro que se puedan lograr en este ámbito favorecen la implementación de estrategias de anda-

miaje (Taguchi, Gorsuch, Lems y Rosszell, 2016, pp. 106-107) en el proceso de lectoescritura.

En segundo lugar, el aprendizaje de la lectura y la escritura es un proceso que dura toda la vida, en el sentido de que incluso un lector y escritor sumamente experimentado se va a enfrentar naturalmente, a lo largo de su vida, a géneros (Bajtín, 2002) desconocidos y a nuevos géneros que puedan surgir. Por lo tanto, con el estudiante se proponen objetivos de aprendizaje claros y concretos, según su interés de uso de la lengua escrita, más allá de los casos en los que en la comunidad de acogida es necesaria la lectoescritura para acceder al ejercicio de los derechos en tanto que habitante del país.

Es en este punto en el que se debe mencionar una particularidad del proceso migratorio uruguayo que comprende a los migrantes y refugiados no hispanohablantes. Si bien en un primer momento del proceso de acogida se recurre a la implementación de cursos de emergencia, a seis años de las primeras clases dictadas en la FHCE para esta población, asistimos a una nueva realidad: contamos con un estudiantado joven, con un promedio de cuatro años de residencia en el país. Este hecho es importante en la medida en la que supone, en parte, que el migrante/refugiado ha logrado asentarse en la comunidad y no tiene planes inmediatos de continuar su trayectoria migratoria en otro país, por lo que se pueden plantear y llevar adelante propuestas de integración en el sistema educativo a corto y mediano plazo. Téngase en cuenta que, si bien Uruguay ha flexibilizado los requisitos de ingreso al sistema educativo para migrantes y refugiados en lo que se



refiere a trámites administrativos, el simple hecho de consultar la oferta educativa, revisar los documentos solicitados, proceder a las legalizaciones y traducciones correspondientes, evaluar la disponibilidad y el acceso a becas, y prepararse para el ingreso implican que, en principio, el estudiante planea mantener su residencia en el país.

En tercer lugar, se debe tener en cuenta que, al tratarse de un aprendizaje situado, si bien la reflexión académica y los recursos de trabajo propuestos desde el exterior son siempre bienvenidos, hay dinámicas de la lectura y la escritura en el contexto local que escapan a los manuales de alfabetización y a otros materiales pensados para migrantes y refugiados en otros espacios hispanohablantes. No es que sea obligatorio el uso exclusivo de material autóctono y original, pero lo cierto es que en una etapa inicial del trabajo se abordan principalmente textos familiares al entorno del estudiante. Es por eso que urge el desarrollo de propuestas integrales para este tipo de trabajo que recojan las prácticas de lectoescritura de la comunidad de acogida, así como los rasgos dialectales locales (Di Tullio y Kailuweit, 2011; Bertolotti y Coll, 2014) con el objetivo de que el estudiante cuente con muestras de cómo circula la lengua escrita en el ámbito local, en sus distintos registros y variedades.

Luego de la entrevista y del establecimiento de los objetivos de trabajo, se propone para el estudiante uno de los tres niveles que se desarrollan a continuación:

1- Para comenzar: etapa por la que pasan aquellos que se acercan por primera vez a la escritura desde la L2. Implica un abordaje desde el método de las palabras generadoras y el acercamiento a textos

para neolectores (Young-Scholten, Sosinski y Rubio, 2015, pp. 55-60)<sup>4</sup> como modo de ejercitar la lectura y desarrollarla como práctica recreativa. Al final del proceso, los estudiantes logran manejar textos escritos (a nivel de lectura y escritura) en un nivel básico, equivalente al de los niveles A1-A2 del MCER (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002). Según las pautas de lectura y escritura establecidas para el sistema educativo por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), en esta etapa se pasa de un tipo lector y escritor 1 a 3B (ProLEE, 2015). Es importante establecer esta correlación porque, si bien se trabaja con los estudiantes desde una perspectiva de ELSE, estos podrán insertarse en un sistema educativo en el cual, en su mayoría (salvo en centros específicos en los que se enseña en portugués y en lengua de señas) el español es tomado como L1.

2- Para desarrollar: etapa en la que se insertan aquellos que manejan el alfabeto latino y la lectoescritura en su lengua primera (L1), o ya hayan aprendido a leer y escribir en español. Se comienza a trabajar con textos breves, pero luego el estudiante logra manejar textos académicos de circulación en el sistema de educación secundaria formal, por lo que es capaz de trabajar con textos de relativa abstracción y extensión. Al final del proceso, los estudiantes manejan textos en un nivel intermedio,

---

<sup>4</sup> Los materiales para neolectores son textos elaborados *ad hoc*, con gran soporte visual y estructuras lingüísticas sencillas (enunciados breves, con escaso manejo de adjetivos y adverbios y pronombres, siempre que sea posible) que pueden ir complejizándose a medida que se proponen textos para niveles más avanzados.

equivalente a los niveles B1-B2 del MCER (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002). Cabe destacar que esta es la etapa del trabajo con la lectoescritura que más variedad presenta, ya que los estudiantes inician el proceso con un manejo básico y logran consolidar sus prácticas. Este nivel se corresponde con los tipos lectores y escritores 4A y 4B principalmente en español como L1 (ProLEE, 2015).

En estas dos etapas se trabaja con la lectura en voz alta para estimular una decodificación eficiente del texto escrito, ya sea a partir de la repetición de fragmentos del texto, ya sea a partir del seguimiento de un modelo de lectura (Taguchi, Gorsuch, Lems y Rosszell, 2016, p. 102). En lo que respecta al proceso de escritura, en ambas etapas se acompaña al estudiante en una primera instancia en la escritura de textos breves a partir de modelos leídos previamente, para que luego pueda desarrollar textos similares de manera autónoma. La etapa de producción de textos (Madrigal Abarca, 2008, pp. 129-130) se inicia con la fase de preescritura, en la que se trabaja con borradores en los que se escriben mapas de palabras, o se proponen imágenes como punto de partida para desarrollar las ideas. Luego, se procede con el estudiante a aplicar estructuras sintácticas sencillas, según su manejo de la lengua. Finalmente, se lee el texto y se procede a la corrección.

3- Para consolidar: etapa en la que se insertan aquellos que hayan terminado sus estudios secundarios en su país de origen o en la comunidad de acogida y que manejen el alfabeto latino y manejen la lectoescritura en su L1, o ya hayan aprendido a leer y escribir en español. Se trabaja con textos académicos de circulación en el ámbito

universitario y se sistematizan las pautas ortográficas del español en la lengua escrita formal. Este es el nivel en el que se manejan los textos de mayor abstracción. Al final del proceso, los estudiantes manejan textos en un nivel intermedio, equivalente a los niveles C1-C2 del MCER (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002). Este nivel se corresponde con los tipos lectores y escritores 4B y 5 principalmente en español como L1 (ProLEE, 2015).

Si bien queda claro que la caracterización del manejo de la lectura y escritura del ELSE y la caracterización como L1 tienen premisas diferentes, porque se basan en criterios de uso y abordajes teóricos distintos, al trabajar en este tipo de propuestas el docente debe evaluar qué puntos en común se presentan desde ambos espacios para buscar las intersecciones en las herramientas de trabajo y en los géneros textuales a acercar al estudiante. El manejo de ELSE a nivel de lectoescritura no es correlativo con el manejo del español como L1, pero el docente debe formar al alumno partiendo desde la primera perspectiva para llegar a promover su incorporación en un sistema en el que la lengua opera como L1. He aquí un punto interesante de análisis de las prácticas de enseñanza de lectura y escritura.

Una vez definidos los objetivos y determinados los recursos con los que se puede trabajar en cada curso concretamente, se procede al diseño de etapas de trabajo, cada una de las cuales con objetivos graduados que le permitan al estudiante un mayor desarrollo de su autonomía en la lectoescritura, hasta llegar a los objetivos finales propuestos. Los cuatro cursos planteados tienen un mismo objetivo final:

lograr un manejo de la lectoescritura que permita la inserción en el sistema educativo formal o avanzar en este. Por lo tanto, el trabajo con la lengua se centra en la incorporación de la lengua estándar (Gallardo, 1978, pp. 85-119), específicamente, en ambientes académicos, si bien no todas las muestras de lengua se corresponden con estas características, ya que el desarrollo de la lectura por placer suele tener beneficios directos en el avance del manejo de

prácticas de lectura y escritura (Wilkinson y Young-Scholten, 2013, pp. 15-18).

