

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE LETRAS MODERNAS

Desarrollar las competencias de escritura en francés lengua extranjera y segunda
en contexto universitario a través de las tecnologías de la información y comunicación

Informe académico por servicio social

que para optar por el grado de

Licenciada en Lengua y Literaturas Modernas (Letras Francesas)

presenta

Jocelyn García Nolasco

Asesora: Dra. Haydée Silva Ochoa

Ciudad Universitaria, junio de 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Mi reconocimiento y gratitud van dirigidos primeramente a Dios por permitirme vivir la experiencia tan gratificante de obtener un título profesional.

A mi madre, gran estímulo y ejemplo de lucha incesante, que tuvo a bien apoyarme en todos los aspectos durante esta vivencia que en más de un sentido ha implicado hacer una carrera.

A mi Universidad, cuyos saberes compartidos atesoraré infinitamente.

A mis profesores que fueron ejemplo de profesionalismo y sabiduría y, particularmente, a la Dra. Haydée Silva, sin la cual el presente trabajo –y todo lo que él implica en lo académico y en lo personal– no hubiera sido posible.

Índice

Agradecimientos.....	2
Introducción.....	4
Capítulo I. Antecedentes del servicio social y descripción del proyecto	6
I. 1. Antecedentes: relación entre mi perfil académico y el servicio social	6
I. 2. Descripción general del proyecto.....	8
I.2.1. Antecedentes del proyecto	8
I.2.2. Instituciones implicadas.....	9
I.2.3. Perfil de los miembros del equipo	12
I.2.4. Objetivos del proyecto.....	15
I.2.5. Objetivos del servicio social.....	18
Capítulo II. Tareas realizadas en el marco del servicio social.....	19
II.1. Descripción de actividades.....	19
II.1.1. Apoyo para la organización de un encuentro académico	19
II.1.2. Manejo del programa SurveyMonkey	20
II.1.3. Elaboración de fichas de lectura.....	21
II.1.4. Transcripción de entrevistas	22
II.2. Balance crítico de las actividades realizadas	23
II.3. Vinculación entre teoría y práctica	26
Capítulo III. Resultados obtenidos y balance de mi participación	31
III.1. Resultados obtenidos	31
III.1.1. Cooperación, investigación, formación.....	31
III.1.2. Productos.....	32
III.2. Impacto de mi participación a nivel académico y profesional.....	34
Conclusiones.....	37
Bibliografía.....	40
Anexo I. Productos obtenidos en el marco del proyecto PIFFyL 2009 008 entre agosto de 2009 y abril de 2012	41
Anexo II. Desglose de actividades del servicio social.....	43
Anexo III. Cuestionario aplicado entre enero y marzo de 2010.....	44
Anexo IV. Lista de referencias bibliográficas de los reportes de lectura	51
Anexo V. Lista de profesoras entrevistadas y guía de entrevista	53
Anexo VI. Tabla de contenido del volumen colectivo	57
Anexo VII. Versión preliminar del artículo sobre vocabulario y escritura	58

Introducción

En México y en otros países, está previsto que los estudiantes universitarios a nivel licenciatura realicen un servicio social, aplicando en beneficio de la comunidad los conocimientos y las habilidades adquiridos, permitiendo la articulación entre la teoría y la práctica y reforzando los saberes declarativos, procedimentales y actitudinales relacionados con la formación. Si bien la realización del servicio social se limita en ocasiones a actividades no enfocadas a conocimientos o habilidades específicos, las oportunidades serias de servicio social se apegan al objetivo inicial de este requisito obligado de titulación, que implica desarrollar actividades de utilidad social acordes con la carrera estudiada. De ser así, la experiencia permitirá reutilizar de manera práctica y en contexto los conceptos teóricos, y podrá representar un trampolín que impulse al universitario hacia su futura vida profesional.

En mi caso, las actividades realizadas en el marco de mi servicio social entre marzo de 2010 y abril de 2012 –con un periodo de más intensa actividad entre septiembre de 2010 y febrero de 2011–, sí cumplieron con su cometido: gracias a mi participación en el proyecto colectivo internacional *Desarrollar las competencias de escritura en francés lengua extranjera y segunda en contexto universitario a través de las tecnologías de la información y la comunicación*, pude, en primer lugar, participar en una iniciativa que busca mejorar la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura en contexto universitario y aprovechar el potencial de las tecnologías; en segundo lugar, poner en práctica los conocimientos y las habilidades adquiridos durante mis estudios de licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas (francesas) con énfasis en la especialidad en Didáctica de la Lengua y la Literatura Francesas; y, en tercer lugar, desarrollar nuevos conocimientos y habilidades en relación con un área antes relativamente inexplorada para mí: la investigación.

Este informe académico tiene como objetivo describir desde una perspectiva crítica las actividades realizadas en el marco del servicio social en cuestión, subrayando, por otro

lado, su impacto positivo en mi formación académica. Está organizado en tres grandes partes: en el primer capítulo, me referiré a los antecedentes del proyecto y haré la descripción del mismo (instituciones implicadas, participantes y objetivos). En el capítulo siguiente, me enfocaré en las actividades realizadas en el marco de mi servicio social, subrayando la estrecha relación entre éstas y mi formación. Finalmente, en el capítulo III, presentaré los productos obtenidos en el marco del proyecto y reflexionaré en torno a los aprendizajes realizados.

Capítulo I. Antecedentes del servicio social y descripción del proyecto

I. 1. Antecedentes: relación entre mi perfil académico y el servicio social

En agosto de 2008, inicié mis estudios de licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas (Letras Francesas) en el Colegio de Letras Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Tanto en el plan de estudios vigente en el momento de mi inscripción (plan 1975) como en el nuevo plan que entró posteriormente en vigor (2009), esta carrera de ocho semestres brinda a los estudiantes un amplio panorama de la literatura en lengua francesa que se ha producido desde la Edad Media hasta nuestros días, además de formarlos en tres áreas de especialidad derivadas de una utilización experta del idioma extranjero, a saber, la traducción, la crítica literaria y la didáctica.

Tuve la oportunidad de acreditar desde un inicio los cuatro primeros semestres de la asignatura de lengua (Francés I a IV), gracias a mis estudios previos de francés a nivel bachillerato en el Liceo Franco Mexicano (plantel Polanco), cursé asimismo durante el primer año el número máximo de materias permitidas, razón por la cual adelanté durante el tercer semestre de mis estudios asignaturas del área de especialidad de mi elección.

Con la opción de elegir entre Traducción, Crítica Literaria y Didáctica de la Lengua y de la Literatura, opté por la especialidad que desde mi punto de vista ofrecía mayores perspectivas laborales. Pese a que había considerado en cierto momento la posibilidad de formarme como traductora, me incliné por la opción docente del Francés como Lengua Extranjera (FLE) por una breve experiencia previa como profesora iniciada en 2008 en el Centro de Lenguas Extranjeras de la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (CELEX de la ESIME Culhuacán) dependiente del Instituto Politécnico Nacional.

Desde entonces, me he interesado por la docencia y los aspectos que intervienen en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras. Los factores que influyen en el proceso de aprendizaje también despertaron mi interés. En efecto, durante mi carrera en la UNAM, tuve la oportunidad de vivir la experiencia desde la postura del aprendiente, ya que aproveché las facilidades que brinda nuestra universidad para estudiar inglés y portugués en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM. Paralelamente, durante los tres últimos años de la carrera, combiné los estudios con el trabajo, desempeñando labores docentes en el área de FLE, en el marco de los cursos sabatinos (5 horas a la semana). Actualmente, imparto aún clase en el CELEX de la ESIME Culhuacán (20 horas a la semana) y, desde mayo de 2012, en la Universidad de la República Mexicana (10 horas a la semana).

Si bien la carrera de Lengua y Literaturas Modernas proporciona una sólida formación en lo que atañe al análisis literario, no existe asignatura alguna específicamente relacionada con la investigación en el área de didáctica de las lenguas y de las culturas. Es por ello que, cuando se presentó la oportunidad de participar en un proyecto colectivo internacional en el área, me sentí atraída por la perspectiva de incluir experiencia tal en mi formación académica. En efecto, a finales de 2009, la Dra. Haydée Silva me propuso realizar mi servicio social colaborando en un proyecto en torno a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) aplicadas al desarrollo de la competencia escrita en lengua extranjera en contexto universitario.

Según me explicó en su momento la Dra. Silva, mis tareas consistirían en buscar bibliografía especializada, elaborar reportes de lectura, recopilar información mediante cuestionarios, procesar la información recabada y dar apoyo logístico en la organización de encuentros académicos. Lo anterior correspondía plenamente a mi perfil, por diversas razones. En primer lugar, porque varias de las tareas contempladas tienen estrecha relación con aquellas que exige la carrera de letras; en segundo lugar, porque como estudiante de una carrera enfocada al francés, me interesaba tener mayores elementos para desarrollar mi propia competencia escrita en lengua extranjera, reflexionando acerca de mis representaciones y mis prácticas de escritura y adquiriendo estrategias para desarrollar esta habilidad mediante las TIC; en tercer lugar, porque como profesora en ejercicio, la

reflexión en torno a la enseñanza/aprendizaje de la escritura en lengua extranjera forma parte de mis inquietudes. En efecto, las actividades por realizar eran compatibles con mis estudios, en la medida en que había tareas específicas por realizar en el ámbito de la didáctica de FLE, con objetivos claros y con un horario flexible.

En este escenario, inicié con gran interés mi servicio social en el marco del proyecto de investigación que describiré enseguida, mismo que desembocaría más tarde en mi trabajo escrito de titulación, a saber, el presente informe académico por servicio social.¹

I. 2. Descripción general del proyecto

I.2.1. Antecedentes del proyecto

En julio de 2006, el Dr. Olivier Dezutter asistió a la ponencia presentada por la Dra. Yvonne Cansigno en el marco de las XIV Sesiones para Docentes e Investigadores de Francés como Lengua Extranjera (SEDIFRALE), que se llevaron a cabo en Asunción (Paraguay). Interesado por la temática presentada, estableció un primer contacto que derivó en 2007 en la presentación de un proyecto binacional en el marco de la convocatoria del grupo de trabajo Quebec-México (GTQM). El GTQM fue creado en 1982

como un Comité mixto bajo la coordinación de la Cancillería mexicana en México D.F. y el Ministerio de Relaciones Internacionales en la ciudad de Quebec. El Grupo se reúne bianualmente, alternativamente en México y en Quebec, para analizar, aprobar y apoyar proyectos de cooperación, entre ellos los de promoción cultural, que generan diversas instancias gubernamentales y compañías artísticas. (Consulado General de México en Montreal, 2012).

Fue así como dio inicio el proyecto binacional “Los factores de implicación de los estudiantes universitarios en la escritura de textos en lengua extranjera” (2007-2009), a cargo de Olivier Dezutter (Universidad de Sherbrooke, UdeS) y de Yvonne Cansigno Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco (UAM-A), con la valiosa colaboración de tres investigadores (Haydée Silva, UNAM; Ociel Flores, UAM-A; y Françoise Bleys, UdeS) y dos estudiantes de doctorado (Vicky Poirier y Marie-Maude

¹Inicialmente, participó también en el proyecto mi compañera de carrera Yerani Hernández Ortega. Sin embargo, por diversas razones ajenas a su voluntad, no fue posible que permaneciera en el equipo hasta la conclusión de su servicio social. Durante los meses en que tuvimos la oportunidad de trabajar juntas en el marco de nuestro servicio social, fue muy grato y enriquecedor compartir dicha experiencia.

Cayouette, UdeS). Según veremos más adelante, este proyecto perseguía un triple objetivo de cooperación, investigación y formación.

En 2009, se presentó una nueva solicitud de apoyo ante el GTQM, con el fin de proseguir la investigación bajo el título “Desarrollar las competencias de escritura en francés lengua extranjera y segunda en contexto universitario, a través de las tecnologías de la información y la comunicación” (2009-2011), introduciendo así la dimensión ligada a las TIC. Haydée Silva asumió la corresponsabilidad del equipo de trabajo, por lo que el proyecto fue registrado ante el Centro de Apoyo a la Investigación (CAI) de la FFyL, con clave PIFFyL 2009 08. Fue en ese momento que me incorporé al equipo a invitación de la Dra. Silva.

En 2011, los responsables del proyecto obtuvieron nuevas fuentes de financiamiento para seguir adelante con el trabajo de investigación. Así, durante el periodo 2011-2015, el proyecto recibe apoyo de la Agencia universitaria de la francofonía (AUF).² El equipo se amplió a investigadores de Bélgica (Audrey Thonard y Jean-Marc Defays, Universidad de Lieja) y de Líbano (Cynthia Eid, Universidad Antonina), así como a una estudiante de doctorado de la UdeS. En esta tercera fase, el proyecto lleva por título “Acompañar el desarrollo de la competencia de escritura en francés como lengua segunda o extranjera en la francofonía universitaria”; ante el CAI-FFyL, por tratarse de la continuación del proyecto previo, la clave sigue siendo la anteriormente mencionada.

1.2.2. Instituciones implicadas

Las instituciones implicadas en este proyecto, de 2007 a la fecha, son cinco, a saber, por orden alfabético, la Universidad Antonina, la Universidad Autónoma Metropolitana

² La AUF fue fundada en 1961 con el objetivo de establecer lazos de comunicación e intercambio al seno de las instituciones de nivel superior a lo largo de los cinco continentes que utilizan el francés como lengua de enseñanza y de investigación. Actualmente se cuentan 94 países miembros de dicha agencia la cual goza de un estatus jurídico de organización internacional dotada de privilegios que le permiten cumplir con la misión de contribuir a la solidaridad entre los establecimientos universitarios francófonos y al desarrollo de un espacio de intercambio que respete la diversidad de las culturas y las lenguas. Es así que la AUF ofrece apoyo a la investigación individual o en red, a la formación de profesionales e investigadores y a la producción y la difusión de la información científica.