#### El trabajo con algunos cursos como ejemplo

Las características de la población con la que se trabaja suelen determinar en gran parte el formato y los medios a utilizar con el estudiantado. Así, de los cuatro estudiantes con los que se trabaja durante este curso se desprenden las siguientes características:

Caracterización general del estudiantado	
Característica relevada	Clasificación establecida
Género	Tres hombres, una mujer
Nacionalidad	Afganistán, Benín, Camerún, Siria
Situación migratoria	2 migrantes 1 refugiado 1 solicitante de refugio
Edad promedio	25 años
Media de años de residencia en Uruguay	4
Escolarización en el país de origen	3 - Sí 1 - No
Nivel educativo alcanzado en el país de origen	3 - Educación secundaria básica 1 - Sin escolarización formal
Manejo de la lectoescritura en la L1	3 - Sí 1 - No
L1 con alfabeto <sup>1</sup>	4 - Sí, de los cuales 2 cuentan con alfabeto latino y 2 con alfabeto árabe o una variante de este
Lenguas que maneja en promedio el estudiante	5
Manejo de la lectoescritura en otras lenguas, además de la lengua materna	1 - Sí 3 - No
Nivel educativo en el que busca insertarse en Uruguay	3 - Educación secundaria: 1 en educación secundaria básica y 2 en educación secundaria superior 1 - Educación terciaria no universitaria: profesorado
Educación formal previa en Uruguay	3 - Sí 1 - No
Trabajo de al menos 6 h diarias (media laboral: 8 h)	3 - Sí 1 - No

Información tomada de Dryer y Haspelmath (2013): <https://wals.info/>. Consultado el 15/11/2020.

Lo que el cuadro aquí presentado sintetiza es que estamos ante una nueva realidad: la de jóvenes migrantes y refugiados que llevan ya varios años en el país, pero, por el hecho de ingresar en Secundaria y no en Primaria, no recibieron una formación específica de *letramento*. Aquellos que sí ingresan al sistema educativo en Primaria cuentan con más posibilidades de que se conciba que se tiene que trabajar con ellos la lectura y la escritura de forma sistemática, ya que es allí donde se espera que las personas aprenden a leer y a escribir.

Específicamente, en lo que respecta a la categorización para los alumnos LESLLA (Literacy Education and Secondary Language Learning for Adults: (Alfabetización y Enseñanza de Segundas Lenguas para Adultos), organización<sup>5</sup> que se enfoca en el aprendizaje de la lectoescritura por parte de la población migrante y refugiada con escasa o nula formación en su L1, establece una clasificación según el grado de alfabetización del estudiante en L1 (Sosinski, Manjón Cabeza Cruz y Picornell González, 2018, p. 4): no alfabetizado, prealfabetizado, semialfabetizado, alfabetizado en escritura no alfabética, alfabetizado en escritura alfabética. Este aspecto resulta de interés ya que determina el grado de manejo de la lectoescritura en la L1, factor determinante en el establecimiento del punto de partida del proceso de *letramento* en la L2. Así, de los cuatro casos con los que se trabaja actualmente, se observa que la mayoría de los estudiantes fueron alfabetizados: dos en francés (aunque no es su L1, sí es su lengua

de escolarización) y uno en árabe, según se observa en el siguiente cuadro:

#### *Tipo de alfabetización en la L1*

Cantidad de estudiantes, No alfabetizado, 1	Cantidad de estudiantes, Alfabetizado en escritura alfabética (no romano), 1	Cantidad de estudiantes, Alfabetizado en escritura alfabética (alfabeto romano), 2
1	1	2

De estos datos se establece una correlación entre el punto de partida según el manejo de la lectoescritura en la L1 (Suní y Tammelin-Laine, 2020, p.18) y el nivel de escolarización en el que se inserta el estudiante en el país: el único caso no alfabetizado se encuentra preparando la prueba de egreso de Primaria, mientras que los otros tres se encuentran en Secundaria, o por ingresar al sistema de educación terciaria. No obstante, una diferencia debe establecerse entre quienes cuentan con un proceso de alfabetización en otra lengua con alfabeto romano y quienes no: este último caso presenta dificultades al ser evaluado, ya que no logra desarrollar en su totalidad textos manejando el alfabeto español. Si bien lo conoce, aún no logra desarrollar una velocidad de decodificación que le permita una lectura fluida. Más difícil aún le es la escritura, principalmente, la escritura a mano.

Por ende, cabe continuar ahondando en el estudio de esta realidad para evaluar la posibilidad de que se establezcan regularmente cursos específicos de *letramento*, es decir, cursos específicos de manejo de las prácticas letradas, tal como ocurre en otros

<sup>5</sup> Sitio web: <https://www.leslla.org/>. Consultado el 15/09/2020.

países receptores de migrantes y refugiados (Faux y Watson, 2020, pp. 128-144). Lo cierto es que, hasta ahora, todos los estudiantes han planteado que no manejar con soltura la lectoescritura en español les ha supuesto una dificultad extra en el seguimiento de sus estudios y de sus proyectos laborales a futuro, ya que ellos asocian una formación académica más completa con una mayor estabilidad y menos horas de trabajo.

### Conclusión

Hasta aquí se realizó una breve síntesis del trabajo situado de *letramento* con migrantes y refugiados en Uruguay. A partir de esta, se observa que la ola migratoria reciente ha hecho surgir propuestas educativas enfocadas en atender las necesidades de la población no hispanoparlante. Específicamente, al pasar ya algunos años desde la llegada de los primeros migrantes y refugiados con estas características, se comienzan a detectar nuevas necesidades educativas a cubrir, con el objetivo de que estos puedan continuar desarrollándose en sus estudios y, en un plano más general, ejercer su ciudadanía en una sociedad altamente letrada.<sup>6</sup> En las olas migratorias vividas previamente por el país no se planteó este punto específico de la enseñanza de la lengua, ya que las prioridades eran otras y los procesos de incorporación en la cultura de acogida a través de la lengua estaban centrados en la

---

<sup>6</sup> No obstante, y tal como lo señalan Suni y Tammelein-Laine (2020, p. 13), en un inicio, dadas las particularidades de los usos de la escritura en cada comunidad, los estudiantes no necesariamente verán los beneficios de la incorporación de la lectoescritura en la L2.

escolarización de los niños (Oroño, 2016, p. 53).

Pero en la actualidad, a nivel mundial y a nivel local, se reconocen las necesidades de aprendizaje de la lectoescritura por parte de migrantes y refugiados no hispanoparlantes en la L2. Lo interesante de esta necesidad es que revela, por un lado, hasta qué punto las prácticas de *letramento* están culturalmente situadas: quien lee y escribe en una lengua puede no contar con las herramientas para hacerlo con “proficiencia” en otra. Por otro lado, revela las características que en la comunidad de acogida poseen las prácticas de lectura y escritura, ya que su enseñanza implica naturalmente un procedimiento previo de objetivación y caracterización.

### Referencias bibliográficas

- Adami, H. (2009). *La formation linguistique des migrants*. París: CLE International.
- Bajtín, M. (2002). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI. Traducción de Tatiana Bubnova.
- Bates, A. (2018). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. Vancouver: Universidad de British Columbia.
- Bertolotti, V. y M. Coll (2014). *Retrato lingüístico del Uruguay. Un enfoque histórico sobre las lenguas en la región*. Montevideo: Universidad de la República.
- Craats, I. V. D.; J. Kurvers, y M. Young-Scholten (2006). Research on low-educated second language and literacy acquisition. *LOT Occasional Series*, 6: pp. 7-23.
- De Vasconcellos, M.; V. Gründler, L. Piña y C. Torres (2020). Intercambiando experiencias: cursos de ELE para migrantes y refugiados. En Masello, L. (comp.), *Español, lengua de integración en Uruguay. Vol. 3 de la*

- serie Estudios de lenguas* (pp. 55-70). Montevideo: FHCE.
- Di Tullio, A. y R. Kailuweit (eds.) (2011). *El español rioplatense: lengua, literatura, expresiones culturales*. Madrid: Iberoamericana/Vervuert.
- Dryer, Matthew S. y M. Haspelmath (eds.) (2013). *The World Atlas of Language Structures Online*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. [http://wals.info]. Consultado el 15/11/2020.
- Faux, N. y S. Watson (2020). Teaching and tutoring Adult Learners with Limited Education and Literacy. En Young-Scholten, M. y J. Kreeft Peyton (eds.) *Teaching adult immigrants with limited formal education. Theory research and practice* (pp. 124-144). Bristol: Multilingual Matters.
- Fossatti, L. y P. Uriarte (2018). Viviendo sin derecho. Migraciones latinoamericanas y acceso a la vivienda en Montevideo. *La Rivada. Revista electrónica de la Secretaría de Investigación y Postgrado (FHyCs-UNaM)*, 11: pp. 42-60.
- Freire, P. y D. Macedo (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós. Traducción de Silvia Horvath.
- Froster, M.; M. Wilkinson y M. Young-Scholten (2012). Cracking good writers. Simply cracking good stories for low-literate adult immigrants. [Publicado en <http://simplystories.org/>], pp. 1-23. Consultado el 21/10/2020.
- Gallardo, A. (1978). Hacia una teoría del idioma estándar. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 16: pp. 85-119.
- Kleiman, A. (2016). Significados e resignificações do letramento. Desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de letras.
- (2005). ¿Preciso «ensinar» o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Unicamp.
- (2002). Oficina de leitura. Teoria & prática. Campinas: Pontes editores.
- (1998). A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. En I. Signorini, (org.), *Linguagem e identidade* (pp. 267-302). Campinas: Mercado de Letras.
- LESLLA. [https://www.leslla.org/]. Consultado el 15/09/2020.
- Llorente, M. J. (2018). 25 años del español (L2) para inmigrantes. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 58: pp. 43-64.
- Madrigal Abarca, M. (2008). La escritura como proceso: metodología para la enseñanza de la expresión escrita en español como segunda lengua. *Filología y lingüística*, XXXIV (1), pp. 127-141.
- Masello, L. (2020). El español, lengua de acogida en la universidad para la integración de migrantes y refugiados. En Masello, L. (comp.), *Español, lengua de integración en Uruguay. Vol. 3 de la serie Estudios de lenguas* (pp. 11-36). Montevideo: FHCE.
- Ministerio de Desarrollo Social (2017). *Caracterización de las nuevas corrientes migratorias en Uruguay. Nuevos orígenes latinoamericanos: estudio de caso de las personas peruanas y dominicanas. Informe final*. Montevideo: MIDES.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Míquel López, L. (1995). Reflexiones previas sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados. *Didáctica*, 7: pp. 241-270.

- OIM (2006). *Glosario sobre migración*. Ginebra: OIM.
- Oroño, M. (2016). *El lenguaje en la construcción de la identidad nacional: los libros escolares de lectura de Vásquez Acevedo, Figueira y Abadie-Zarrilli*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
- Piña, L. y C. Torres (2018). Experiencia de alfabetización/letramento en ELE para inmigrantes en Uruguay. En *Actas de las IV Jornadas Internacionales sobre Formación e Investigación en Lenguas y Traducción* (pp. 62-67). Buenos Aires: IES Lenguas Vivas.
- ProLEE (2015). *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua*. Montevideo: ANEP.
- Quiñán Bernal, S. y J. González Martínez (2020). Aspectos pedagógicos para ambientes Blended-Learning. *HAMUT'ay*, 7(1), 60. [<https://doi.org/10.21503/hamu.v7i1.1910>]. Consultado el 21/10/2020.
- Rojo, R. (1998). O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. En Rojo, R. (org.) *Alfabetização e o: perspectivas lingüísticas* (pp. 71-98). Campinas: Mercado de Letras.
- Soares, M. (2011). *Alfabetização e letramento*. San Pablo: Contexto.
- Sosinski, M.; A. Manjón Cabeza Cruz y L. Picornell González (eds.) (2018). *EU-Speak-3. Hablantes de otras lenguas en Europa: enseñar a inmigrantes adultos y formar a sus profesores. Compendio del contenido de los módulos de formación*. Newcastle upon Tyne: Newcastle University.
- Suni, M. y T. Tammelin-Laine (2020). Language and literacy in social context. En Young-Scholten, M. y J. Kreeft Peyton (eds.) *Teaching adult immigrants with limited formal education. Theory research and practice* (pp. 11-29). Bristol: Multilingual Matters.
- Street, B. y M. Bago (2006). Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Filologia e lingüística portuguesa*, 8: pp. 465-488.
- Taguchi, E.; G. Gorsuch, K. Lems y R. Rosszell (2016). Scaffolding in L2 reading: How repetition and an auditory model help readers. *Reading in a Foreign Language*, 28 (1): pp. 101-117.
- Wilkinson, M. y M. Young-Scholten (2013). Simply cracking good stories. *Language Issues: The ESOL Journal*, 24(1): pp. 15-18.
- Young-Scholten, M.; M. Sosinski y A. M. Rubio (2015). Undergraduates' involvement in producing short fiction books for immigrant adult beginners in England and Spain. *Language Issues: The ESOL Journal*, 26(1): pp. 55-60.
- Young-Scholten, M. y J. Kreeft Peyton (2020). Introduction: Understanding Adults Learning to Read for the First Time in a New Language: Multiple Perspectives. En Young-Scholten, M. y J. Kreeft Peyton (eds.) *Teaching adult immigrants with limited formal education. Theory research and practice* (pp. 1-10). Bristol: Multilingual Matters.

## Le choc culturel au Mexique et en France chez les étudiants français et mexicains en mobilité erasmus

*The culture shock in Mexico and France of french and mexican students in mobility erasmus*

«Si tu fais découvrir à un apprenant un aspect de la culture de la langue cible, il sera préparé à affronter UNE situation socioculturelle spécifique, si tu lui apprends à construire la connaissance socioculturelle dont il a besoin, il sera en mesure d'affronter n'importe quelle situation». (Parra, 2010;125)

**RÉSUMÉ:** L'objectif de cette étude est de déterminer l'effet des chocs culturels chez des apprenants mexicains et français en mobilité dans le pays d'accueil. Pour y parvenir, d'une part, nous avons conçu un questionnaire reprenant des situations (communicatives) spécifiques auxquelles les six sujets universitaires en échange ont été exposés. Cet instrument pose des questions sur les situations de la vie quotidienne telles que prendre le bus, s'adapter à la vie universitaire, entrer en contact avec les natifs, découvrir les habitudes courantes, les traditions et la gastronomie. D'autre part, nous avons conçu un autre outil basé sur la proposition des étapes suivies dans un échange culturel par Oberg (1960). Celui-ci est appliqué pour confirmer si les sujets de cette étude ont subi ces étapes, ou bien identifier s'il y en a d'autres pendant la durée d'un séjour à l'étranger. Enfin, les résultats de cette étude nous permettent de distinguer qu'il existe un choc culturel dans tous les cas étudiés, ce qui démontre un manque de sensibilisation chez eux et identifie le besoin d'un travail préalable dans la salle de classe pour préparer culturellement les apprenants qui feront un échange.

**MOTS-CLÉS:** choc culturel, interculturel, séjour d'apprenants, situations socio-culturelles, sentiments.

**ABSTRACT:** The goal of this study was to determine the effects of culture shock experienced by foreign exchange students of Mexican and French origin when they relocated to their host country. To this end, a questionnaire was created which inquired about situations experienced by the students where communication was essen-

Héctor Esparza Cortés  
hector96sep@gmail.com  
Universidad de Guadalajara,  
México

Recibido: 23/12/2020

Aceptado: 22/03/2021

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 18

JULIO / DICIEMBRE 2021

ISSN 2007-7319



tial. The questionnaire asked about such things as taking public transit, every-day life as a university student, coming in contact with natives, as well as local habits, traditions, and food. Additionally, another tool was created based on the stage experienced during a cultural exchanged proposed by Oberg (1960). The latter was used to confirm if the students went through the different stages of culture shock or in the contrary to identify other experiences they had during their stay in a foreign country. The results showed that culture shock was experienced by all the participating subjects due to a lack of sensitization on their part and underlined the need to offer prior cultural preparation in the classroom to future foreign exchange students.

**KEYWORDS:** cultural shock, interculturalism, student stay, sociocultural situations, feelings.

## Introduction

L'interculturel est perçu par Puren (2014: 24) comme la capacité à repérer les incompréhensions qui apparaissent lors de contacts initiaux et ponctuels avec des personnes d'une autre culture, en raison de ses représentations préalables et des interprétations liées à son propre référentiel culturel.

L'objectif de ce travail fait à Guadalajara, Jalisco, au Mexique est d'identifier les chocs culturels vécus par six apprenants universitaires (trois apprenants mexicains et trois apprenants français) partis en échange en 2017-2018 soit au Mexique soit en France. Cela, afin de mettre en relief les différences culturelles les plus frappantes. Celles-ci obtenues à partir des instruments qui décrivent les situations socio-culturelles spécifiques auxquelles les sujets d'étude ont fait face pendant leur échange. De même, les résultats obtenus à partir de cette étude contribueront à travailler en classe de langue étrangère ces phénomènes de la culture cible.

L'importance de cette étude est due au fait qu'aucun manuel ne contient du matériel authentique pour travailler le choc culturel dans les cours de langues étran-

gères. Par conséquent, il y a des enseignants qui ne savent pas comment traiter les aspects culturels relatifs à la langue cible dans la salle de classe. De cette manière, les résultats de cette étude pourront apporter à la formation des enseignants afin qu'ils enseignent à leurs apprenants du vocabulaire, des expressions, des actes de paroles et des comportements verbaux et non verbaux adéquats de la culture cible. Ainsi, les professeurs d'Espagnol et de Français comme langue étrangère pourront s'en servir et commencer à traiter les chocs culturels les plus fréquents obtenus dans cette étude, et également en chercher d'autres.

Cet article est composé de trois parties. Tout d'abord, nous commençons par une partie théorique comprenant des explications ainsi que des théories proposées par certains auteurs qui sont des experts en ce qui concerne les concepts de langue et culture, interculturel, et choc culturel. Puis, nous continuons avec une section méthodologique où l'on explique en détail le type d'étude, la méthode à utiliser, le contexte descriptif, les instruments utilisés pour la collecte de données et la manière dont on va procéder pour examiner celles-ci. Ensuite, nous présentons l'analyse des don-

nées obtenues dans les instruments. Enfin, les conclusions que nous avons tirées de cette étude sont exposées.

### Fondements théoriques

Avant de nous centrer sur le thème principal de cette étude : « le choc culturel », il nous semble important de faire appel à d'autres notions essentielles pour pouvoir y arriver. Ce sont des aspects tels que la langue et la culture, l'interculturel, la préparation des apprenants avant un échange universitaire, le rôle du professeur dans l'enseignement, et finalement l'importance du phénomène du choc culturel dans la salle de classe d'une langue étrangère, en illustrant ses effets chez d'autres apprenants étant aussi partis en mobilité Erasmus.