La información fue tomada del sitio oficial de la AUF, <http://www.auf.org/>, en su sección “AUF”. Consultado el 10 de junio de 2013.

Unidad Azcapotzalco (México), la Universidad de Lieja (Bélgica), la Universidad de Sherbrooke (Canadá) y la Universidad Nacional Autónoma de México (México).

La Universidad Antonina (UPA),³ situada en Beirut (Líbano), tiene un pasado marcado por un contexto religioso. En efecto, según se afirma en el sitio de la universidad, fueron los monasterios antoninos los que albergaron las primeras escuelas, bibliotecas e imprentas libanesas. La Orden Antonina organiza los niveles de educación de la enseñanza superior teniendo por cometido responder a las necesidades de la clase media así como contribuir al desarrollo y al progreso de la sociedad libanesa. La Orden Antonina dio origen a la UPA en 1996. La UPA cuenta con 2 facultades y 4 institutos. Muestra de la rápida expansión de la universidad son los convenios firmados en 2002 con 5 universidades europeas, de Francia y Bélgica específicamente, bajo el firme objetivo de contribuir a la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores.

La Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)⁴ surge en México en la década de 1970, bajo la urgente necesidad de los aspirantes a realizar estudios universitarios, dado que las dos mayores universidades públicas del país, la UNAM e el Instituto Politécnico Nacional, ya no estaban en medida de responder a la totalidad de la fuerte demanda estudiantil. La UAM, consciente de su compromiso con la sociedad, se pone al servicio de la misma ofreciendo una preparación profesional enfocada a la enseñanza, a la investigación y a la difusión de la cultura, las cuales deberán ser orientadas a resolver problemas que afecten diversos sectores de la sociedad. Se parte del principio de que la participación y la colaboración activa con el entorno contribuirán al desarrollo del país. La UAM cuenta en 2013 con un total de 75 licenciaturas impartidas a través de sus 5 campus (Azcapotzalco, Cuajimalpa, Iztapalapa y Xochimilco en el Distrito Federal y Lerma en el Estado de México). De acuerdo con los datos estadísticos consultados en su sitio

³ La información fue tomada del sitio oficial de la universidad, <http://www.upa.edu.lb/decouvrir-l-upa/accueil.html>, al interior de sus secciones “Parcours historique” y “Relations internationales”. Consultado el 20 de abril de 2013.

⁴ La información fue tomada del sitio oficial de la universidad, <http://www.uam.mx/> dentro del apartado “Historia”, y del *Anuario estadístico 2012* de la Coordinación General de Información Institucional http://www.uam.mx/transparencia/inforganos/anuarios/anuario2012/Anuario_Estadistico_2012.pdf Consultados el 11 de abril de 2013.

electrónico, en 2012 fueron admitidos en el conjunto de estos 5 planteles 12,227 alumnos y egresaron, en ese mismo año de referencia, 4,674 profesionales.

La Universidad de Lieja (ULG)⁵ se localiza en la ciudad del mismo nombre, en Bélgica, en lo que pudiese representar el corazón de Europa. La posición privilegiada que le confiere su situación geográfica se ve expresada en su denominación como “universidad del mundo”: en efecto, la ULG busca ser reconocida como una institución con un arraigado sentido de la pluralidad, abierta a las realidades y problemas políticos, sociales, tecnológicos e industriales del presente y del futuro, no sólo de Bélgica sino también a escala planetaria. Dicho interés se ve concretado mediante la participación activa de esta universidad en diversos programas a nivel europeo e internacional. En efecto, la ULG cuenta con una red de relaciones internacionales que suma más 600 instituciones en el mundo, lo que contribuye a la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores. La investigación es un ámbito de suma importancia para dicha universidad, cuya misión va más allá de la enseñanza, pues busca retribuir a la sociedad mediante un trabajo amplio de investigación al seno de 530 unidades de investigación. Actualmente su matrícula asciende a más de 24,600 estudiantes dentro de los cuales 4,600 son extranjeros de 122 nacionalidades distintas.

La Universidad de Sherbrooke (UdeS),⁶ cuyo campus principal se localiza a 150 km de Montreal y 249 de la ciudad de Quebec, en Canadá, se caracteriza igualmente por su excelente reputación nacional e internacional. Acoge a más de 37,000 estudiantes originarios de más de 100 países; de hecho, el 85 % de su alumnado no es originario de la ciudad. Además de ofrecer un alto nivel académico en sus 50 diferentes licenciaturas, que abarcan desde el ámbito de las ciencias humanas hasta el de las ciencias exactas, brinda una agradable atmósfera estudiantil sugerida por las modernas y amplias instalaciones así como por los variados servicios escolares y extraescolares. Es también apreciada por su estrecho vínculo con el ámbito laboral, ya que ofrece la oportunidad de realizar prácticas

⁵ La información fue tomada del sitio oficial de la universidad, http://www.ulg.ac.be/cms/a_16246/fr/, dentro de las secciones “Hier et aujourd’hui”, “Mission” y “Chiffres clés”. Consultado el 20 de abril de 2013.

⁶ La información fue tomada del sitio oficial de la universidad, <http://www.usherbrooke.ca/>, dentro de la sección “UdeS en bref”. Consultado el 20 de abril de 2013.

profesionales remuneradas y amplia garantía de colocación profesional post estudios. La UdeS busca mantener el equilibrio entre enseñanza e investigación, pugnando por contribuir a la evolución de la sociedad quebequense mediante la calidad y el carácter innovador de sus programas de formación, el alto nivel de sus labores de investigación, el ejercicio de su función crítica y su participación en el desarrollo de su comunidad.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ⁷ fue inaugurada el 22 de septiembre de 1910 en el marco de los festejos conmemorativos del Centenario de la Independencia del país, bajo un discurso solemne pronunciado por Justo Sierra, en el que por primera vez enunció los principios que hasta hoy rigen dicha institución, tales como la promoción de una educación científica y cultural destinada a unificar y hacer progresar el país bajo los ideales de democracia y libertad, la autonomía, la laicidad, la libertad de cátedra y la participación estudiantil. Esta casa de estudios tiene la misión de forjar personas que retribuyan a la sociedad parte de lo que han llegado a ser gracias a su formación que va más allá lo intelectual, ya que forma también parte del objetivo hacer eco en el lado humano del individuo creando así una conciencia social. La manera en que la UNAM pretende alcanzar dichos cometidos reside en tres funciones principales, a saber, el desarrollo del saber, la formación de profesionales y la difusión de la cultura.

Hoy en día la UNAM se encuentra dentro de las universidades más reconocidas no sólo del país sino también de América Latina y del mundo entero. Dicha institución tiene presencia en la ciudad de México, en veinte entidades federativas de la República Mexicana, en cuatro estados de la Unión Americana, en uno de Canadá y otro más en España. El número de alumnos a nivel licenciatura en el ciclo escolar 2012-2013 suma un total de 190,707 al seno de las 104 carreras que ofrece la institución.

1.2.3. Perfil de los miembros del equipo

A continuación, presento una breve semblanza de cada uno de los miembros del equipo a saber, por orden alfabético de apellidos: Françoise Bleys, Yvonne Cansigno,

⁷ La información fue tomada de las secciones “Historia”, “Presencia” y “Numeralia” del sitio www.unam.mx, consultado el 19 de abril de 2013.

Marie-Maude Cayouette, Jean-Marc Defays, Olivier Dezutter, Cynthia Eid, Rodine Eid, Ociel Flores, Vicky Poirier, Haydée Silva, Audrey Thonard y Lucía Tomasini.

Françoise Bleys es directora del Centro de lenguas de la Universidad de Sherbrooke (Canadá). Habiendo obtenido un doctorado en Lengua y Literatura Inglesas por la Universidad de Paris III-Sorbonne Nouvelle, se ha dedicado a la enseñanza del inglés y del francés así como a los aspectos lingüísticos e históricos de la cultura de dichos países.

Yvonne Cansigno es doctora en Letras Francesas, grado que obtuvo por la Universidad de Limoges. Ha sido Coordinadora del Cuerpo Académico de Lingüística Aplicada y Literatura Comparada de la UAM-A. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) desde 2004. Es autora de dos libros y de múltiples artículos en el ámbito de la Didáctica del FLE, la Lingüística Aplicada y la Literatura.

Marie-Maude Cayouette obtuvo la maestría en Comunicación y Lenguaje en la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad de Sherbrooke. Ha participado activamente en cursos de verano para estudiantes de francés y contribuido en la elaboración de nuevos cursos y de programas de integración para los inmigrantes en Quebec (Canadá).

Jean-Marc Defays es especialista en didáctica de FLE y segunda y en Lingüística General y Aplicada, Pragmática y Análisis del Discurso. Actualmente dirige el Instituto Superior de Lenguas Vivas de la Universidad de Lieja en Bélgica.

Olivier Dezutter es doctor en Filosofía y Letras por la Universidad católica de Lovaina. Es profesor de Didáctica del Francés en la UdeS e investigador titular del Centro de Investigación sobre la Intervención Educativa (CRIE) de la misma institución. Sus temas centrales de investigación giran en torno la enseñanza del francés como lengua materna, primera, segunda y extranjera. Ha publicado diversos artículos, reportes y documentos pedagógicos; coordinado varios números de revistas especializadas; colaborado en volúmenes colectivos y participado en coloquios y conferencias a nivel internacional.

Cynthia Eid es profesora e investigadora en el ámbito de las tecnologías educativas, de la Didáctica de FLE y Francés como Lengua Segunda (FLS), directora del Centro de Lenguas y Recursos (CLER) y colaboradora a la par del vice-rector de Relaciones

Internacionales de la Universidad Antonina (Beirut, Líbano). Actualmente ejerce la docencia universitaria en Estados Unidos y Canadá.

Rodine Eid es estudiante del doctorado en educación de la UdeS y profesora del Centro de Lenguas y Recursos (CLER) de la misma institución.

Ociel Flores es doctor en Literatura General y Comparada por la Universidad Sorbonne Nouvelle Paris 3. Es profesor e investigador de lengua y literatura de la UAM Azcapotzalco. Fue responsable del Grupo de Investigación en Lingüística Aplicada y la especialización de Literatura Mexicana, y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de México.

Vicky Poirier es estudiante del doctorado en la Facultad de educación de la UdeS. Actualmente está a cargo de los cursos de francés en sus modalidades de expresión oral, escrita y fonética en el Centro de Lenguas de la misma universidad. Cuenta también con una formación de traductora, habiendo sido certificada por la Universidad Concordia en Montreal.

Haydée Silva es doctora en Literatura y Civilización Francesas por la Universidad de Paris III-Sorbonne Nouvelle. Actualmente profesora titular en la UNAM, se ha hecho acreedora a diversos reconocimientos, tal como la Distinción Universidad Nacional para Jóvenes Académicos 2007 en docencia en humanidades. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) desde 2004. Ha contribuido activamente a la formación de formadores de FLE, impartido numerosos talleres y es autora de diversos artículos especializados en el ámbito del FLE. Su libro *Le Jeu en classe de langue* (París, CLE International, 2008) apuesta por un enfoque lúdico en la enseñanza/aprendizaje de idiomas.

Audrey Thonard es profesora de francés y responsable de la enseñanza y la formación a distancia de la Universidad de Lieja en Bélgica.

Lucía Tomasini es profesora e investigadora de francés en la UAM Azcapotzalco, además de traductora de francés y de ruso. Cuenta con una maestría en Lingüística Aplicada e Informática en la Universidad Blaise Pascal-Clermont II (Francia) y actualmente realiza un doctorado en TICE.

1.2.4. Objetivos del proyecto

De manera general, el propósito de las tres etapas del proyecto consiste en documentar, evaluar y compartir iniciativas para promover la implicación de los estudiantes en las tareas de escritura en lengua segunda y/o extranjera y el mejoramiento de su nivel de competencia a través de la cooperación multilateral, la investigación y la formación. Las dos últimas fases ponen especial énfasis en el uso de tecnologías de la información y la comunicación.

Durante la primera etapa del proyecto (2007-2009), se abordó la competencia de la expresión escrita desde el ángulo de la motivación. Mediante la revisión de la literatura especializada, se afinó el marco teórico y conceptual. A partir del diseño y la aplicación de cuestionarios aplicados a estudiantes en México y Canadá, se obtuvieron datos sobre las particularidades de las representaciones sobre lo escrito y las prácticas de escritura en los tres contextos universitarios hasta ese entonces involucrados, con especial énfasis en los factores que favorecen el proceso escritural.

La segunda etapa del proyecto abarcó el período 2009-2011. Se trataba de ahondar el estudio de la relación entre el desarrollo de la competencia de escritura y el uso de las nuevas tecnologías, ya que “los recientes trabajos científicos relacionados con la didáctica de las lenguas conducen a examinar bajo un nuevo ángulo los factores que favorecen el desarrollo de competencias en lengua extranjera y el papel que en ellos juega el uso de las TIC.” (Cansigno, Dezutter y Silva, 2009: 5) Me detendré aquí a explicar con mayor detalle los objetivos correspondientes, por tratarse de la fase a partir de la cual me sumé al equipo de investigación, y porque la tercera etapa del proyecto aún en curso comparte y amplía tales finalidades.

Esta segunda etapa del proyecto persiguió un triple objetivo. Primeramente, un objetivo de cooperación a escala internacional dado que requirió el trabajo en conjunto de dos universidades mexicanas (UNAM y UAM) así como de una institución de educación superior canadiense (UdeS). Dicha cooperación permitió compartir conocimientos y experiencias por parte de todos los investigadores, aprovechando la diversidad de perfiles de formación y de trayectorias profesionales. Cabe subrayar que también se integraron a este proyecto estudiantes de licenciatura, maestría y doctorado, así como profesores en

ejercicio y responsables académicos, con grados de maestría y doctorado, de nacionalidad belga, canadiense, francesa, libanesa y mexicana.