Selon Puren, l'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement (2006 : 19). C'est-à-dire que la langue d'un peuple représente les habitudes, les pensées, les traditions et les comportements des individus qui en font partie. Ce sont Porcher et Abdallah-Preteuille, cités par Puren, qui affirment que ce n'est donc pas tant la culture qui détermine les comportements, y compris les comportements langagiers, mais les individus qui utilisent la culture pour DIRE et SE DIRE (2014 : 27). C'est pourquoi, nous considérons important d'étudier ensemble la langue et la culture, notamment dans cette étude qui parle de la situation d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère.

Dans une étude ethnographique d'une classe de FLE (Français langue étrangère), Morales fait remarquer que « langue et culture s'impliquent de manière mutuelle dans leur origine et dans leur devenir historique. La langue n'est pas un phénomène à nature spontanée, mais elle est la représentation d'une vision du monde, d'une culture. Lorsque l'on enseigne une langue on enseigne aussi des valeurs culturelles » (2015 : 17). De plus, Chovancova, cité par Sperkova (2009 : 4), signale qu'apprendre à parler une langue signifie donc se sensibiliser aux questions identitaires et culturelles. On constate alors l'importance de la culture pour les valeurs et les questions d'identité que celle-ci peut apporter à la didactique des langues étrangères.

En tenant compte du rôle si important que joue la culture dans l'éducation, il est nécessaire de comprendre en quoi elle consiste. Selon Abdallah, cité par Briki (2011 : 10), la culture est définie comme « un ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social et qui englobe outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances ». Ces façons de penser, agir et vivre sont d'une certaine manière transmises par les symboles dérivés des événements historiques d'une société spécifique. (Mousa, 2012 : 36)

Cette description distinctive d'une société nous fait réfléchir sur la rencontre entre les peuples, puisque d'après la définition précédente, ils peuvent donc différer par les modes de vie, les valeurs, les traditions et les croyances dont Briki a parlé.

C'est pour cela que nous devons définir « l'interculturel », concept vital dans cette étude.

D'après son étude sur la compétence interculturelle dans la classe de langue, Morales définit l'interculturel comme :

« Une façon de comprendre la diversité et l'interaction entre cultures. En tant que domaine de recherche, elle envisage la résolution de problèmes sociaux ou éducatifs liés à la confrontation de valeurs culturelles. L'interculturel désigne alors un certain type de relation entre les membres de cultures différentes. Il cherche à favoriser l'acceptation et à éviter le rejet » (2014 : 53).

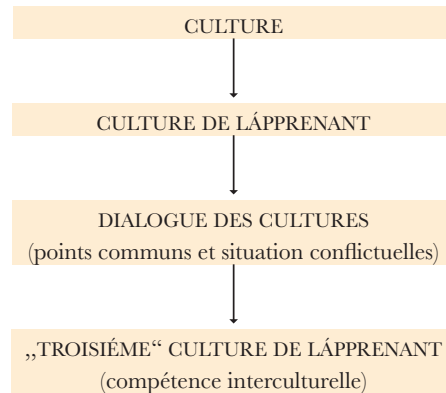
Selon la définition de Morales (2014), il peut effectivement y avoir des problèmes lors d'une confrontation entre cultures, mais c'est grâce à l'interculturel qu'ils peuvent être réglés. Il est important de reprendre les problèmes sociaux dont parle l'auteur puisque cette étude se centre sur les apprenants qui sont entrés en contact avec une autre culture pendant une année de mobilité. Cela devient intéressant à étudier parce qu'une pédagogie qui prend en compte l'interculturel peut également fonctionner comme une reconnaissance de la culture d'origine et celle d'accueil (Briki, 2011 : 15).

Si l'on veut que les apprenants comprennent et qu'ils acceptent la culture de l'autre afin d'éviter son rejet, il sera important de travailler l'interculturel dans leur pays natal en cours de langues étrangères. Dans une étude qui traite quelques pistes pour aborder la culture en classe de FLE

(Français langue étrangère), Sanchez et Sibaja (2014 : 82) conseillent de travailler les pratiques culturelles fondamentales de la vie quotidienne (par exemple : la famille, l'alimentation, les croyances, l'habitat) et les rituels de communication afin de compléter la connaissance d'autrui. Ce processus peut être expliqué par le schéma suivant proposé par Kallárová, citée par Šperková, (2009 : 3) :

Figure 1

Processus d'autrui dans une classe de L2  
(Langue seconde)



(Šperková, 2009: 3).

Dans un cours de L2 (Langue seconde), l'enseignement de la culture cible établit un contact avec la culture de l'apprenant, alors cette confrontation provoque un « dialogue des cultures ». Dans cette étape il y a un enrichissement des cultures tel que l'ont expliqué les experts avec les définitions proposées. Cette fusion forme la compétence interculturelle (Šperková, 2009: 3) Il faut mettre en valeur cette interaction des pratiques culturelles dont les experts

font mention, puisque d'une certaine façon ces échanges ouvrent leur esprit et leur donnent une idée sur ce qui en réalité les attend dans la culture cible. Cette opinion est aussi partagée par un guide mentionné par Aoudry (2013:107) dans lequel il est écrit :

« Il s'agit de faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi bien interculturelle que linguistique ; le préparer à des relations avec des personnes appartenant à d'autres cultures ; permettre à l'apprenant de comprendre et d'accepter ces personnes « autres » en tant qu'individus ayant des points de vue, des valeurs et des comportements différents ; enfin, aider l'apprenant à saisir le caractère enrichissant de ce type d'expériences et de relation ».

En plus de nous rappeler les différentes compétences de compréhension culturelle chez les apprenants, on mentionne également un élément tout aussi important pour ce travail : la préparation des apprenants dans la classe de langue dans le but de réussir à réagir aux différents comportements de la culture cible. Ce point est important parce qu'il peut être l'une des causes pour lesquelles les apprenants rencontrent des difficultés au moment d'entrer en contact avec la culture d'un autre pays. Selon une étude portant sur le choc culturel vécu par des apprenants vietnamiens en France, l'une des raisons de ce problème est justement le manque de préparation avant le séjour, dans tous les domaines, tels que les connaissances, les valeurs culturelles, le style de communication que nous avons déjà évoqué (Nguyen, 2016: 3).

On peut souligner le fait qu'il ne suffit pas seulement d'aborder le côté linguistique pour préparer les apprenants en espérant qu'ils se débrouillent dans la langue étrangère, mais, comme disent Morales (2014: 52), Sanchez et Sibaja (2014: 70), il est également indispensable de faire découvrir le côté culturel de la communauté langagière à laquelle ils vont faire face, en l'exploitant pour faire participer les apprenants dans les situations socio-culturelles.

Pour arriver à la préparation linguistique et culturelle désirée, il nous faut aussi la préparation et participation d'un agent très important dans la classe de L2 (Langue seconde), qui rend possible cet échange linguistique et culturel ; le professeur de langue. Quel est le rôle du professeur de langue dans l'enseignement de l'interculturel en salle de classe?

D'une part, Morales répond à cette question de la manière suivante :

«L'enjeu pour les professeurs en L2 (Langue seconde) c'est, surtout, de développer des nouvelles stratégies méthodologiques permettant de promouvoir des contacts positifs entre la culture nationale des apprenants et la culture cible dans la salle de classe » (Morales, 2015: 3)

D'autre part, Sánchez et Sibaja y répondent ainsi :

« Tout enseignant (natif ou non), en tant que médiateur interculturel, doit disposer d'une formation lui permettant de transmettre objectivement la culture et non seulement se contenter de faire une description de l'autre, ce

qui n'est pas du tout correct.» (Sánchez et Sibaja, 2014:83)

Il est nécessaire d'observer cet engagement de la part de l'enseignant parce que selon Smith et Khawaja, cités par Aeliés (2016:8), le fait que les apprenants rencontrent des problèmes lors d'un contact culturel est dû à des problèmes de mémorisation de leçons lors de l'apprentissage de la langue, ainsi qu'à la rétention d'information. Par conséquent, les répercussions sont graves. En effet, cela peut apporter des soucis dans l'interaction, ainsi que dans la compréhension des lignes, des indications, du fonctionnement des moyens de transport, et sur le programme d'études, c'est-à-dire sur la méthode d'enseignement. Par exemple, la compréhension orale au moment de la dictée, la prise de notes, le travail en groupe, etc. (Nguyen, 2016:42).

C'est là que l'interculturel devient un élément fondamental pour commencer à aborder le choc culturel qui constitue le centre d'intérêt principal de cette étude. Le phénomène du choc culturel se produit chez les apprenants à cause de l'insuffisance de l'interculturel, ainsi qu'au manque professionnel de l'apprenant. Nous allons désormais nous focaliser sur ce point afin de savoir de quoi il s'agit et en quoi il consiste.

D'après Sussman (2006), cité par Kuijf (2014:22), avant le départ vers un autre pays, nous ne sommes pas conscients de notre identité culturelle et du fait que notre comportement, ainsi que notre cadre de référence, aient des origines qui se trouvent dans la culture du pays d'origine. C'est à travers le contact avec la population locale du pays d'accueil que nous prenons de plus en plus conscience de notre identité culturelle. Cela peut être l'origine d'une transfor-

mation dans un choc identitaire (Zaharana, 1989 :12). Il s'agit d'un prolongement de ce choc qui se reconnaît par une pression qu'exerce l'individu sur son propre esprit à l'égard de soi-même. « C'est une atteinte à l'image et à l'identité de soi, à la conscience de soi en tant qu'être unique en continuité avec soi-même » (Zaharana, 1989 :12). Posséder cette conscience plus aigüe de sa propre culture signifie que l'on a un meilleur point de vue sur sa propre identité, une structuration de ses valeurs et son propre modèle de communication.