La pluralidad, que en una primera instancia denotan los niveles de formación de los participantes, se refleja también en el contexto de las universidades implicadas. El punto en común de los públicos estudiados es que el francés no es la lengua materna o primera de los aprendientes. En México, el francés es lengua extranjera para los estudiantes de la UNAM y la UAM. Sin embargo, para los alumnos de Lengua y literaturas modernas (Letras Francesas) de la FFyL-UNAM, el francés es una lengua de escolarización, en la que reciben sus clases y deben utilizarla para redactar gran parte de sus trabajos académicos. Para los alumnos de la UAM es una opción como lengua extranjera y en algunos casos requisito de titulación. Por su parte, el alumnado canadiense se encuentra inmerso en un contexto francófono singular: si bien el francés es el idioma oficial de la provincia de Quebec, donde se localiza la UdeS, a nivel del país convive con otra lengua oficial, como lo es el inglés. En Bélgica, el francés es también lengua oficial, pero comparte ese rango con el neerlandés y el alemán. Finalmente en Líbano, el árabe es la lengua oficial, pero el francés ocupa un sitio importante como lengua segunda.

El segundo objetivo de esta etapa atañe al ámbito de la investigación. Como ya se ha mencionado, desde su primera etapa se planteó como base el acercamiento a la literatura especializada tanto en torno a la competencia escrita en lengua extranjera como en torno a las TIC, con el fin de enriquecer el análisis y la interpretación de los datos recopilados mediante cuestionarios y entrevistas.

A este respecto, resulta importante mencionar una de las particularidades del proyecto gracias a la cual pude integrarme al equipo. En efecto, el protocolo de investigación señala como propósito explícito

involucrar a estudiantes de las licenciaturas en enseñanza del francés y del doctorado en educación interesados en las cuestiones relativas a la enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera y su liga con las TIC. La participación de dichos estudiantes en este proyecto contribuirá a desarrollar sus competencias de investigación y les permitirá integrarse a una red de investigadores a escala internacional. (Cansigno, Dezutter y Silva, 2009: 5)

Cada uno de los integrantes del equipo, incluyéndome, pudo explorar líneas de investigación afines a sus propios temas de interés. Vicky Poirier, por ejemplo, redactó el capítulo “Les technologies de l’information et la motivation dans un contexte d’écriture” (Las tecnologías de la información y la motivación en un contexto de escritura) en el libro *Défis d’écriture* (Cansigno, Dezutter, Silva y Bleys, 2010: 71-88).

En lo que me concierne, inicié la redacción en francés de un artículo académico enfocado a la enseñanza del vocabulario en relación con actividades de escritura en contexto universitario y explorando la aplicación de las TIC. Una vez concluido el artículo, del cual tengo ya una primera versión completa aún por revisar, planeo someterlo a alguna revista especializada en la didáctica de las lenguas y las culturas, por ejemplo *Chemins actuels*, revista electrónica de la Asociación de Maestros e Investigadores de Francés de México (AMIFRAM) (<http://www.amifram.com/chemins/>) o *Relingüística Aplicada*, revista electrónica de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Unidad Azcapotzalco (<http://relinguistica.azc.uam.mx/>).

Este segundo objetivo se vincula estrechamente con el tercero, es decir, el formativo, en la medida en que “el proyecto debería permitir asimismo la formación de jóvenes investigadores en el campo de la didáctica de las lenguas, además de la formación en la investigación en didáctica de los estudiantes mexicanos inscritos en la sección didáctica de las licenciaturas en francés” (Cansigno, Dezutter y Silva, 2009: 7). En efecto, los estudiantes de licenciatura, maestría y doctorado tuvimos la oportunidad de descubrir en la práctica cómo funciona un equipo de investigación, adquirimos herramientas teóricas y metodológicas y nos involucramos en la redacción de productos de investigación propios, actividades que nos brindan una vía de acceso privilegiada al campo académico y profesional.

Como resultado del trabajo realizado en el marco del proyecto PIFyL 2009 008, se obtuvieron una serie de productos de investigación: publicaciones de libros, artículos colectivos e individuales en revistas especializadas, organización y participación en encuentros académicos, asesorías de trabajos de titulación, y la creación de un sitio electrónico (véase anexo I).

1.2.5. Objetivos del servicio social

De los objetivos generales del proyecto derivan los objetivos específicos de las actividades de servicio social a mi cargo. Siguiendo las tres grandes orientaciones arriba mencionadas, se establecen los siguientes propósitos dirigidos hacia mi contribución como estudiante de licenciatura en Letras Francesas:

- En lo que se refiere al objetivo colaborativo: permanecer en contacto con los responsables del proyecto, ya sea por vía electrónica, o de manera directa, con el fin de recibir indicaciones sobre las tareas necesarias por realizar a partir de la dinámica del equipo de investigación. Participar en la preparación y el adecuado desarrollo de un encuentro académico.
- En cuanto al objetivo de investigación: buscar, catalogar y valorar un centenar de textos especializados en torno al tema de la escritura y su liga con las TIC, principalmente en bases de datos disponibles en línea. Resumir y comentar los textos más relevantes en 24 fichas de lectura, Transcribir según un protocolo preestablecido siete entrevistas realizadas a profesoras de francés en 2012.
- Por lo que respecta al objetivo formativo: aprender a manejar el programa de encuestas en línea SurveyMonkey (<http://es.surveymonkey.com/>).

En el siguiente capítulo, presentaré con más detalle mi labor en el marco del proyecto PIFFyL 2009 008. El anexo II resume asimismo las tareas realizadas.

Capítulo II. Tareas realizadas en el marco del servicio social

Mis principales tareas en el marco del proyecto PIFFyL 2009 008 consistieron en permanecer en contacto con los responsables del proyecto con el fin de recibir indicaciones; participar en la organización de un encuentro académico; elaborar fichas de lectura; manejar el programa SurveyMonkey y transcribir entrevistas. Me concentraré aquí en la descripción de las cuatro últimas tareas, según un orden cronológico.⁸ Enseguida, propondré un balance crítico de las actividades realizadas, para concluir con un apartado donde intento poner en evidencia los lazos entre mi formación teórica y las tareas que me fueron encomendadas.

II.1. Descripción de actividades

II.1.1. Apoyo para la organización de un encuentro académico

La primera tarea para la que fui requerida consistió en apoyar la organización de un encuentro académico. En marzo de 2010, los integrantes del equipo de trabajo de ese periodo –que aún no incluía a los participantes belgas y libaneses–, se reunieron en la Ciudad de México con un doble objetivo: tener sesiones internas presenciales de trabajo, ofrecer un seminario abierto para presentar y discutir los avances de la investigación.

Las sesiones de trabajo interno reunieron así a los miembros del equipo provenientes de México y Canadá, durante tres jornadas de trabajo intenso, de alrededor 9 horas diarias, previas al encuentro académico que tuvo lugar en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en la Ciudad Universitaria, del martes 16 al jueves 18 de marzo de 2010. Las sesiones de trabajo del equipo binacional México-Quebec se llevaron a cabo en el domicilio de la Dra. Haydée Silva, al sur de la ciudad de México, con un triple propósito: analizar y discutir los avances realizados, programar las actividades futuras y afinar los

⁸ Para tener una visión de conjunto de la distribución de las mismas a lo largo de los meses y conocer el detalle de las horas dedicadas a cada una, véase el anexo II.

detalles para el seminario abierto. El primero de los puntos incluyó el trabajo en torno al manuscrito del volumen colectivo entonces en preparación (discusión de los textos seleccionados para su publicación, preparación del contrato de coedición entre la UAM, la UdeS y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología), el establecimiento del marco teórico definitivo del proyecto; el análisis de los resultados de la encuesta descrita en el apartado siguiente y la preparación de las diapositivas para presentar los avances durante el seminario abierto.

Además de asistir a las sesiones, elaborar las actas correspondientes y apoyar en aspectos logísticos, se me encomendó procesar los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes de las cuatro universidades implicadas.

El seminario abierto se llevó a cabo en el Aula Simón Bolívar de la Facultad de Filosofía y Letras el 19 de marzo de 2010, de las 16 a las 19 horas, y reunió previa inscripción a 20 participantes (investigadores, profesores y/o estudiantes) de la misma UNAM (Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Escuela Nacional Preparatoria, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Facultad de Filosofía y Letras), de la UAM (Azcapotzalco y Xochimilco), de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México y de la Universidad Autónoma de Querétaro. Tras una presentación del contexto general de la investigación, se procedió a exponer el marco teórico, la herramienta de recopilación de datos, el perfil de los encuestados y los resultados preliminares, para finalmente abordar las orientaciones pedagógicas posibles. En esta ocasión, además de asistir al seminario, aporté apoyo logístico. Mis labores consistieron en fotocopiar y empaquetar los documentos Word elaborados previamente, instalar equipo y mobiliario, distribuir material y, finalmente reacomodar y guardar equipo y mobiliario.

II.1.2. Manejo del programa SurveyMonkey

Entre enero y marzo de 2010, 80 estudiantes de licenciatura de la UAM, la UdeS y la UNAM respondieron en línea, gracias a la herramienta SurveyMonkey, al cuestionario de 18 preguntas que lleva por título “Utiliser les TIC en contexte universitaire” (Utilizar las TIC en contexto universitario, véase anexo III). SurveyMonkey ofrece la oportunidad de diseñar encuestas línea, recabar las respuestas a partir de un enlace enviado a los

encuestados, analizar automáticamente las respuestas según diversos criterios y generar gráficas de resultados.

Por mi parte, mi labor consistió, primero, en familiarizarme con la herramienta y sus diversas funciones. Después, en aplicar las opciones que permiten transformar la información recabada en porcentajes y gráficas. Finalmente, en elaborar un documento impreso de formato Word para su distribución a los participantes en el seminario, con especial cuidado en cuestiones de formato y presentación.

II.1.3. Elaboración de fichas de lectura

A partir de agosto de 2010, inicié de lleno mi servicio social, mediante la búsqueda de bibliografía en francés e inglés alusiva a la competencia de expresión escrita en contexto universitario y su relación con las TIC, principalmente en bases electrónicas de datos. Así pues, fue necesario definir en colaboración con los responsables del proyecto un campo semántico con palabras clave y asociaciones entre las mismas, tales como *écrit, écriture, université, compétence scripturale, technologies* (y sus equivalentes en inglés).

Efectué una indagación lo más exhaustiva posible en las siguientes bases de datos:

- *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication* (<http://alsic.revues.org/>).
- *Association canadienne de linguistique appliquée* (<http://aclacaal.org>).
- *Association des professeurs de langues vivantes* (<http://aplv-languesmodernes.org>)
- *Cairn éditions* (<http://www.cairn.info>).
- *Centre pour l'édition électronique ouverte* (<http://www.revues.org>).
- *Computer Assisted Language Instruction Consortium* (<http://calico.org>).
- *Érudit* (<http://www.erudit.org>).
- *European Science Fondation* (<http://www.esf.org/>).
- *Institut de l'Information Scientifique et Technique du CNRS* (<http://cat.inist>).
- *Modern Language Association* (<http://www.mla.org/>).
- *Persée* (<http://www.persee.fr>).
- *Refdoc. La référence en fourniture de documents scientifiques* (<http://cat.inist.fr>). :

- *Ressources mutualisées pour les départements universitaires de français, les filières bilingues francophones, les centres universitaires d'enseignement des langues. Agence universitaire de la francophonie* (<http://www.aidenligne-francais-universite.auf>).
- *Revue française de linguistique appliquée* (<http://www.rfla-journal.org/>).

Una vez realizada la lectura en diagonal de un centenar de textos relacionados con los términos clave elegidos para la búsqueda, seleccioné aquellos que me parecieron relevantes en función de los objetivos del proyecto. A partir de una selección de 24 textos, elaboré fichas de lectura, que incluían: referencia bibliográfica completa, añadiendo el enlace electrónico para acceder al texto; código de la ficha; palabras clave; resumen; comentarios en relación con los objetivos establecidos. Gracias a este trabajo, cada miembro del equipo pudo elegir aquellos artículos que le parecieron más pertinentes en función de los temas colectivos e individuales de interés. El anexo IV muestra la lista de referencias a partir de las cuales elaboré fichas de lectura.

II.1.4. Transcripción de entrevistas

Tras una interrupción de varios meses, derivada de la espera de confirmación de las fuentes de financiamiento, la última serie de labores de servicio social coincidió con el inicio de la tercera fase del proyecto, que lleva por título “Accompagner le développement de la compétence scripturale en français langue seconde et étrangère à l’aide des TIC (technologies de l’information et de la communication) aux quatre coins de la francophonie universitaire” (Acompañar el desarrollo de la competencia de escritura en francés como lengua segunda y extranjera con ayuda de las TIC (tecnologías de la información y de la comunicación) en diversos espacios de la francofonía universitaria), y cuya singularidad radica en la ampliación del número de contextos estudiados: no se trata ya de explorar únicamente los contextos mexicano y quebequense, sino que se incluyen también los contextos belga y libanés.

En esta tercera etapa del proyecto, más allá de la exploración de las representaciones y las prácticas de los aprendientes, se integró el estudio de prácticas y representaciones de los docentes que tienen a su cargo cursos de escritura en lengua

segunda y extranjera y que recurren o no a las TIC. Haydée Silva e Yvonne Cansigno entrevistaron entre el 1º y el 25 de marzo a siete profesoras de la UNAM y la UAM (para consultar la lista de profesoras entrevistadas y la guía utilizada durante la charla, véase el anexo V).