Selon Kuijf (2014 :22) le choc culturel est inévitable dans une situation d'échange lorsque l'on voit qu'il y a beaucoup de différences entre le pays d'origine et le pays d'accueil. Ce phénomène partage aussi des traits avec « l'acculturation » qui constitue l'ensemble des phénomènes créés à partir du contact entre individus de cultures différentes. Il existe, par conséquent, des répercussions collectives sur celles-ci. (Anquetil, 2006 :18).

Dans cette perspective du « choc culturel » ; l'anthropologie est inspirée de différentes situations dans lesquelles certains individus ont été amenés à évoluer dans un pays auquel ils n'appartiennent pas. Il faut signaler que les premiers modèles basés sur l'étude du choc culturel ne s'intéressent pas de façon spécifique à l'observation des apprenants en échange, mais se centrent sur l'étude d'immigrants résidant dans un pays étranger. Si l'on s'appuie sur ce que dit Séguin, cité par Aeliés (2016:8 ) ces apprenants peuvent être des migrants puisqu'ils vivent une migration temporaire liée à leur permis d'études. On y voit donc, que d'une certaine manière, ils font également partie des individus observables.

Toutefois, ces travaux supposent un apport fondamental et constituent la base des caractéristiques générales du choc culturel. Ces dernières restent les mêmes peu importe le type d'individu : qu'il s'agisse d'un immigrant, d'un touriste ou d'un étudiant en mobilité.

Bien que ces types de situations aient été une source d'inspiration pour de différents anthropologues, c'est Kalervo Oberg (1960 : 142) qui introduit le « choc culturel » dans le monde de l'anthropologie. Oberg présente ce phénomène comme le résultat « de l'anxiété ressentie par un individu confronté à un contexte qui lui est étranger et due au fait de perdre ses signes familiers et ses symboles sociaux ». C'est à dire que « le choc culturel » est vu comme une expérience qui éveille une angoisse sur l'individu, à cause d'un nouvel environnement en présentant des symboles différents, lesquels affectent immédiatement l'entourage culturel et social de l'individu. Néanmoins, il est important de préciser que le choc culturel n'est pas seulement une expérience de stress. Il s'agit également de vivre dans un pays possédant une culture, un climat, des coutumes et une langue différente ce qui peut s'avérer être une expérience très déconcertante comme Landry nous montre dans une citation de Lambert (2012 : 33).

D'autre part, la sociologie a sa propre conception du choc culturel. Dans ce domaine, le choc culturel « est défini comme la tension vécue par des individus amenés à se réorienter face à de nouveaux modes de pensée et de comportement » (Ferrante, 2013 : 15). En nous remémorant la définition de Kalervo Oberg, nous pouvons remarquer que les deux auteurs concordent sur le fait que le choc culturel a lieu lors-

qu'un individu subit un déplacement qui l'éloigne de son pays d'origine. Les deux auteurs partagent également d'autres idées telles que les signes et les symboles qui se trouvent dans le processus d'adaptation à un environnement nouveau dans lequel tous les repères quotidiens sont remis en cause.

C'est Oberg (1960 : 180), qui définit le choc culturel :

« Le choc culturel est déclenché par l'anxiété provoquée par la perte de tous nos repères et symboles familiers dans l'interaction sociale. Ceux-ci se composent des multiples façons que nous avons de nous orienter dans la sphère des contacts quotidiens : quand serrer la main et quoi dire lors d'une rencontre, quand et comment donner des pourboires, [...] comment faire des courses, quand accepter ou refuser les invitations, quand prendre ou non les gens au sérieux. Ces repères et symboles qui peuvent être des mots, des gestes, des mimiques, des coutumes ou des normes, sont acquis par chacun en grandissant et sont partie intégrante de notre culture au même titre que notre langue ou les croyances que nous faisons nôtres. Notre tranquillité d'esprit et notre efficacité dépendent de ces centaines de références dont, pour la plupart, nous ne sommes pas conscientes. »

Il faut remarquer, encore une fois, que pour cette recherche nous nous sommes concentrés sur l'analyse des chocs culturels qui se sont présentés pendant le voyage et le séjour de quelques apprenants universi-

taires partis vivre dans des pays étrangers. Comme l'affirme Kuijf (2014 :10) dans son mémoire, les séjours des apprenants à l'étranger entraînent une interaction culturelle dans laquelle celui qui est parti peut avoir des difficultés à s'adapter à la culture de l'autre pays, car il existe toujours des différences culturelles.

Alors, ces apprenants ont vécu une période de transition et d'adaptation à divers degrés et dans différents domaines. Pour approfondir les aspects d'adaptation et de transition nous parlons de trois niveaux du choc culturel. Selon (Marx : 1999), l'individu qui subit une désorientation culturelle peut être confronté, principalement sur le plan psychologique, à trois niveaux de chocs : les émotions, les pensées négatives et les compétences sociales, qui peuvent affecter les processus cognitifs des individus et remettre en cause la façon dont l'apprenant réfléchit et interprète les choses. Nous devons tout de même préciser que le pro-

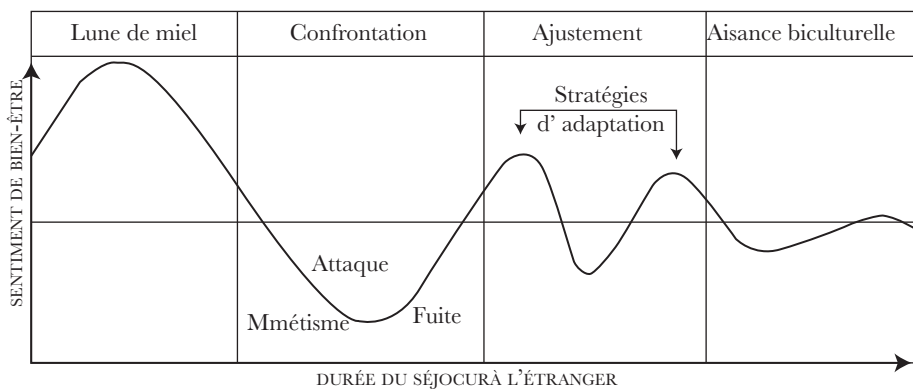
cessus d'adaptation n'est pas le même dans tous les cas. Cependant, c'est Oberg (1960) qui, en règle générale, a développé un modèle en montrant les phases d'adaptation et l'humeur changeante des personnes qui subissent un choc culturel dans un nouvel environnement auquel elles ne sont pas habituées :

Ce modèle est composé de quatre phases successives décelées par Oberg. Ce dernier affirme que comme la plupart des maladies, le choc culturel dispose de sa propre cause, de ses symptômes et peut aboutir à une guérison. Il est important de mentionner, que ces étapes peuvent varier d'un.e apprenant.e à un.e autre, mais le choc se caractérise généralement ainsi :

**Première étape** : selon les circonstances, cette phase peut s'étendre aux premiers jours, aux premières semaines. Elle se caractérise par un sentiment d'euphorie et de curiosité provoqué par la nouveauté.

**Deuxième étape** : elle se déclenche

Figure 2  
Étapes du choc culturel à l'étranger



CAPRES (2019 : 3 )

lorsque l'individu est conscient que certains des aspects qui au début l'avaient conquis, attaquent à présent sa confiance en lui. Il peut s'agir de la différence de langue, de la façon de se comporter, et surtout de l'idéologie. L'individu se rend compte que les comportements sont différents, il se sent en exil et cela peut l'amener à adopter une attitude de rejet envers la culture d'accueil. Au cours de cette phase, il y a une prise de conscience, une désorientation rampante et une impression de ne pas savoir tout ce qui se passe.

**La troisième étape** est celle de la récupération : si l'individu surmonte cette crise, il approfondit sa connaissance de la langue et élargit le cercle de ses connaissances. Il s'ouvrira alors à la nouvelle culture. Ainsi, il s'agit d'un compromis implicite ou explicite entre les sentiments éprouvés au cours de la phase de lune de miel où tout est génial, passionnant et nouveau et le choc éprouvé au cours de la seconde phase.

Et finalement nous avons **l'étape d'adaptation** : cette ultime phase voit le jour lorsque les étapes précédentes sont conclues. Au cours de celle-ci, l'individu sera capable de s'exprimer sans difficulté, acceptera les usages de la nouvelle culture et prendra plaisir lors de ses propres expériences. Comme le fait remarquer Oberg, ce n'est pas le milieu qui a changé mais l'attitude de l'individu envers celui-ci qui a fait évoluer la situation. C'est alors que l'on peut vraiment parler d'adaptation.