Consulté el audio de las entrevistas obtenidas vía la plataforma Dropbox, con la finalidad de hacer su transcripción en documento Word. Me di a la tarea de escuchar detenidamente, con especial interés en respetar la fidelidad de las declaraciones de las entrevistadas y al mismo tiempo atenuando aquellas aseveraciones dotadas de fuertes marcas del lenguaje oral, tales como titubeos, muletillas, ausencias del lenguaje, lo anterior con el fin de lograr que la lectura resultase más fluida.

II.2. Balance crítico de las actividades realizadas

La realización de las actividades anteriormente descritas me aportó muy diversos aprendizajes, pero también implicó varios retos.

La primera dificultad que se presentó al momento de emprender el servicio social se denomina “tiempo”. Como muchos de los estudiantes de licenciatura, tenía la obligación de sacar adelante las asignaturas de la carrera paralelamente a la realización de las actividades del servicio social. A los compromisos académicos obligatorios, relacionados con el plan de estudios de mi carrera, se sumaban otros elegidos por voluntad propia: en efecto, estudiaba en ese entonces inglés y portugués, para aprovechar uno de los tantos beneficios que la UNAM otorga a su alumnado al ofrecer cursos de lengua extranjera de alta calidad y prácticamente gratuitos. Invertía en ello 15 horas a la semana. Además, como muchos de mis pares, había adquirido ya compromisos laborales, e impartía clases todos los sábados, de 9 a 14 horas. Así, el tiempo disponible para el servicio social se veía reducido. Sin embargo, mi interés por participar en el proyecto era grande, máxime que tenía claro que tendría pocas oportunidades de encontrar una opción de servicio social tan acorde a mi perfil, mis intereses y mis expectativas académicas. Me empeñé en organizar mis horarios con la finalidad de no quedar al margen del proyecto, y logré llevar a cabo las tareas encomendadas en los plazos fijados, gracias al horario flexible que me fue propuesto. De hecho, por lo general, los responsables del proyecto tomaron en cuenta el calendario

escolar, y evitaron darme una carga excesiva de trabajo en periodo de exámenes en la FFyL de la UNAM.

En lo que se refiere al uso de las nuevas tecnologías, es preciso señalar que no sólo era uno de los aspectos clave de la investigación; también representó un reto por superar. Por ejemplo, la necesidad de aprender de manera autodidacta a manejar SurveyMonkey, herramienta totalmente desconocida para mí, fue desconcertante en un inicio. Sin embargo, con el apoyo de mi compañera Yerani Hernández Ortega y la asesoría puntual de la Dra. Silva, pude explorar las diferentes funciones y, gracias a la relativa sencillez de la herramienta, concluí satisfactoriamente la tarea.

Otro factor relacionado con la falta de pericia tecnológica fueron las pequeñas complicaciones que tuve que resolver en lo referente a la transformación del formato de los archivos generados por SurveyMonkey para incluirlos en un documento de formato Word. En efecto, la simple acción de copiar y pegar no era posible: una vez en Word, la tipografía del texto sufría variaciones indeseadas, y la distribución en la página no era homogénea. A final de cuentas, fue más sencillo transcribir palabra por palabra algunos fragmentos. La tarea resultó laboriosa pero el objetivo fue alcanzado en forma y tiempo.

Un último escollo se hizo presente al momento de realizar las transcripciones de las entrevistas, tarea que nunca había realizado antes. La complicación residía en la naturaleza del lenguaje oral, el cual se dispersa, no es continuo, es reiterativo y posee una aceleración mayor a la escritura. Fue necesario escuchar cada entrevista al menos tres veces (la primera para efectuar la transcripción, la segunda para revisarla y la tercera para resolver los fragmentos problemáticos), con la intención de garantizar la fidelidad de las declaraciones. Es importante recordar que las entrevistas se realizaron en francés, por lo que algunas de ellas incluían neologismos e hispanismos que me vi obligada a descifrar.

Por otro lado, cabe mencionar los medios a mi alcance para responder a los retos planteados por las actividades de servicio social, esto es, las condiciones que permitieron ejecutar cabalmente las tareas requeridas.

Primeramente, el poseer un dominio de francés avanzado, equivalente al nivel C1 del *Marco europeo común de referencia para las lenguas*, resultó muy favorable. Al tratarse de un proyecto colaborativo con participantes francófonos que no hablaban español,

los trabajos se realizaban sistemáticamente en francés, lengua extranjera común a todos los participantes. Desde luego, la utilización del francés como medio de comunicación era la opción más lógica al tratarse de una investigación sobre FLE. De esa manera, las actividades desarrolladas demandaron la puesta en práctica de todas las actividades discursivas, a saber, la comprensión lectora y auditiva, la producción oral y escrita, pero también la mediación e incluso la comunicación no verbal.

La comprensión escrita fue especialmente requerida durante el proceso de búsqueda de sitios especializados en artículos académicos. La mayor parte del contenido de las fuentes estaba en francés y, en muchos casos, en un francés especializado, propio de la didáctica de las lenguas y las culturas. La elaboración de reportes de lectura y la transcripción de entrevistas pusieron en juego la expresión y la producción escritas (expresión, por tratarse de reformular con mis propias palabras lo dicho por los autores consultados; producción, por tratarse de reproducir fielmente por escrito lo enunciado oralmente). Esta última actividad requirió de igual manera la comprensión auditiva, por obvias razones. Por último, la facultad de comunicar en francés de manera oral fue solicitada durante las sesiones de trabajo llevadas a cabo en México con los colaboradores de Sherbrooke.

Contar con una computadora y con acceso a internet fue un elemento determinante para poder llevar a cabo las tareas encomendadas. Todas las actividades exigieron el uso de herramientas digitales, así se tratase de comunicación con los miembros del equipo, de elaboración de fichas de lectura, de análisis y presentación de cuestionarios o de transcripción de entrevistas. Internet fue una herramienta indispensable, al ser el principal medio de comunicación entre la profesora a cargo de mis labores, el resto del equipo, y yo misma. Además del manejo de Word y SurveyMonkey, he de destacar que la búsqueda de bibliografía se hizo sólo en sitios electrónicos, mientras que los audios de las entrevistas fueron almacenados en Dropbox, un servicio de alojamiento de archivos multiplataforma “en la nube”, es decir, en un directorio virtual en la red.

II.3. Vinculación entre teoría y práctica

En este apartado, deseo poner de manifiesto la relación entre las actividades llevadas a cabo en el marco de mi servicio social, la formación adquirida durante la carrera y mi perfil como egresada de la licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas.

Muestra evidente de que el proyecto respondía a mi perfil de estudiante de Letras Francesas con especialidad en Didáctica, es la formación de todos los participantes en este proyecto, cada uno de los cuales está directamente implicado en esa área del conocimiento. Desde esta primera referencia, mi interés por participar se vio avivado. En efecto, ya había iniciado mi exploración del universo de la didáctica al asistir a los cursos de la Dra. Haydée Silva (Didáctica de la Lengua y la Literatura Francesas I y II, a razón de 6 horas semanales, para un total de 192 horas). Desde lo intangible de las teorías cognoscitivistas del aprendizaje hasta lo más concreto de las prácticas de clase, los dos semestres cursados me otorgaron sólidas bases para mi práctica profesional, según pude comprobarlo desde un inicio.

La presencia de profesores extranjeros –franceses, belgas y quebequenses primero, y libaneses después– significó una interesante experiencia intercultural, enriquecedora tanto en lo académico, lo profesional y lo lingüístico como en lo humano.

Se me había prometido estar a cargo de actividades diferentes a la de un oficinista que se encarga del fotocopiado y, efectivamente, según puede apreciarse en la descripción que presenté con anterioridad, las tareas estuvieron organizadas en torno a cuatro grandes ejes: el intercambio entre pares, la investigación a pequeña escala, el procesamiento de información y la transcripción. Todo ello respondía a mi interés por adquirir técnicas de trabajo útiles para mi práctica docente.

Es importante subrayar que las actividades realizadas estuvieron estrechamente relacionadas con la formación adquirida durante mis estudios. A este respecto, debe recordarse que las asignaturas cursadas entre 2008 y 2011 corresponden al antiguo plan de estudios, vigente entre 1975 y 2008. Las materias con las cuales el vínculo resulta más evidente son Iniciación a la Investigación Literaria I y II, Preparación de Materiales y Evaluación, Fonética I y II, Francés (lengua extranjera) I a VI y Didáctica de la Lengua y la Literatura I a IV.

La materia curricular de Iniciación a la Investigación Literaria I y II (obligatoria, 2 horas semanales, 64 horas en total) corresponde al tercer y al cuarto semestres de la carrera. Dicha materia busca brindar herramientas básicas para la investigación a pequeña y grande escala, desde el sustento bibliográfico para un determinado ensayo, hasta la búsqueda, consulta, selección y organización de contenidos para el trabajo de titulación. En efecto, dicha materia ofrecía las bases para emprender un trabajo de investigación desde una óptica seria, minuciosa, crítica y reflexiva. Con un énfasis particular en la elaboración cuidadosa y sistemática de referencias bibliográficas, especialmente las literarias, proporciona una iniciación a la metodología de la investigación. Así, la tarea de búsqueda de bibliografía en internet se vio ampliamente apoyada por los métodos introducidos por la materia en cuestión, en la medida en que mi labor consistió en la identificación, la catalogación y la sistematización de información con apego a los objetivos planteados por el equipo de investigación.

De esta manera, se requirió la aplicación de las habilidades desarrolladas por la asignatura tales como la delimitación del tema, el análisis de fuentes bibliográficas y la puesta en práctica del método hermenéutico que sugiere la explicación, la interpretación y el esclarecimiento de la información.

La materia de Preparación de Materiales y Evaluación (optativa, 2 horas semanales, 32 horas en total), cursada durante el quinto semestre, influyó también positivamente en mi desempeño. En efecto, el servicio social requirió el procesamiento de la información con la ayuda de la herramienta virtual SurveyMonkey, y la preparación de los contenidos con un procesador de palabras (Word), dos herramientas cuya utilización se vincula con los aprendizajes adquiridos en dicha asignatura que reúne a estudiantes de letras modernas alemanas, francesas, inglesas o italianas y se enfoca a la elaboración de herramientas para desarrollar secuencias de aprendizaje, desde la sensibilización hasta la evaluación. La clase se orienta a proponer secuencias pedagógicas, durante cuya preparación otorga especial cuidado a los materiales que permiten alcanzar los objetivos de aprendizaje. Lo que resultó enriquecedor de tal materia fue la multiplicidad de los soportes de elaboración de materiales. En efecto, se abordó primeramente el formato impreso, que resultaba ser el más convencional y por consecuente el mejor manejado por la mayoría de los asistentes. En un

segundo momento, se nos invitó a concebir secuencias que tuviesen como soporte único o principal recursos virtuales. Así, los estudiantes fuimos alentados a valernos de soportes tecnológicos como apoyo para la enseñanza- aprendizaje, descubriendo herramientas hasta entonces desconocidas o en todo caso poco conocidas por nosotros. Por lo tanto, dicha asignatura resultó ser una suerte de reintroducción a las TIC, desde las más comunes como *Power Point* hasta aplicaciones un poco más específicas, tales como *Hot Potatoes*, que sirve para la creación de pruebas, cuestionarios y crucigramas, entre otros.

Durante mi servicio social, tuve que aprender a manejar una nueva herramienta tecnológica (SurveyMonkey). Si bien esta herramienta no figuró dentro de las propuestas para la puesta en práctica de secuencias pedagógicas –ya que no representa en sí una herramienta específicamente destinada a apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje–, considero que tiene un potencial como soporte didáctico y constituye una herramienta invaluable para investigaciones de corte cuantitativo o cualitativo.

Es importante subrayar que el acercamiento a las TIC y su aprovechamiento en beneficio del aprendizaje acrecentaron mi interés hacia las tecnologías. El curso resultó ser una especie de trampolín que me animó a explorar nuevos medios de apoyo al aprendizaje. Mi participación en un proyecto centrado en el uso de las TIC para el desarrollo de las competencias de escritura en lengua extranjera reforzó mi manejo de las TIC y me sirve como aliciente para seguir aprendiendo al respecto de manera autónoma.

Para la elaboración de las transcripciones, las asignaturas de Fonética I y II (optativa, 2 horas semanales, 64 horas en total) y Francés I a VI (obligatoria, 4 horas semanales, 384 horas en total) resultaron de gran utilidad. En el primer caso, se trata de un curso eminentemente práctico, cuya finalidad es favorecer la adecuada identificación y la correcta producción de sonidos del habla. El desarrollo de mi habilidad para distinguir fonemas fue puesto a prueba durante el ejercicio de comprensión auditiva de las entrevistas. Punto a mi favor fue el que se tratara de un idioma no desconocido para mí; de esta manera, pude tomar nota de cadenas sonoras completas dado que la deducción de cada uno de los fonemas corría por cuenta de mi previa iniciación a los sonidos particulares del francés como hablante de esta lengua extranjera. Sin embargo, hubo también retos de comprensión de las emisiones sonoras a lo largo de la escucha de dichas entrevistas. Fuese por cuestiones

de velocidad a nivel de la articulación, por modulación del volumen de la voz –el cual llegaba a veces a niveles muy bajos–, por palabras ajenas a mi vocabulario activo y/o pasivo o por improvisación de palabras, se presentaron complicaciones para transcribir con certeza algunas palabras. Recurrí entonces a la escucha reiterada de cada uno de los pasajes ambiguos y, mediante la toma de notas de los fonemas que lograba identificar, pasé posteriormente a la verificación de su existencia y, eventualmente, de la ortografía correspondiente en el diccionario monolingüe.

La materia denominada simple y llanamente Francés (lengua extranjera) resulta ser uno de los pilares de la carrera, puesto que se trata de una licenciatura en la que la mayoría de las asignaturas se imparten en francés, y cuyas lecturas y trabajos orales y escritos deben de ser vehiculados a través del mismo idioma. Por consiguiente, la asignatura se plantea un doble y ambicioso objetivo al dotar al alumno de las herramientas lingüísticas necesarias para un manejo avanzado del francés al tiempo que ofrece los elementos obligados para la elaboración de análisis literarios.

Tras haber alcanzado un nivel acorde a estudios universitarios de francés y en francés, resultaron cómodamente factibles las transcripciones. En efecto, éstas requirieron poner en práctica muchos de los conocimientos adquiridos a nivel morfosintáctico en esta lengua extranjera. Hubo que aprovechar el saber relativo a aspectos tales como la estructura de francés, la conjugación, la ortografía, entre otros criterios lingüísticos determinantes para la inteligibilidad de las entrevistas.

Finalmente, resulta de mención obligada la asignatura de Didáctica de la Lengua y la Literatura I a IV (obligatoria para la especialidad, 6 horas semanales, 384 horas en total), cursada a lo largo de cuatro semestres, lo que equivale a la mitad de la carrera de un total de ocho semestres. Durante el desarrollo de las actividades realizadas en el marco del servicio social tuve oportunidad de activar con gran frecuencia los saberes declarativos, procedimentales y actitudinales obtenidos gracias a dicha materia. Evolución de los métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas desde la Antigüedad hasta el actual enfoque por tareas, aprendizaje a partir de las actividades discursivas señaladas en el *Marco europeo común de referencia para las lenguas*, teorías acerca de la enseñanza-aprendizaje de una

segunda lengua, planeación de clase, concepción de actividades en apoyo al dicho proceso, estándares de evaluación, son algunos de los temas abordados en esa asignatura.

Aunado al dominio de la lengua francesa, mi principal herramienta para el desempeño de mis labores en colaboración con expertos en la didáctica de las lenguas y las culturas fue mi formación en esa especialidad. No fue necesaria ninguna aclaración sobre objetivos, métodos, materiales, conceptos y terminología: más allá del francés, hablábamos el mismo idioma disciplinario, aunque, evidentemente, los demás participantes tenían más años de experiencia y un conocimiento más amplio que el mío.

En el siguiente y último capítulo, presentaré tanto los productos obtenidos como un balance de los aprendizajes que mi participación en el proyecto me permitió lograr.

Capítulo III. Resultados obtenidos y balance de mi participación

En este tercer y último capítulo deseo, por una parte, establecer un balance de los resultados obtenidos en el marco del proyecto colectivo entre agosto de 2009 y abril de 2012, fechas de mi participación en el equipo de investigación y, por la otra, subrayar los aportes que tuvo para mí esta experiencia en los ámbitos académico y profesional.

III.1. Resultados obtenidos

III.1.1. Cooperación, investigación, formación

A escala del proyecto colectivo de investigación, los resultados obtenidos hasta la fecha responden cabalmente a los objetivos planteados en el protocolo que, según lo mencioné antes, se estructuran en torno a tres grandes ejes: cooperación, investigación, formación.

En lo concerniente a la cooperación interinstitucional, se lograron reforzar los lazos entre investigadores mexicanos, belgas, franceses, quebequense y libaneses, cuyo trabajo de equipo se ha visto reflejado principalmente en publicaciones, en la organización y participación de seminarios abiertos y de encuentros académicos en México, Bélgica, Líbano y Canadá. Además, se publicó a finales de 2010 el libro coeditado por la UAM Azcapotzalco, el CONACYT y la UdeS.

En lo que atañe al objetivo de investigación, la revisión de literatura especializada, la recopilación de datos mediante encuestas en línea a estudiantes y entrevistas presenciales con formadores, así como el análisis y la interpretación de los datos recopilados tanto a distancia como durante los encuentros presenciales entre miembros del equipo, permitieron avanzar en el conocimiento de las prácticas y representaciones en torno a la escritura de aprendientes y docentes. Asimismo, se lograron reflexiones a propósito de la relación entre competencia de escritura en lengua segunda o extranjera en la universidad y las TIC, tomando en cuenta los contextos académicos de los distintos establecimientos universitarios implicados.

El objetivo relativo a la formación fue alcanzado por diversas vías. Primero, gracias a la participación activa en el proyecto de estudiantes de licenciatura, maestría y doctorado, quienes se implicaron en la revisión de literatura, en la recopilación, el análisis y la interpretación de datos. Segundo, mediante la preparación de artículos y un libro colectivo cuyo segundo volumen se encuentra actualmente en preparación. Tercero, a través de la contribución de estudiantes, profesores e investigadores en la preparación y participación de los seminarios abiertos en los que se presentaron y discutieron los avances obtenidos.

III.1.2. Productos

Los productos obtenidos son de muy diversa índole. Entre ellos destaca el volumen colectivo *Défis d'écriture. Développer la compétence scripturale en langue seconde ou étrangère à l'université* (Retos de escritura. Desarrollar la competencia de escritura en lengua segunda o extranjera en la universidad). Este libro de 312 páginas, coordinado por Yvonne Cansigno, Olivier Dezutter, Haydée Silva y Françoise Bleys, fue coeditado en 2010 por la UAM Azcapotzalco, el CONACYT y la UdeS. (fig. 1)

Figura 1. Portada del volumen colectivo



Desde mi punto de vista, este volumen cubre los tres objetivos del proyecto:

a) Objetivo de cooperación: implica a 11 autores diferentes (los cuatro coordinadores ya mencionados, más Ociel Flores Flores, Vicky Poirier, Marie-Maude Cayouette, Marie-Ève Fiset, Yolanda G. López Franco, Geneviève Pinard-Prévost y Adelina Velázquez Herrera), de cuatro nacionalidades distintas (mexicanos, franceses, belgas y quebequenses), adscritos a cuatro instituciones de educación superior (UNAM, UAM, UdeS, Universidad Autónoma de Querétaro).

b) Objetivo de investigación: pone al alcance del público interesado los resultados de la primera etapa del proyecto.

c) Objetivo de formación: permite a los estudiantes, profesores e investigadores interesados acceder a un marco teórico en torno a la problemática elegida y brinda además pistas concretas de aprovechamiento pedagógico.

En efecto, el libro está estructurado en dos partes. La primera, que lleva por título “Une recherche sur le développement de la compétence scripturale en langue seconde ou étrangère” (Una búsqueda sobre el desarrollo de la competencia de escritura en lengua segunda o extranjera), incluye tres capítulos, a cargo de los integrantes del proyecto, en los que se presenta, primero, el marco teórico de la investigación; después, un resumen de los resultados obtenidos acerca de las percepciones de los aprendientes; y, finalmente, una revisión crítica de la literatura. La segunda parte, bajo el título “Échos et propositions de pratiques d’enseignement” (Ecos y proposiciones de prácticas de enseñanza), abre la perspectiva, con ocho capítulos dedicados aplicaciones en el aula. Para esta segunda parte, varios de los participantes en el proyecto prepararon contribuciones individuales relativas a temáticas específicas, pero también se invitó a colegas externos al equipo a aportar sus experiencias didácticas. Presento en el anexo VI la tabla de contenido del volumen.

Durante el periodo en el que fui invitada a colaborar en el proyecto (agosto de 2009-abril de 2012), el trabajo de equipo dio lugar a otras tres publicaciones: dos artículos en revistas arbitradas y un artículo en memorias. Se organizaron tres seminarios internos de trabajo, dos en la Ciudad de México y otro más en Lieja. Los integrantes del proyecto participaron en siete encuentros académicos en México, Bélgica, Francia, Argentina y Canadá (para el detalle de estos productos, véase el anexo I).

Por último, cabe mencionar que se han realizado asesorías de trabajos de titulación a nivel de licenciatura, maestría y doctorado, entre ellas las de este informe académico.

III.2. Impacto de mi participación a nivel académico y profesional

Una vez mencionados los resultados a nivel colectivo, haré referencia a los beneficios que obtuve a lo largo de la realización de mis actividades de servicio social.

En ocasiones, resulta difícil separar lo académico de lo profesional. Son dos los productos escritos concebidos en el marco de mi servicio social que impactan en mi formación universitaria y mi porvenir profesional: la elaboración de mi trabajo de titulación y la redacción de un artículo especializado.

El beneficio más contundente que dio pauta a mi titulación fue mi participación en el servicio social a través del proyecto PIFFyL 2099 008 del cual deriva el presente informe académico por servicio social.

Además de los variados aportes que mencionaré a continuación, mi participación en el proyecto me permite acceder a la titulación y dar por concluidos mis estudios de licenciatura en Lengua y Literaturas Francesas. La obtención del grado de licenciatura, además de ser un motivo de satisfacción personal y académica, me permitirá acceder a una oferta laboral más variada y mejor remunerada.

Una vez obtenido el grado, me será posible contemplar la inscripción a una maestría relacionada con mi área de especialidad. El hecho de haber apoyado un proyecto internacional de investigación, en el cual participan reconocidos investigadores, significa un valioso antecedente. Espero que entre los productos de mi autoría derivados del proyecto PIFFyL 2099 008 pronto pueda contarse un artículo publicado en una revista especializada (véase anexo VII).

En efecto, dentro de la temática general del proyecto, personalmente desarrollé un interés específico hacia el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del vocabulario en lengua extranjera en contexto universitario. Retomando elementos del trabajo realizado, y llevando a cabo lecturas complementarias, me he dado a la tarea de redactar una primera versión del artículo titulado “Enseignement du vocabulaire: un défi pour la didactique de l’écriture en Français Langue Étrangère à l’université” (Enseñanza del vocabulario: un desafío para la

didáctica de la escritura en Francés como Lengua Extranjera en la universidad). En dicho escrito, abordo los conceptos teóricos de la enseñanza y del aprendizaje del vocabulario, contextualizándolos en el estado actual de la didáctica de las lenguas y las culturas, con énfasis especial en el público universitario, y subrayando la importancia de promover estrategias de aprendizaje específicas. El artículo tiene un enfoque teórico-práctico y sugiere pistas de aprovechamiento pedagógico focalizadas en el desarrollo del vocabulario durante la elaboración de producciones escritas con el apoyo de las TIC.

En el ámbito académico, distingo beneficios relacionados con saberes declarativos, procedimentales y actitudinales.

En lo que concierne a los saberes declarativos, gracias a mi participación en el proyecto y a las actividades que me fueron encomendadas, especialmente aquellas relacionadas con la búsqueda bibliográfica, logré incrementar mis conocimientos en el ámbito de la didáctica de las lenguas y culturas en general y en los de la competencia de escritura y el uso de expresión escrita y su relación con las TIC en particular.

En cuanto atañe a los saberes procedimentales, desarrollé nuevas habilidades frente a los dispositivos tecnológicos. Consolidé mi experiencia en el manejo de herramientas de comunicación y de almacenamiento de datos, y aprendí el uso de un programa para la elaboración y el análisis de cuestionarios. Todo ello me será de gran utilidad en posteriores trabajos de investigación.

Puse también en práctica técnicas para la transcripción de textos orales, actividad introductoria a lo que bien podría asimilarse al doblaje, otro de los posibles ámbitos de desarrollo profesional frente al cual me encuentro fuertemente atraída a raíz de dicha actividad.

Finalmente, en lo que se refiere a los saberes actitudinales, el haber formado parte de un proyecto de investigación a nivel internacional, me permitió enriquecerme con el intercambio de conocimientos y experiencias. Más allá de los conocimientos y habilidades adquiridos, ya mencionados anteriormente, uno de los beneficios principales de mi participación reside en haberme permitido desarrollar el gusto por la investigación tras la observación de sesiones de trabajo de un equipo de investigadores. Quedo pues con el firme aliento de saber que expertos mexicanos pueden ser reconocidos a nivel mundial y que la

didáctica de las lenguas y las culturas está produciendo resultados de extrema relevancia a nivel de la investigación y de la práctica, lo cual sugiere un campo vasto en el cual poder incursionar. Los participantes en el proyecto son para mí modelos de disciplina, constancia y tenacidad, virtudes que se vieron reflejadas en la obtención de los productos ya mencionados. La publicación de un libro representa para mí un ejemplo de objetivo a alcanzar, en la medida en que permite dejar huella perenne del pensamiento y trabajo de un grupo de individuos cuyo tesón puede a su vez influir en las reflexiones y prácticas docentes de otros profesores e investigadores de lenguas extranjeras.

Conclusiones

Las asignaturas impartidas en la educación a nivel universitario resultan sin duda alguna los cimientos de una futura práctica profesional. Sin embargo, corresponde a cada estudiante forjarse los pilares que habrán de consolidarlo como verdadero profesionalista. Las actividades en el marco de un servicio social revelan ser un importante estribo que delimita el devenir de un estudiante, permitiéndole idealmente aplicar y extender sus habilidades y sus conocimientos, con clara conciencia de la realidad que lo rodea. Esta posición de principio halla eco en las tendencias didácticas actuales, que ponen en el centro del dispositivo al aprendiente como actor social.

El futuro egresado debe procurar el diálogo entre la aptitud teórica adquirida durante sus estudios y una aptitud práctica en ciernes, aún por adiestrar. El servicio social propone reconciliar ambos dominios en un contexto privilegiado, donde el estudiante es guiado por profesionales de amplia experiencia antes de verse confrontado a retos a los que habrá que responder de manera individual. Las prácticas de servicio social otorgan así la ventaja de ser llevado de la mano por alguien más experimentado, capaz de acompañarnos con mano segura, firme y benevolente en nuestro acercamiento al ámbito laboral de nuestra disciplina de formación.

A nuestro objetivo de formación profesional, se suma otro que considero aún más loable, y que está implícito en la apelación de lo que resulta ser más que un trámite de titulación. En efecto, el hablar de “servicio social” subraya la intención de retribuir a la sociedad parte de lo que nos ha dado, poniendo a su disposición nuestras habilidades y conocimientos en beneficio de la comunidad.