Cette dernière étape est aussi abordée par d'autres auteurs. Par exemple, selon Berry et Weaver (1997/2013), cités par Kuijf (2014 :19), l'adaptation du sujet à

la culture du pays cible est due au bagage culturel qu'il a du pays ainsi qu'aux relations entretenues avec la population locale. A partir de cela, il est impossible de ressentir une crise d'identité. Ce phénomène est appelé « acculturation » définit selon les anthropologues Redfield, Linton et Herskovits (1936 :149) comme « l'ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact continu et direct entre des groupes d'individus de culture différentes et qui entraînent des changements dans les modèles culturels initiaux de l'un ou de plusieurs groupes ».

Dans ce cas, d'après Brein et David (1971), cités par Kuijf (2014 :16) on aurait tellement acquis des connaissances d'une autre culture que nous pourrions examiner de façon analytique la culture de pays d'origine. Néanmoins, nous nous retrouverions là face à une nouvelle confrontation, celle du « choc inversé » qui d'après Touzani c'est « Un type d'expérience touristique suscitant lors du voyage, plusieurs émotions positives comme l'éblouissement, l'émerveillement ou la joie. Généralement les émotions négatives apparaissent dans le pays d'origine et après le voyage » (2014 :144) et même s'il est moins intense, il peut y avoir plus de difficultés lorsque l'on revient dans le pays d'origine.

En définitive, le choc est une bonne façon de prendre conscience de sa propre identité sociale dans la mesure où il est repris et analysé. La connaissance de l'autre passe par la connaissance de soi, ou plutôt la référence extérieure va permettre de mieux se définir et de mieux se comprendre (Cohen, 2015 :10). La mise en place de la proposition d'Oberg dans les situations vécues par les sujets d'étude va



déterminer s'il existe telle compréhension et conscience de soi.

## Méthodologie

### *Contexte de l'étude*

Le type d'étude de cette recherche a été « non-expérimental ». En effet, nous sommes partis de l'observation, la description, l'interprétation et l'analyse des phénomènes déjà existants, comme les chocs culturels. Dans ce cas, il s'agit des différences culturelles qui émergent pendant le séjour d'apprenants mexicains et français en échange dans le pays cible. De même, il s'agit d'une étude à but descriptif-explicatif, étant donné que nous avons décrit les différents phénomènes qui se produisent dans diverses situations, et nous les avons examinés à l'aide d'élucidations théoriques qui composent notre cadre théorique.

La méthode à laquelle nous avons fait appel pour cette recherche a été une étude qualitative, cela parce que nous avons choisi six situations dans lesquelles les chocs culturels ont pu se présenter. Nous avons fait une grille avec ces différentes situations, avec une partie pour que nos six sujets (français et mexicains) puissent la remplir en décrivant le choc culturel auquel ils se sont confrontés. La façon dont s'est déroulée l'analyse est la suivante : tout d'abord nous avons examiné les grilles remplies par les apprenants mexicains et ensuite par les apprenants français. Cela avait pour but d'observer si les chocs culturels coïncidaient. Ensuite, nous nous sommes centrés sur la comparaison des corpus des deux nationalités, pour contraster les données et savoir en quoi elles étaient différentes ou similaires. Et ainsi voir quel groupe a été le

plus touché par ces différences culturelles entre pays.

Nous avons développé cette étude au Mexique en nous appuyant sur six sujets. Le premier groupe est composé d'un homme et de deux femmes de nationalité mexicaine ayant entre 21 et 23 ans environ. Le deuxième groupe se compose d'un homme et deux femmes de nationalité française ayant 24 ans et étant partis au Mexique pour réaliser des études dans différents domaines : la géographie, la didactique du français, et les sciences économiques à l'Université de Guadalajara. En plus de cela, ils apprennent et pratiquent la langue espagnole, mais sans aucun objectif didactique ni pédagogique. Nous devons préciser que le séjour de ces six apprenant.e.s dans le pays cible a eu une durée d'une année, c'est-à-dire, deux semestres officiellement.

### *Procédé d'analyse*

Pour la collecte des données, comme indiqué antérieurement, nous nous sommes appuyés sur une grille contenant l'âge, le sexe, la nationalité, et les six situations que nous cherchions à analyser, celles-ci déterminées à partir du rythme de vie d'un étudiant faisant un échange dans un nouveau pays.

Chaque sujet devait remplir cette grille en fonction des expériences qu'il a vécues dans différentes situations du pays cible. Ils devaient mentionner le choc culturel qu'ils ont eu dans telle ou telle situation. Ensuite, il y a eu l'application d'un questionnaire basé sur le modèle d'Oberg (1960). Les deux outils ont été envoyés aux sujets par courrier électronique, chaque sujet avait une semaine pour raconter ses expériences

et nous envoyer leurs réponses par e-mail aussi.

Cet article a eu comme point de départ l'évocation, de la part des sujets étudiés, des chocs culturels vécus pendant leur séjour à l'étranger dans les situations suivantes :

- **Les moyens de transports** (*quand ils prenaient le bus, les différentes façons de se transporter, etc.*),
- **La façon de saluer** (*un bisou et un câlin, deux bisous, trois bisous, la proxémique, etc.*)
- **Le monde gastronomique** (*assez pimenté, beaucoup de gras, des saveurs fortes, etc.*),
- **Les habitudes courantes** (*aller au supermarché, au cinéma, faire la fête, etc.*),
- **Les traditions et les célébrations** (*la fête des morts, le 16 septembre, la fête nationale en France, les vacances etc.*)
- **La vie universitaire dans laquelle ils se développeront le plus** (*la relation professeur-apprenants, la relation étudiant-étudiant, façon d'être évalué, etc.*)

Ensuite, nous avons mis en place un entretien semi-directif à réponses libres par rapport aux sensations qu'ils ont eues avec ces chocs culturels, des questions par rapport à la « courbe U » qui contient quatre phases : la lune de miel, la crise, le redressement, et l'adaptation. Et une cinquième question faisant référence au « choc inversé » vers le pays d'origine, afin de pouvoir admettre ou contredire les élucidations théoriques.

Analyse

*Interprétation du premier instrument:*

Après la mise en œuvre de nos instru-

ments de recherche sur nos deux groupes : Groupe A (les sujets mexicains) et Groupe B (les sujets français) nous avons obtenu des résultats. Pour les analyser nous avons, tout d'abord, comparé les résultats de chaque groupe entre sujets d'une même nationalité (française ou mexicaine). Ceci nous a permis de décrire les chocs culturels de deux groupes lors de six situations réelles.

En premier lieu, nous avons trouvé la situation de « **Moyens de transport** ». Les Mexicains n'ont pas rapporté de difficultés pour cet aspect culturel. En général, ils ont remarqué une différence sur la qualité des services de transport entre les deux pays. Au contraire, les Français ont rapporté des chocs culturels divers au moment d'utiliser le bus. Nous pouvons ici nous référer à Oberg Kalervo (1960 :143), puisqu'il disait que cela se produisait à cause de l'anxiété ressentie par un individu confronté à un contexte qui lui était étranger. Comme l'ont avoué les sujets français en disant qu'ils trouvaient « bizarres » les images du Christ ou de la vierge Marie collées sur les vitres, assez typiques au Mexique. De plus, pour cet auteur, cette anxiété est due au fait de perdre les signes qui nous sont familiers ainsi que nos symboles sociaux. C'est ce qu'il s'est passé pour les apprenants français, ils sentaient le manque des horaires fixés sur les arrêts de bus, qui sont eux aussi bien spécifiques et ponctuels, le fait que l'on puisse être déposé ou pris par le bus sans aucun problème, qu'il y ait des applications pour vérifier si le bus sera ou pas à l'heure, ainsi que l'existence d'autres moyens de transport pour se déplacer sur le territoire national comme le train.

Ensuite, nous avons examiné ? La situation des « Salutations » où l'on a observé

cette fois-ci que ce sont les Mexicains qui présentent des chocs plus personnels. En effet, comme Ferrante (2013:15), le mentionne, les apprenants ont vécu une tension qui les a amenés à se réorienter face à de nouveaux modes de pensée et de comportement. Par exemple, le sujet B rapporte avoir eu des difficultés à comprendre pourquoi on l'appelait «madame » au supermarché (et d'autres institutions) quand elle était plus jeune que ses interlocuteurs. De même, le sujet A a dû s'habituer aux différentes façons de faire la bise (de la joue droite vers la joue gauche ou à l'envers). De plus, chez notre sujet C au moment où un autre homme s'est approché de lui pour lui faire la bise à la fin d'une soirée. D'une part, pour les hommes mexicains ce n'est pas commun, voire même un peu mal vu, dû au machisme et aux préjugés que les gens ont sur l'homosexualité. Au Mexique, il existe d'autres manières de se saluer entre hommes comme par exemple le fait de se serrer la main, geste qui peut parfois être accompagné d'une étreinte. Tandis que pour les Français, se faire la bise entre les personnes du même sexe est assez habituel. Il ne faut pas laisser de côté ce qu'affirme Kuijf (2014 : 22), parce que l'on se rend compte que tout cela s'est fait à partir du contact d'individus de cultures différentes. Dans cette situation, les Français ne rapportent pas beaucoup de problèmes, ils se sont adaptés facilement aux salutations mexicaines.

En ce qui concerne la situation suivante, celle de « **La gastronomie** » on peut remarquer qu'il y a eu un vrai point positif du côté de nos sujets français. En effet, deux des trois sujets utilisent un mot très important, en nous parlant d'une «

adaptation » liée au cas de la nourriture. Ce mot nous renvoie à Berry et Weaver (1997/2013) cités par Kuijf (2014 :19), quand ils insistent sur le fait que cette adaptation est due au bagage culturel que l'on a de tel pays et aux relations que l'on entretient avec la population locale. Nous pouvons par exemple le voir avec deux sujets français qui, à la fin de leur séjour, s'étaient habitués à la nourriture épicée et pimentée. L'un d'entre eux s'était vraiment adapté, à tel point qu'il avait fini par présenter un « choc inversé ». En effet, il explique avoir été étonné car à son retour en France, tout était « fade pour lui ». Cela nous confirme donc qu'il avait déjà pris la même habitude que la population mexicaine qui consistait à mettre de la sauce pimentée dans les plats avant de les manger.

De même, nous nous sommes rendus compte que les affirmations de Brein et David (1971) cités par Kuijf (2014 :16) étaient vraies. Ils avouent que grâce aux connaissances d'autres cultures, on pourra examiner de façon analytique la culture du pays d'origine. De fait, il existe des commentaires là-dessus à propos des sujets de notre étude. Par exemple, les produits alimentaires peu utilisés en France, à savoir : *la coriandre*, *le mamey*, *la chaya*, ou même des boissons comme *el champurrado* ou le jus de *fleur d'hibiscus*. On observe aussi, qu'ils ont ressenti le manque des produits de chez eux, puisqu'ils avaient du mal à trouver du beurre salé. Ils ont donc dû en acheter dans des magasins d'importation. De la part des Mexicains, ils se sont plaints de la quantité (un peu réduite) d'aliments dans les restaurants et de la saveur des aliments. Pour eux, il manquait des condiments dans la plupart des plats typiques français.

Enfin, la situation sur « **les traditions** » a présenté une attitude étonnée de la part des sujets mais cette fois-ci provenant des Mexicains qui ont été surpris par les faits qui leur sont arrivés. Ces derniers sont totalement liés à la définition de choc culturel énoncée par Landry dans une citation de Lambert (2012 : 33), dans laquelle il constate que c'est le fait d'arriver dans un pays possédant une culture, un climat, des coutumes et une langue différente qui peut s'avérer être une expérience très déconcertante. Les trois sujets ont présenté des difficultés au moment de comprendre les coutumes dont les auteurs parlent, et dans ce cas, celles des Français, comme par exemple la fermeture des magasins et des supermarchés les dimanches et les jours fériés, ce qui est moins commun au Mexique.

Les fêtes de Noël sont perçues assez étrangement par un sujet mexicain vivant dans le nord de la France. Ce dernier étant totalement habitué à la façon dont on fête Noël au Mexique, entouré de nos proches, des cadeaux, de la musique et de nourriture typiquement mexicaine. Il a affirmé que pendant ces dates de Noël en France, tout autour de lui était bizarre, les personnes, les marchés de Noël, et les rues décorées avec des lumières et ornements de Noël.

Enfin, nous avons pu évoquer les vacances de la Toussaint (une fête pour tous les Saints honorés de l'église catholique). Au Mexique, on dispose seulement de la fête des morts qui est très significative pour tous les Mexicains. Il s'agit d'une commémoration assez différente de ce qui se fait en France. Ainsi, ce fût nouveau pour les apprenants mexicains d'avoir des vacances à la Toussaint vu que ce n'est pas le cas au Mexique pendant ces dates-là. En ce

qui concerne les sujets français, ils ont été émerveillés avec l'expérience vécue pendant la représentation de la fête des morts au Mexique.

#### *Interprétation du deuxième instrument*

La deuxième partie de cette analyse a consisté à interpréter les données obtenues sur notre deuxième instrument. Celui-ci s'est fait à partir de questions ouvertes en lien avec les quatre phases d'adaptation selon le modèle proposé par Oberg en 1960. On a fait la même démarche d'analyse, c'est-à-dire en considérant les deux groupes, mais en se concentrant sur le groupe qui a été le plus affecté par les étapes suivantes du modèle d'Oberg : La lune de miel, la confrontation, l'ajustement, et l'adaptation, selon les rapports obtenus.

Pour la première étape, la question était la suivante : **Avez-vous ressenti de l'euphorie, de l'enthousiasme ou de la fascination, lors de votre arrivée dans votre nouveau pays d'accueil ?**

On peut soutenir que bien que certaines sensations aient été vécues par les deux groupes, tel que le mentionne Oberg, d'autres qui n'avaient pas été énoncées ont également vu le jour lors de cette première phase de « Lune de miel ». Par exemple la curiosité, la nostalgie, en plus de l'anxiété ressentie avant le départ vers le pays cible, l'appréhension du pays d'origine une fois arrivé dans le pays d'accueil, et la frustration de ne pas avoir une bonne maîtrise de la langue parlée dans le pays cible. Ces réponses ont reflété, d'une certaine manière, les émotions provoquées par la nouveauté comme le commente Oberg (1960:144), mais aussi le fait que ce ne sont pas les seules qui peuvent être ressenties.

La deuxième étape est celle de la « confrontation », c'est ici qu'a lieu le choc culturel. Sous forme de question nous avons demandé à nos deux groupes : **Avez-vous ressenti des sentiments de frustration, d'angoisse et de colère après y avoir déjà passé un certain temps?**

Dans cette partie, on a pu observer que ces sentiments étaient plus expérimentés par le groupe des français. Ceci est lié d'une façon aux comportements des Mexicains ou à la façon dont ils parlent. Le sujet féminin A a ressenti surtout un sentiment de colère envers l'idéologie d'appréciation de la beauté féminine de la part des hommes mexicains à l'égard d'une femme, une manière assez particulière pour eux de s'exprimer. À ce sujet il s'agit de commentaires inopportuns, au point de provoquer chez elle le dégoût et le ras le bol à la fin. Le sujet C a expérimenté de la frustration face à une incompréhension totale de la langue espagnole au moment d'interagir avec les interlocuteurs du pays. De plus, il assure avoir ressenti de la colère parce que les Mexicains ont une fâcheuse tendance à prévoir des choses et à les annuler au dernier moment.

Cette réflexion confirme ce qu'Oberg (1960:145) soutient sur les réactions typiques. Dans cette deuxième étape « elles se déclenchent lorsque l'individu est conscient que certains des aspects, qui au début l'avaient conquis, attaquent à présent sa confiance en lui. Il peut s'agir de la différence de langue, de la façon de se comporter, et surtout de l'idéologie. L'individu remarque que les comportements sont différents et il se sent en exil. Cela peut l'amener à avoir une attitude de rejet envers la culture d'accueil ».

La troisième étape appelée « ajustement » correspond au moment où l'individu commence à s'ouvrir à la nouvelle culture. Ainsi, nous avons posé la question suivante : **Avez-vous résolu cette crise, au moment où vous vous êtes adaptés au fonctionnement de la culture du pays d'accueil ?**

On remarque encore plus de réactions de la part du groupe de nationalité française, en particulier en ce qui concerne la deuxième partie de la question portant sur « le fonctionnement de la culture cible ». D'une part, nous avons pu observer un point de vue négatif lié à l'incompréhension dont Oberg (1960: 329) nous parle. En effet, on a pu voir apparaître, chez un des Français, le sujet B, un certain refus au moment d'accepter le comportement des Mexicains ayant été choqué par celui-ci. Il a ajouté également que ceci est probablement dû au fait qu'il s'agissait sans doute de quelque chose qu'il, en tant que Français, n'avait pas du tout compris.

D'autre part, nous avons disposé d'un avis positif provenant du sujet Français C qui a parlé d'une autonomie au moment de se débrouiller sans problème dans le pays. Il a valorisé également le fait de pouvoir avoir la possibilité d'apprendre plus de cette nouvelle culture. Ceci démontre les propos d'Oberg (1960:146) qui explique que « si l'individu surmonte cette crise, il approfondit sa connaissance de la langue et élargit le cercle de ses connaissances, il s'ouvrira alors à la nouvelle culture ».

Notre quatrième phase, selon Oberg (1960: 329), est celle de « L'adaptation ». Il s'agit d'une sorte d'acceptation de la culture d'accueil après avoir passé les étapes précédentes. Enfin, pour savoir s'il y a vraiment

eu une acceptation ou pas de la part de nos sujets lors de leur séjour en France et au Mexique, on a formulé la question suivante : **Finalement, vous êtes-vous adaptés à la société d'accueil ?**

La plupart des sujets du groupe des Mexicains y ont répondu de façon affirmative. Il n'y a que le sujet B qui a avoué ne pas avoir réussi à s'adapter parce que la culture cible était assez différente de la culture d'origine. En revanche, le sujet A a affirmé s'être bien adapté même s'il faisait des exceptions. Par exemple, il ne respectait pas les horaires des repas français. Il se basait sur les horaires mexicains. Le sujet C a avoué qu'il s'est également adapté, mais en précisant que c'était juste à la fin de son séjour.