Mi experiencia en lo referente al desarrollo del servicio social y a los alcances de objetivos fue plenamente satisfactoria. En efecto, tuve el privilegio de ser acogida en un ambiente armonioso de trabajo colaborativo, donde pude comprobar en los hechos el reforzamiento de los lazos personales e institucionales de cooperación: no se observaron distinciones entre investigadores, profesores ni estudiantes; independientemente la

experiencia y el grado académico de cada uno de los participantes, todos formábamos parte de un mismo equipo, con tareas específicas en función de lo que cada uno estaba en medida de desarrollar. Es una experiencia que en lo personal deseo a futuros prestadores de servicio social.

Fui también testigo de un proceso exitoso de investigación en el área de mi especialidad. Considero que este equipo de trabajo supo diestramente sacar provecho de la aportación de cada uno de sus participantes, lo que derivó en un condensado multifacético. A título de ejemplo encontramos el libro publicado como producto de este trabajo de investigación antes mencionado. En efecto, el hilo que hilvana todos y cada uno de los textos es el interés por analizar e interpretar prácticas de escritura y por proponer matrices pedagógicas útiles y originales para su aprovechamiento en el aula de FLE. Cada uno de los autores de los artículos del volumen pudo imprimir su sello personal: por ejemplo, los participantes de Quebec pusieron especial énfasis en un público migrante muy diverso; Vicky Poirier estudió más de cerca los programas informáticos de corrección automática; Haydée Silva desarrolló sus propuestas desde un ángulo lúdico; Yolanda López Franco hizo especial hincapié en los talleres de escritura, pues ella misma es responsable de uno de ellos en la FES Acatlán.

Cada uno de ellos encontró un espacio propicio para la reflexión y la creación personal dentro de un esfuerzo colectivo. Lo anterior me lleva a asumir una postura más favorable hacia los trabajos en equipo, mismos que yo no consideraba completamente viables tras experiencias poco placenteras en el transcurso de la licenciatura. El equipo del proyecto PIFFyL 2009 008 cambió mis representaciones al respecto, razón por la cual hoy puedo afirmar que los trabajos colaborativos, cuando son bien llevados, lejos de ser un impedimento para concretar resultados multiplican las posibilidades de crecimiento.

Por último, deseo destacar cómo, gracias a la realización de mi servicio social, me fue posible visualizar los alcances de un trabajo de investigación a nivel internacional. Más allá de quienes tuvimos la oportunidad de seguir de cerca el proceso del trabajo realizado, muchos aprendientes de lengua, estudiantes, profesores e investigadores se han visto beneficiados con los resultados arrojados, tal como lo demuestra el interés de quienes, desde otros países e incluso desde otros continentes, solicitan instrucciones para adquirir el

volumen producto del trabajo conjunto. Es motivo de especial satisfacción académica, profesional y personal mi incursión en este proyecto de investigación, a las cuales se agregarán aquellas que habrán de ser cosechadas en la tercera fase del proyecto.

Bibliografía

- Cansigno, Y.; Dezutter, O. y Silva, H. 2009. *Desarrollar las competencias de escritura en francés lengua extranjera y segunda en contexto universitario, a través de las tecnologías de la información y la comunicación*. Registro del proyecto PIFFyL 2009 008. México, UNAM.
- Cansigno, Y.; Dezutter, O.; Silva, H. y Bleys, F. 2010. *Défis d'écriture. Développer la compétence scripturale en français langue seconde ou étrangère à l'université*. México: UAM, U. de Sherbrooke, CONACYT.
- Consulado General de México en Montreal. 2012. "Grupo de trabajo Quebec-México". Última actualización: 24 de mayo de 2012. Consultado el 19 de abril de 2013. <http://consulmex.sre.gob.mx/montreal/index.php/es/espacio-mexico/121>

Anexo I. Productos obtenidos en el marco del proyecto PIFFyL 2009 008 entre agosto de 2009 y abril de 2012

1. Publicaciones

Libros publicados

Dezutter, Olivier; Cansigno, Yvonne; Silva, Haydée y Bleys, Françoise. (coords.). 2010. *Défis d'écriture. Développer la compétence scripturale en langue seconde ou étrangère à l'université*. México, Universidad Autónoma Metropolitana, Université de Sherbrooke, CONACYT. ISBN-13: 978-607-477-328-6.

Artículos

Dezutter, O. *et al.* (en prensa), “Nouvelles technologies, nouvelles pratiques d'écriture. Le point de vue d'étudiants universitaires en FLE(S)” en *Le langage et l'homme*.

Dezutter, O. *et al.* 2010. “Le rapport à l'écriture en français langue étrangère. Le cas des étudiants universitaires” en *Chemins actuels* núm. 71, México, 116-118.

Artículos en memorias

Dezutter, O. *et al.* (en prensa) “Les relations entre l'oral et l'écrit dans le contexte d'utilisation des TIC: pratiques et représentations d'étudiants universitaires en français langue étrangère ou seconde”, memorias del coloquio de la red Latinus *L'oral et l'écrit en didactique des langues romanes: quelles transitions et/ou quelles combinaisons?*, Universidad de Lieja (Bélgica), 24 de noviembre de 2011.

2. Organización de encuentros académicos

Seminario interno de trabajo “Projet AUF – Écriture et TICE”, Universidad de Lieja (Bélgica), 23 y 26 de noviembre de 2011.

Seminario interno de trabajo “Développer les compétences d'écriture en français langue étrangère et seconde en contexte universitaire, à l'ère des technologies de l'information et de la communication”, UAM Azcapotzalco, Ciudad de México, 24 y 26 de mayo.

Jornada abierta “TIC, escritura, interculturalidad”, UAM Azcapotzalco, Ciudad de México, 25 de mayo de 2011.

Jornada abierta “Développer les compétences d'écriture en français langue étrangère et seconde en contexte universitaire à l'aide des TIC”, Facultad de Filosofía y Letras, Ciudad Universitaria, 19 de marzo de 2010.

Seminario interno de trabajo “Développer les compétences d'écriture en français langue étrangère et seconde en contexte universitaire à l'aide des TIC”, Ciudad de México, 16 al 18 de marzo de 2010.

3. Participación en encuentros académicos nacionales e internacionales

- “Proyecto colectivo PIFFyL 2009 008. Escribir en la universidad en francés como lengua segunda o extranjera (2007-2015)”, poster elaborado y presentado por Haydée Silva en el marco del *Primer Coloquio sobre Investigación en la Facultad de Filosofía y Letras*, Ciudad Universitaria, 11 y 12 de abril de 2012.
- “Les relations entre l’oral et l’écrit dans le contexte des nouvelles technologies de communication: pratiques et représentations d’étudiants universitaires en français langue seconde ou étrangère”, ponencia presentada por Olivier Dezutter y Haydée Silva, con la colaboración de Françoise Bleys, Yvonne Cansigno, Jean-Marc Defays, Cynthia Eid, Rodine Eid, Vicky Poirier y Audrey Thonard en el marco del coloquio de la red Latinus *L’oral et l’écrit en didactique des langues romanes: quelles transitions et/ou quelles combinaisons?*, Universidad de Lieja (Bélgica), 24 de noviembre de 2011.
- “L’usage des technologies dans le développement de la compétence scripturale en français langue étrangère en contexte universitaire. Une étude comparée Mexique-Québec”, ponencia colectiva presentada por Olivier Dezutter y Françoise Bleys, con la colaboración de Yvonne Cansigno, Marie-Maude Cayouette, Vicky Poirier y Haydée Silva, en el marco de las *Rencontres scientifiques universitaires Sherbrooke Montpellier*, 6 de octubre de 2010.
- “Développer les compétences d’écriture en FLE/S en contexte universitaire à l’aide des TIC. Le point de vue des apprenants”, ponencia colectiva presentada por Olivier Dezutter, Haydée Silva, Françoise Bleys e Yvonne Cansigno, con la colaboración de Marie-Maude Cayouette y Vicky Poirier, en el marco de las *XV Sesiones para Docentes e Investigadores de Francés Lengua Extranjera*, Rosario (Argentina), 22 de abril de 2010.
- “Développer ses compétences écrites en FLE/FLS avec les TIC: perceptions d’étudiants”, ponencia presentada por Françoise Bleys en el marco del *XLI Congreso de la North-East Modern Language Association*, Universidad McGill, Montreal, 10 de abril de 2010.
- “La competencia escrita en lengua extranjera y L2: un reto académico necesario”, ponencia colectiva presentada por Yvonne Cansigno y Haydée Silva, con la colaboración de Olivier Dezutter, en el marco del *7º Coloquio de Lenguas Extranjeras de la UAM-Azcapotzalco*, Ciudad de México, 25 de noviembre de 2009.
- “Cooperar con el espacio francófono para la investigación en el área de lenguas extranjeras: redes, experiencias, perspectivas”, conferencia por invitación presentada por Haydée Silva en el marco de la *Segunda Jornada de Investigación en Lenguas*, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM, Ciudad de México, 19 de noviembre de 2009.

Anexo II. Desglose de actividades del servicio social

Periodo	Actividades realizadas	Número de horas por actividad	Número total de horas
Marzo de 2010	Procesamiento de la información recabada mediante las encuestas aplicadas en línea.	28	70
	Elaboración de actas.	5	
	Participación en las sesiones internas de trabajo.	27	
	Apoyo en la organización del seminario abierto de trabajo	10	
Agosto de 2010	Primera fase de búsqueda bibliográfica.	70	70
Septiembre de 2010- febrero de 2011	Segunda fase de búsqueda bibliográfica.	200	280
	Elaboración de fichas de lectura.	80	
Diciembre de 2011- abril de 2012	Transcripción de siete entrevistas de una duración de entre 40 y 60 min. cada una.	60	60
		Total	480

Anexo III. Cuestionario aplicado entre enero y marzo de 2010

1. Mon nom et mon prénom : _____
2. Je remplis ce questionnaire pour le cours : _____

Mon rapport à l'écriture dans ma langue maternelle et en français

3. En général, pour moi, écrire en langue maternelle, c'est...
4. En général, pour moi, écrire en français, c'est...
5. En général, quand j'écris dans ma langue maternelle et en français:

Dans ma langue maternelle/ En français

J'organise mes idées avant en prenant des notes par écrit.

- Dans tous les contextes
- Rarement.
- Surtout dans mes études/travail.
- Surtout dans ma vie personnelle/sociale.

J'organise mes idées uniquement dans ma tête avant d'écrire.

- Dans tous les contextes
- Rarement.
- Surtout dans mes études/travail.
- Surtout dans ma vie personnelle/sociale.

Je relis mon texte pour améliorer le contenu (ajouter ou préciser des idées).

- Dans tous les contextes
- Rarement.
- Surtout dans mes études/travail.
- Surtout dans ma vie personnelle/sociale.

Je relis mon texte pour améliorer le style, la clarté.

- Dans tous les contextes
- Rarement.
- Surtout dans mes études/travail.
- Surtout dans ma vie personnelle/sociale.

Je relis mon texte pour vérifier que je n'ai pas fait de fautes..

- Dans tous les contextes
- Rarement.
- Surtout dans mes études/travail.
- Surtout dans ma vie personnelle/sociale

Je fais relire mon texte par quelqu'un d'autre.

- Dans tous les contextes
- Rarement.
- Surtout dans mes études/travail.
- Surtout dans ma vie personnelle/sociale

6. J'ai déjà fait relire mes textes par :

Dans ma langue maternelle

- un professeur.
- un autre étudiant.
- un collègue.
- un proche (ami, membre de ma famille).
- non, jamais

En français, par un francophone.

- un professeur.
- un autre étudiant.
- un collègue.
- un proche (ami, membre de ma famille).
- non, jamais

En français, par un non-francophone de naissance.

- un professeur.
- un autre étudiant.
- un collègue.
- un proche (ami, membre de ma famille).
- non, jamais

7. Le professeur a-t-il un rôle différent dans un cours qui utilise les TIC et dans une classe traditionnelle?

8. Le rôle du professeur dans une classe utilisant les TIC :

- /il me guide dans les aspects techniques
- Sans opinion
- elle/il me guide pour utiliser les bons outils permettant de mieux comprendre et écrire en français
- elle/il anime les échanges/communications entre les étudiants.
- elle/il représente la référence principale pour les règles du français
- elle/il est un tuteur qui me donne des conseils individuels (je peux lui écrire directement par internet).
- elle/il me guide pour les aspects culturels en lien avec le français.

9. Mon opinion :

Je peux faire confiance aux informations sur Internet.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord.

Les informations sur Internet sont aussi bonnes que celles données par un professeur.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord.

La confidentialité sur Internet c'est important.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord.

Internet me permet de mieux connaître la culture francophone.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord.

Internet me permet d'entrer en contact avec des francophones.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord.

Internet me permet de m'améliorer en français.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord.

Écrire sur Internet (forum, blogue, courriel, etc.) est motivant et valorisant.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord.

Écrire sur Internet (forum, blogue, courriel, etc.) est intimidant et difficile.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord.

10. Ce que j'aime dans le fait de pouvoir écrire sur ordinateur :

Ajouter ou effacer du texte au fur et à mesure que l'on écrit.

- Beaucoup
- Assez
- Un peu
- Pas du tout
- Sans opinion.

Créer plus facilement

- Beaucoup
- Assez
- Un peu
- Pas du tout
- Sans opinion.

Vérifier ses références (validité des contenus, correction de la langue) et se corriger en même temps que l'on écrit.

- Beaucoup
- Assez
- Un peu
- Pas du tout
- Sans opinion.

Conserver les différentes versions d'un texte.

- Beaucoup
- Assez
- Un peu
- Pas du tout
- Sans opinion.

Communiquer plus facilement avec d'autres personnes.

- Beaucoup
- Assez
- Un peu
- Pas du tout
- Sans opinion.