Les sujets du groupe des français étaient tous d'accord pour dire qu'ils s'étaient tous adaptés à la vie au Mexique à la fin de leur séjour. Le sujet A a dit qu'il s'y sentait très bien, grâce à la gentillesse et à l'accueil des Mexicains, notamment des commerçants. Le sujet B a estimé qu'il a rencontré beaucoup de personnes qui lui ont appris à aimer le pays, de telle sorte qu'il le considère un petit peu comme son propre pays. Comme disait Oberg (1960: 329) « ce n'est pas que le milieu ait changé, c'est l'attitude de l'individu envers lui qui l'a fait ».

On a ajouté une cinquième question pour savoir si ce que Brein et David (1971) cités par Kuijf (2014:16) signalent par rapport à la possibilité d'avoir une autre confrontation lorsqu'on revient dans le pays d'origine appelé le « choc inversé », était vrai. Pour cela, on a posé la question suivante: **Si vous êtes rentrés dans votre pays d'origine, avez-vous expérimenté une confrontation de « choc inversé» avec votre propre culture ?**

Ici, deux sujets mexicains ont ressenti ce sentiment de choc inversé, en faisant des commentaires aussi bien positifs que négatifs sur la façon de conduire et les règles de viabilité. Il s'agit d'un choc inversé lié à notre situation de transports traitée dans notre premier outil d'analyse. Aussi, on a pu remarquer l'étonnement d'un sujet mexicain face à l'utilisation de sacs en plastique au moment de faire les courses car il s'agissait de quelque chose que l'on voyait moins dans le pays d'accueil où il était : la France.

Les Français ont avoué avoir été confrontés à ce phénomène en rentrant chez eux. Par exemple, la façon froide de faire la bise, alors qu'ils voulaient serrer leurs amis dans leurs bras comme pour les embrassades mexicaines. Cela nous renvoie aussi à la confirmation de l'avis de nos sujets mexicains sur la situation A déjà analysée.

Même si l'on remarque qu'il y a des opinions diverses entre les deux groupes et entre chacun des sujets, cela est totalement normal si l'on se réfère à Oberg (1960 :329) quand il affirme que « ces étapes peuvent varier d'un apprenant à l'autre ». Bien évidemment tous nos sujets n'ont pas vécu toutes les étapes telles quelles.

### Conclusions

Tout au long de notre analyse des deux instruments appliqués, ce que nous mettons en évidence sur le premier instrument est le fort impact que les traditions et les coutumes d'un peuple peuvent provoquer vers les pratiques religieuses, morales, et traditionnelles différentes à celles d'un autre. De même, nous mettons l'accent sur le choc inversé dans le pays d'origine, puisque d'après la collecte de données du deuxième instrument, celui-ci existe et il faut agir en ce sens.

Après avoir analysé chaque situation culturelle on peut dire que l'objectif cité dans cette étude a été atteint puisque nous avons réussi à identifier quels étaient les chocs culturels auxquels les groupes ont été confrontés dans diverses situations culturelles. Cela présente un panorama clair sur les chocs culturels qu'il faut commencer à travailler dans les classes de FLE (Français langue étrangère) et d'ELE (Espagnol langue étrangère) avant l'échange des apprenants. Il s'agit donc de préparer les apprenants en langues étrangères à savoir gérer les situations inconfortables auxquelles ils pourraient être confrontés dès leur arrivée jusqu'à la fin de leur séjour d'étudiant. En outre, il ne suffit pas que les apprenants aillent chercher des informations concernant le pays cible sur internet avant leur départ, d'échanger avec d'autres apprenants étant déjà partis dans le pays qui les intéresse, ni même qu'ils interagissent avec des natifs pour se rassurer et s'informer. Cette réflexion ne nous empêche pas de faire une invitation aux auteurs de manuels de langues étrangères, pour intégrer plus de thèmes, d'activités, et de mises en situations où les chocs culturels

sont présents. Les professeurs, de leur côté, en plus de travailler le choc culturel dans la classe de langue à l'aide de ces matériaux, devraient se servir de leurs expériences personnelles. C'est-à-dire, vivre eux-mêmes les expériences de chocs culturels dans le pays étranger pour pouvoir ensuite sensibiliser leurs futurs apprenants. Pour ce faire, en utilisant des exemples, des explications et des activités précises, de façon à ce qu'ils puissent résoudre leurs doutes et ceux des apprenants. Puisqu'ils représentent le meilleur moyen d'apprentissage de la langue et de la culture cible.

Nous sommes conscients qu'il serait idéal de réaliser d'autres études à propos de ce sujet à l'avenir, tels que des études expérimentales voire ethnographiques, tout en utilisant la classe de langue pour l'application d'activités pédagogiques, des stratégies et des situations socio-culturelles traitant le choc culturel. Ceci ayant pour but d'observer les comportements des apprenants dans un contexte d'enseignement-apprentissage exolingue, et de vérifier si cette préparation est la clé pour diminuer les divergences d'interprétation entre cultures.

## Références

- ÆLIÉS (« Association des étudiantes et étudiants de Laval inscrits aux études supérieures », janvier 2016). Enjeux d'intégration des étudiants internationaux à l'Université Laval (Mémoire). Université Laval. Québec, Canada.
- Adler P. (1975), The Transition Experience: An Alternative View of Culture Shock, *Journal of Humanistic Psychology*, 13-23.
- Anquetil, M. (2006). Mobilité Erasmus et communication interculturel. *Peter lang, vol 17* : 1-345.
- Aoudry, S. (2013). L'acquisition de la compétence culturelle dans la formation des élèves ingénieurs en agronomie : cas d'une pratique à l'École Nationale d'Agriculture de Meknès au Maroc, *voix plurielles, 10.1* : 105-107.
- Briki, S. (2011). La différence culturelle à l'école. L'exemple du gymnase de la Broye (Tesis de Maestría). HEP/ haute école pédagogique vaud. Lausanne, Suisse.
- Cohen, E. (2015). *La méthode des chocs culturels, Manuel de formation en travail social et*

- humanitaire*, Rennes France, Les presses de l'EHESP.
- Camelo, A. Klein, P. Leanza, Y. (1993). Le choc culturel : dialogue de deux professionnels sur le modèle psychologique de la migration, 1-7.
- Étudiants internationaux en enseignement supérieur. (2019). Choc culturel, de quoi parle-t-on ? *CAPRES*, 1-7.
- Ferrante, J. (2013), *Sociology: A Global Perspective*, Nashville USA, Thomson Learning.
- Kuijf, J. (2014). L'adaptation culturelle et le choc culturel inversé, *Narcis*, 1-161.
- Lambert-Chan, M. (2012). Étudiants étrangers : comment gérer le choc culturel ?, *Presses de l'Université de Montréal*, 33-35.
- Linton, R. & Herskovits, M. (1967) *Les bases de l'anthropologie culturelle*, Paris France, François Maspero Éditeur.
- Marx E. (1999), *Breaking through culture shock: What You Need to Succeed in International Business*, London England, Financial Times.
- Morales, A. (2014). Compétence interculturelle en classe de langue. *Synergies Mexique*, 4 : 51-63.
- Morales, V. (2015). Étude ethnographique d'une classe de Français Langue Étrangère (FLE) niveau débutant au sein du Centre de Langues- Veracruz, de l'Université de Veracruz (UV) (Tesis de Maestría). Universidad Veracruzana. Región Xalapa, México.
- Mousa, H. (2012). Acquérir une compétence interculturelle en classe de langue, entre objectifs visés, méthodes adoptées et difficultés rencontrées. Le cas spécifique de l'apprenant Jordanien. (Tesis de doctorado) .Université de Lorraine, Nancy, France.
- Nguyen, P. (2016). Le choc culturel des étudiants vietnamiens en France (Mémoire de fin d'études). Université de langues d'études internationales. Hanoi, Vietnam.
- Oberg K. (1960), Cultural shock : adjustment to new cultural environments, *Practical Anthropology*, 7 : 142-146.
- Parra, A. (2010). La culture dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère. *Zona Próxima* 13 : 116-129.
- Paquin, M & Hock, S. (2014). Les rencontres interculturelles entre étudiants internationaux dans le cadre d'un séjour d'études universitaires à l'étranger. *Alterstice, revue internationale de la recherche interculturelle*, 4 : 3-16.
- Puren, C. (2006). Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique : en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre. *Les langues modernes*, 1 : 16-22.
- Puren, C. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique. *Intercambio*, 2<sup>a</sup> série, 7 : 21-38.
- Sperkova, P. (2009). La littérature et l'interculturalité en classe de langue, *sens public*, 1-8.
- Sanchez, J & Sibaja, G, (2013). Quelques pistes pour aborder la culture en classe de FLE, *Letras*, 53 : 61-92.
- Touzani, L. (2014). Le rôle central du choc culturel dans les expériences d'hospitalité touristique [thèse de doctorat, l'Université de Grenoble et l'Université de Tunis] dans les écoles doctorales SISEO et ISG.
- Zaharana, R. S. (1989) Self-shock: The Double-binding Challenge to Identity. *International Journal of Intercultural Relations*, 13: 501-526.



*Verbum et Lingua*

Año 9. Núm. 18. Julio-diciembre 2021

Se terminó de editar en julio de 2021

en Epígrafe, diseño editorial

Verónica Segovia González

Niños Héroe 3045-A1, Colonia Jardines del Bosque

Guadalajara, Jalisco, México

La edición consta de 1 ejemplar