Rester anonyme

- Beaucoup
- Assez
- Un peu
- Pas du tout
- Sans opinion.

Avoir différentes identités électroniques (pseudos).

- Beaucoup
- Assez
- Un peu
- Pas du tout
- Sans opinion.

Mon équipement et mon usage des TIC.

11. J'ai facilement accès à un ordinateur quand j'en ai besoin.

- non.
- oui.

12. L'équipement sur mon ordinateur :

Une connexion internet rapide

- Oui, et je l'utilise très souvent
- Oui, et je l'utilise souvent
- Oui, mais je l'utilise peu souvent..
- Oui, mais je ne l'utilise jamais
- Je n'ai pas cet équipement

Un dictionnaire unilingue français (ex: Petit Robert, Termium, Grand dictionnaire terminologique, etc.)

- Oui, et je l'utilise très souvent
- Oui, et je l'utilise souvent
- Oui, mais je l'utilise peu souvent..
- Oui, mais je ne l'utilise jamais
- Je n'ai pas cet équipement

Un dictionnaire bilingue langue maternelle/français

- Oui, et je l'utilise très souvent
- Oui, et je l'utilise souvent
- Oui, mais je l'utilise peu souvent..
- Oui, mais je ne l'utilise jamais
- Je n'ai pas cet équipement

Un logiciel de correction du français (ex: Antidote).

- Oui, et je l'utilise très souvent
- Oui, et je l'utilise souvent
- Oui, mais je l'utilise peu souvent..
- Oui, mais je ne l'utilise jamais
- Je n'ai pas cet équipement

Un logiciel de traduction instantanée (ex: BabelFish, FreeTranslation).

- Oui, et je l'utilise très souvent
- Oui, et je l'utilise souvent
- Oui, mais je l'utilise peu souvent..
- Oui, mais je ne l'utilise jamais
- Je n'ai pas cet équipement

Un logiciel qui permet de structurer ses textes (ex: Bon Patron, Hop, Écrire...)

- Oui, et je l'utilise très souvent
- Oui, et je l'utilise souvent
- Oui, mais je l'utilise peu souvent..
- Oui, mais je ne l'utilise jamais
- Je n'ai pas cet équipement

13. Nom des aides à l'écriture en français que j'utilise en ligne

14. Nom des aides à l'écriture en français que j'utilise en version papier

15. J'utilise un outil de traduction (dictionnaire bilingue, traducteur instantané, BabelFish, www.FreeTranslation.com, etc.) :

- Jamais.
- Pour traduire mon texte de ma langue maternelle au français.
- Quand j'hésite sur un mot ou une tournure de phrase.
- Quand je ne trouve pas de façon d'exprimer mon idée.
- Pour réviser mon texte après l'avoir écrit.

16. Je vais chercher des références sur Internet (articles scientifiques, avis d'experts, etc.)

- Avant d'écrire.
- Pendant que j'écris
- Après avoir écrit
- Jamais

17. J'utilise les TIC à l'université :

Dans ma langue maternelle

- Jamais ou rarement
- Pas souvent
- Souvent
- Très souvent

En français

- Jamais ou rarement
- Pas souvent
- Souvent
- Très souvent

18. Dans quel(s) contexte(s) j'utilise les TIC :

Pour la recherche d'informations.

- Dans mes études
- Dans mon travail
- Dans ma vie personnelle (couple, amis, famille, création)
- Dans ma vie sociale (commerçants, banques, administrations)
- Jamais

Pour écrire et lire mes courriels.

- Dans mes études
- Dans mon travail
- Dans ma vie personnelle (couple, amis, famille, création)
- Dans ma vie sociale (commerçants, banques, administrations)
- Jamais

Pour gérer mon emploi du temps.

- Dans mes études
- Dans mon travail
- Dans ma vie personnelle (couple, amis, famille, création)
- Dans ma vie sociale (commerçants, banques, administrations)
- Jamais

Pour écrire un blogue ou pour en lire.

- Dans mes études
- Dans mon travail
- Dans ma vie personnelle (couple, amis, famille, création)
- Dans ma vie sociale (commerçants, banques, administrations)
- Jamais

Pour mon site Web.

- Dans mes études
- Dans mon travail
- Dans ma vie personnelle (couple, amis, famille, création)
- Dans ma vie sociale (commerçants, banques, administrations)
- Jamais

Pour écrire ou consulter des forums de discussion.

- Dans mes études
- Dans mon travail
- Dans ma vie personnelle (couple, amis, famille, création)
- Dans ma vie sociale (commerçants, banques, administrations)
- Jamais

Pour utiliser des réseaux sociaux (Facebook, Twitter, MySpace, etc.)

- Dans mes études
- Dans mon travail
- Dans ma vie personnelle (couple, amis, famille, création)
- Dans ma vie sociale (commerçants, banques, administrations)
- Jamais

Anexo IV. Lista de referencias bibliográficas de los reportes de lectura

- Audras et Ganascia, 2005, “Analyses comparatives de productions écrites d'apprenants de français et de locuteurs francophones, à l'aide d'outils d'extraction automatique du langage”, dans *Revue Alsic, Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, vol.8, n°2, p. 81-94.
- Barré-de Miniac, 2003, “Savoir lire et écrire dans une société donnée” dans *Revue Française de Linguistique Appliquée*, vol.8, IUFM de Grenoble, p. 107-120.
- Brodin, 2007, “Analyse de Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable” dans *Revue Alsic, Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, vol.10, n°2, p. 95-103.
- Caws, 2005, “Application de principes cognitivistes et constructivistes à l'enseignement de l'écrit assisté par ordinateur : perceptions des étudiants” dans *Apprentissage des langues et Systèmes d'Information et de Communication*, vol.8, University of Victoria, p. 147-166.
- Corbeil, 2001, “Résumés de texte en langue maternelle et en langue seconde : Différences dans l'application des macrorègles entre experts et étudiants de différents niveaux universitaires” dans *Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol.4, n°2, ACLA, p. 41-68.
- Coubard, Gamory, 2003, “Écrire à plusieurs mains : la place du travail de groupe pluriculturel en écriture au niveau intermédiaire 1 et avancé”, dans *Revue de didactologie des langues-cultures*, n°132, p.457-482.
- De Koninck, 2007, “L'écriture en langue seconde, une activité de plus en plus centrée sur l'apprenant? L'écriture en langue seconde” dans *ITL International journal of applied linguistics*, n° 154, Peeters, Leuven, p.81-90.
- Demazière, 2007, “Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage” dans *Revue Alsic, Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, vol.10, n°1, p. 5-21.
- Demazière, 1996, “Multimédia et enseignement des langues : rêves, craintes et réalités nouvelles” dans *Les langues modernes, Association des professeurs de langues vivantes*, vol. 90, n° 1, p. 19-27.
- Falardeau et Grégoire, 2009, “Étude des traces du rapport à l'écrit dans une activité de réécriture” dans *Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol.9, n°1, ACLA, p.31-50.
- Fortier et Préfontaine, 1994, “Pauses, relectures et processus d'écriture” dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol.20, n° 2, p.203-220.

- Golder et Favart, 2006, "Argumenter c'est difficile...Oui, mais pourquoi ? Approche psycholinguistique de la production argumentative en situation écrite" dans *Revue de didactologie des langues, cultures et de lexiculurologie*, n°141, p.187-209.
- Guichon, Nwosu, 2006, "La production de l'écrit dans un dispositif multimédia" dans *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. 25, n°3, France, Association des professeurs de langues des instituts universitaires de technologie, Sèvres, p.29-41.
- Jacquet-Pfau, 2001, "Correcteurs orthographiques et grammaticaux : quel(s) outil(s) pour quel rédacteur ?" *Revue française de Linguistique appliquée*, vol.6, n°2, p. 81-94.
- Legros *et al*, 2007, "(N)TIC et aides à la compréhension et à la production de textes explicatifs en langue seconde -Vers une didactique cognitive du texte en contexte plurilingue et pluriculturel" dans *Revue Alsic, Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, vol.10, n°1, p. 33-49.
- Luke et t Britten, 2007, "The Expanding Role of Technology in Foreign Language Teacher Education Programs" dans *CALICO Journal, The Computer Assisted Language Instruction Consortium*, vol.24, n°2, p. 253-267.
- Rézeau, 2007, "Analyse d'Internet et la classe de langue" dans *Revue Alsic, Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, vol.10, n°2, p. 87-94.
- Salengros, 2006, "Approche culturelle et Internet en classe de FLE: exemple d'une pratique à l'école nationale des ponts et chaussées (ENPC)" dans *Revue Alsic, Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, vol.9, p. 161-180.
- Sanz *et al*, 2004, "Un outil au service des besoins d'apprentissage des langues en compréhension et expression écrites : le projet smail" dans *Ela*, n°134, Paris, p.205-219.
- Thorne et Payne, 2005, "Evolutionary Trajectories, Internet-mediated Expression, and Language Education" dans *CALICO Journal The Computer Assisted Language Instruction Consortium*, vol.22, n°23, p.371-397.
- Viau, 1995, "Le profil motivationnel d'étudiants de collèges et d'universités au regard du français écrit" dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, n° 1, p. 197-21.
- Volker Hegelheimer, 2006, "Grammar, Writing, and Technology: A Sample Technology-supported Approach to Teaching Grammar and Improving Writing for ESL Learners" dans *CALICO Journal, The Computer Assisted Language Instruction Consortium*, vol.23, n°2, p. 257-279.
- Warland, 2002, "Pratiques de l'écrit : le résumé et le compte rendu : F.L.E.S" dans *Le Langage et l'homme*, vol.37, n°1, Intercommunications, Cortil-Wodon, , p.97-116.
- Weinberg *et al*, 2005, "Préférences des apprenants face à l'utilisation de la technologie dans l'apprentissage des langues" dans *Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol.8, n°2, ACLA, p. 211-231.

Anexo V. Lista de profesoras entrevistadas y guía de entrevista

1. Dra. Yolanda López Franco

Facultad de Estudios Superiores Acarlán, Universidad Nacional Autónoma de México, 1º de marzo de 2012.

2. Dra. Lucía Tomassini Bassols

Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, 1º de marzo de 2012.

3. Dra. Béatrice Blin

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México, 15 de marzo de 2012.

4. Mtra. Rebeca Isabel Navarro Bajar

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México, 15 de marzo de 2012.

5. Dra. Olga Castillo Marín Ruiz

Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, 16 de marzo de 2012.

6. Mtra. Monique Landais

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, 22 de marzo de 2012.

7. Dra. Elsa López del Hierro

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México, 25 de marzo de 2012.

Guide d'entrevue pour les formateurs

A. Mon parcours professionnel et mon contexte d'enseignement

1. Pourriez-vous nous décrire rapidement les principales étapes de votre parcours professionnel (type de formation initiale, nombre d'années d'expérience dans la fonction...)
2. Pourriez-vous nous décrire rapidement les caractéristiques de votre contexte d'enseignement pour ce qui a trait à la disponibilité et à l'usage des TICs : accès à des locaux spécialisés, nombre d'ordinateurs (1 pour la classe, 1 par étudiant ?) ; fréquence d'utilisation des TICs en classe et politique institutionnelle : encouragement ou pas de ce type de pratique ; etc.

B. Mon profil d'utilisateur

Avant de commencer cette partie de l'entrevue, je vous invite à prendre connaissance de cette liste de ce que nous rangeons dans la catégorie des outils TICs (fournir la liste).

Mes usages personnels des TICs

1. Sur le plan personnel, vous vous qualifieriez de manière générale comme une personne qui démontre un très fort intérêt pour les TICs, un intérêt très limité ou un intérêt moyen ? Comment expliquez-vous ce niveau d'intérêt ?
2. En général, vous sentez-vous à l'aise avec les TICs ? Demander de développer un peu
3. En dehors de votre travail, utilisez-vous fréquemment les TICs ? Si oui pour quel usage principal ?

Mes usages professionnels des TICE dans l'enseignement

4. Sur le plan de votre pratique professionnelle d'enseignant de langue, vous vous qualifieriez de manière générale comme une personne qui démontre un très fort intérêt pour les TICs dans l'enseignement-apprentissage des langues, un intérêt très limité ou un intérêt moyen ? Comment expliquez-vous ce niveau d'intérêt ?
5. En général, vous sentez-vous à l'aise par rapport à l'intégration des TICs dans les pratiques pédagogiques ? Demander de développer un peu
6. Voici une liste d'outils TIC (voir annexe). Pouvez-vous nous indiquer pour chaque catégorie les outils précis que vous connaissez ?
7. Parmi ces outils précis, quels sont ceux que vous jugez les plus utiles, pour quel type d'étudiants et pourquoi ?
8. Parmi ces outils précis, quels sont ceux que vous avez déjà utilisés ou utilisez dans vos pratiques d'enseignement et avec quel résultat ?
9. Dans le cadre de vos cours, quel usage des TICs faites-vous pour communiquer avec vos étudiants ?

C. Le profil des étudiants

1. Une très grande majorité des étudiants que nous avons interrogés par questionnaire (83%) ont indiqué qu'ils n'avaient pas ou peu d'appréhension face à l'utilisation des TICs pour écrire en français. Ce chiffre vous surprend-il ? D'après vous, cela correspond-il au profil de vos étudiants ?
2. Plus de la moitié des étudiants que nous avons interrogés par questionnaire (56%) nous ont indiqué qu'ils utilisent régulièrement les TICs en français pour entrer en contact avec des francophones. Ce chiffre vous surprend-il ? D'après vous, cela correspond-il au profil de vos étudiants ?
3. Encouragez-vous vos étudiants à entrer en contact via les technologies avec des francophones? Si oui, dans quel cadre cela se fait-il?
4. Quand ils doivent réaliser une tâche d'écriture en français, près du tiers des étudiants ont déclaré qu'ils utilisaient les TICs pour communiquer avec d'autres étudiants ou des personnes externes à la classe pour les aider dans leur tâche d'écriture. Ce chiffre vous surprend-il ? D'après vous, cela correspond-il au profil de vos étudiants ?

D. Ma vision du rôle des TICE dans l'enseignement des langues

Enseignement en général

1. Avez-vous l'impression que le rôle de l'enseignant de langues a évolué ou est amené à évoluer avec le développement des TICs ? Justifiez votre réponse. Si oui, comment voyez-vous votre rôle dans ce contexte ?

Dimensions culturelle et interculturelle

2. Avez-vous l'impression que le travail sur les dimensions culturelles et interculturelles a évolué ou est amené à évoluer avec le développement des TICs? Justifiez votre réponse par un exemple précis en lien avec vos pratiques et observations.
3. Encouragez-vous vos étudiants à découvrir les cultures francophones via les technologies ? Si oui, dans quel cadre cela se fait-il?
4. En quoi les technologies actuelles d'information et de communication permettent-elles selon vous de mieux connaître et comprendre les cultures des autres?
5. Avez-vous observé des obstacles d'ordre culturel dans l'utilisation des technologies par vos étudiants? Si oui, lesquels?

E. L'intégration des TICs dans l'enseignement de l'écriture en langue seconde ou étrangère

1. Avez-vous l'impression que l'enseignement de l'écriture a évolué ou est amené à évoluer avec le développement des TICs ? Justifiez votre réponse. Si oui, comment voyez-vous votre rôle dans ce contexte ?
2. Avez-vous l'impression que l'évaluation des compétences scripturales a évolué ou est amenée à évoluer avec le développement des TICs ? Justifiez votre réponse.

3. Voyez-vous une différence chez les étudiants entre leur façon d'appréhender l'écriture en langue étrangère sur des supports technologiques par rapport aux supports traditionnels ? Se sentent-ils moins « inhibés » face à l'écriture en LE ? Leur rapport à la norme est-il différent ?
4. D'après vous, à quel(s) moment(s) du processus d'écriture (planification, mise en texte, révision) les TICs sont-elles les plus utiles dans l'apprentissage de l'écrit en langue seconde ou étrangère ? Pourquoi ?
5. D'après vous, quels sont ou seraient les effets principaux sur les étudiants de l'utilisation des TICs dans un cours d'écriture en langue seconde ou étrangère ? Illustrez par un exemple précis, si possible.
6. En vous basant sur votre propre expérience ou sur la vision qui est la vôtre, quels seraient selon vous les principaux éléments qui facilitent l'intégration des TICs par les enseignants de langue dans leurs pratiques d'enseignement de l'écriture ?
7. En vous basant sur votre propre expérience ou sur la vision qui est la vôtre, quels seraient selon vous les principaux éléments qui freinent l'intégration des TICs par les enseignants dans leurs pratiques d'enseignement de l'écriture ?
8. Selon vous, quelle est ou quelle serait la principale plus-value de l'utilisation des Tics dans l'enseignement-apprentissage de l'écriture?

F. Mes besoins de formation

1. Avez-vous suivi une formation spécifique pour les aspects relatifs à l'intégration des Tics dans vos pratiques pédagogiques? Si oui, sur quel aspect portait cette formation?
2. Quels seraient vos principaux besoins en termes de formation pour vous permettre d'intégrer davantage et/ou plus efficacement les TICs dans votre enseignement de la langue seconde ou étrangère ?
3. Quels seraient vos principaux besoins en termes de formation pour vous inciter à intégrer davantage et/ou plus efficacement les TICs dans votre enseignement de l'écriture en langue seconde ou étrangère?

Anexo VI. Tabla de contenido del volumen colectivo

Remerciements	7
Préambule	9
Introduction	13
PREMIERE PARTIE :	
UNE RECHERCHE SUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE SCRIPTURALE EN LANGUE SECONDE OU ÉTRANGÈRE	
Un cadre théorique pour penser le développement de la compétence scripturale en langue seconde ou étrangère	21
Olivier Dezutter, Yvonne Cansigno, Haydée Silva	
L'écriture dans la formation académique en langue première et en français langue seconde ou étrangère :	35
le point de vue des apprenants	
Yvonne Cansigno Gutiérrez, Olivier Dezutter, Haydée Silva, Françoise Bleys, Vicky Poirier et Ociel Flores	
Les technologies de l'information et la motivation dans un contexte d'écriture	71
Vicky Poirier	
DEUXIEME PARTIE :	
ÉCHOS ET PROPOSITIONS DE PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT	
Écrire, un défi constant en milieu universitaire	89
Yvonne Cansigno Gutiérrez	
Devenir un scripteur efficace en milieu universitaire non francophone. Orientations pour la conception et la réalisation d'un projet d'écriture	105
Ociel Flores Flores	
Des matrices ludiques pour favoriser l'apprentissage de l'écriture à l'université	133
Haydée Silva Ochoa	
Ateliers d'écriture : créativité, formation des citoyens et alphabétisation académique	169
Yolanda G. López Franco	
La production écrite d'un texte de presse dans la classe de FLE : illustration d'une démarche pédagogique intégrant le travail collaboratif et les TIC	211
Adelina Velázquez Herrera	
Le blogue :	
un outil d'appropriation linguistique et sociale	237
Marie-Maude Cayouette	
Correspondance électronique en classe de langue et de culture	253
Marie-Ève Fiset	
Le portfolio de compétences en langues : connaître, accompagner, responsabiliser l'étudiant	263
Geneviève Pinard-Prévost	
Conclusion	297
Notes sur les auteurs	301

Anexo VII. Versión preliminar del artículo sobre vocabulario y escritura

Enseignement du vocabulaire : un défi pour la didactique de l'écriture en Français Langue Etrangère à l'université

Jocelyn García Nolasco

Origine de la problématique.

Une récente recherche menée par un travail collaboratif entre le Mexique et le Québec sur le développement de la compétence scripturale à l'université en Français Langue Étrangère et Langue Seconde, nous a fait réfléchir à une impasse récurrente au sein des populations d'étudiants de ce niveau : « trouver les mots ». Moi-même, en tant que professeure auprès de ce public me heurte fréquemment au silence que le manque de mots produit chez les apprenants, qui d'ailleurs, ont absolument besoin d'un vocabulaire de plus en plus précis dues les aires de spécialisation.

La compétence lexicale et la didactique du FLE

La didactique des langues étrangères provenant de l'Europe, trouve aujourd'hui son référent dans le CECR (cadre Européen Commun de Référence). Pour le cas particulier du FLE, les F(f)rancophonies⁹ mettent davantage l'accent sur les liens coopératifs, et par la même, communicatifs. L'enseignement de FLE ne saurait donc se tracer hors le cadre de la communication, de l'action, quitte à l'interculturel qui s'y sous-entend.

En mettant à l'index la méthode traditionnelle qui prenait la langue comme une entité abstraite s'adonnant à la mémorisation avec laquelle on ne pouvait pratiquement pas créer, le FLE renouvelle cette méthode pour proposer une approche plus communicative et actionnelle qui s'explique à elle-même en tant que moyen d'appropriation d'une langue dans une visée de d'échanger, de partager avec autrui. Ceci en réponse de croissants liens planétaires que la mondialisation impose.

En accord avec cette approche le CERC demande aux enseignants d'amener les étudiants à développer six différentes compétences langagières, à savoir la compétence lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique et orthoépique. Faisant toutes partie d'un apprentissage intégral de la langue, les manuels et les recherches

⁹ On parle de deux francophonies à l'écriture et aux concepts distincts. Avec un f minuscule la notion se réfère à l'ensemble de pays partageant la même langue. Avec un F majuscule c'est l'organe qui doit être évoqué.

semblent pour autant se pencher prioritairement sur la préoccupation de l'enseignement de la compétence grammaticale, ce qui pourrait se dévoiler en tant qu'ancienne trace d'un enseignement traditionnaliste. Certes, il y a de plus en plus de manuels traitant sur le phonologique, l'orthographe, ou encore le lexique, ce qui paraîtrait être néanmoins encore insuffisant. Pour ce dernier, il y a nombre de noms qui font écho, dont nous ne faisons allusion qu'à un moindre échantillon et pourtant très significatif pour les principes idéologiques de l'article qui s'en suivra.

Les bases théoriques du lexique, de son enseignement et de son apprentissage, doivent beaucoup aux travaux réalisés par Galisson (1983) qui, depuis les années 80, s'est dédié à ressortir de l'ombre ce parent pauvre de la didactique des langues. Il a prôné un apprentissage systématique du vocabulaire, il a, entre autres, mis l'accent sur l'importance communicative entre les cultures, ce qu'il a appelé la « décolonisation » de la discipline du FLE. C'est ainsi que son œuvre propose un enseignement des mots en contexte qui se révèle en tant que véritable outil de communication linguistique, et encore plus, de compréhension interculturelle.

Duquette (1996) présente des concepts importants pour la compréhension de la théorie lexicale. Des termes techniques à propos du lexique sont clairement explicités pour les non initiés en lexicologie. Paul Bogaards est partisan de l'enseignement conscientisé du vocabulaire face d'un développement autonome. Claude Simard (1994) offre d'importantes réflexions sur la compétence sémantique, il considère que l'apprentissage des mots isolés ne suffit pas. De même que Bogaards, il prône l'apprentissage du vocabulaire du fait qu'il ne déploie pas de manière innée, même pas pour les natifs.

On voit traiter dans ces ouvrages le vocabulaire dans son domaine neutre, exempt de divisions de niveau scolaire ou de types d'enseignement du français. Puis il en vient les spécificités à l'intérieur de cette grande rubrique qu'est l'enseignement-apprentissage du français, soit L1, L2, LE, l'enseignement au niveau élémentaire, universitaire, etc.

Renée Léon avait déjà parlé des imbrications du vocabulaire et de la grammaire. Elle s'est centrée sur des activités ludiques surtout pour être appliquées à des élèves de l'école élémentaire en français L1.

Pour ce qui est du niveau universitaire, qui nous concerne ici, Carlino, par exemple, a dressé des principes sur l'écriture et la lecture à l'université, basée sur une démarche où l'apprenant est au centre en tant que constructeur de son savoir. Ainsi, ces deux activités ne se restreignent pas aux domaines des LE mais s'appliquent à toute discipline de leur carrière en L1. L'équipe du Mexique et du Québec, avant mentionnée, pointe sur l'expression écrite en contexte universitaire, cette fois-ci pour le cas spécifique d'une LE ou L2. Ces deux ouvrages s'avèrent être riches en contenu sur l'apprentissage universitaire n'offrant désormais qu'une piste du traitement du vocabulaire.

On peut trouver un nombre non insignifiant de textes théoriques sur l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire et sur les particularités d'apprendre le FLE à l'université, ceci abordé séparément, mais peu parmi eux semblent se centrer sur le cas spécifique de l'enseignement du vocabulaire en contexte universitaire. Suivant cette inquiétude grandissante d'une recherche critique de l'enseignement au sein de l'université, moi-même étant professeure dans des universités mexicaines, l'une publique, l'autre privée (IPN, UNIREM), cet article prétendra s'inscrire à ce que Mangiante et Parpette (2001) ont classé

comme FOU (Français sur objectif universitaires). Nous esquisserons non seulement de manière théorique mais cherchant à aboutir à des fins pratiques, ce qui est le lexique et ce qu'il représente pour des étudiants universitaires. Ultérieurement nous proposerons des pistes d'enseignement du vocabulaire au travers des TICs pouvant être réemployées dans des conditions d'écrit.

Le lexique, le sémantisme et ses compétences.

Avant tout autre concept, il est capital de commencer par ceux qui distinguent le lexique d'avec le vocabulaire. Tel que les définitions le précisent, «le vocabulaire renvoie au discours, alors que le lexique renvoie à la langue » (Cuq, 2003: 246). Le premier fait allusion au répertoire inventorié qui figure dans les ouvrages de référence, le deuxième a trait aux mots qu'un utilisateur de la langue possède et maîtrise d'une manière tantôt active, tantôt passive.

Le CERC nous parlera de « lexique ». Ainsi, la compétence lexicale y est définie comme « la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue ». On voit alors que cette compétence n'a de lexicale que le nom compte tenu qu'on se réfère à l'utilisation du vocabulaire. Certes, il serait impossible qu'un utilisateur, encore qu'il soit natif, puisse appréhender le vaste répertoire du lexique.

Il nous intéresse aussi de visiter de près ce que le CECR a à nous dire sur la compétence sémantique; c'est la compétence imbriquée à « la conscience et au contrôle que l'apprenant a de l'organisation du sens » (CECR, 2000: 86).

Tel que les définitions nous l'indiquent, apprendre une langue dans le contexte actuel de la didactique de FLE devient plus que la mémorisation de mots isolés, c'est avant tout savoir utiliser de manière consciente les sens mots qu'on s'est appropriés, ceci dans des contextes linguistiques et culturels convenables.

Connaître des mots implique aller au-delà de la mémorisation de listes impérissables. Apprendre des mots signifie aller explorer aux alentours d'un mot. Ceci nous renvoie à considérer l'importance du sens élargi des mots qui ne trouvent pas leur frontière par des espaces blancs dues les aimantations de domaine sémantique qui réclament un contexte et une insertion logique des mots.

Claude Simard parle, lui aussi, de compétence lexicale en relevant l'importance de la « combinatoire sémantique » car « une connaissance précise de la signification des mots pris individuellement ne suffit pas. Il faut de plus savoir les mettre en relation et les agencer dans un discours » (Simard, 1994: 28). Tâche qui semblerait devenir plus accrue au niveau universitaire compte tenu des discours spécialisés

L'enseignement-apprentissage du vocabulaire en contexte universitaire.

Il faudrait distinguer les notions d'apprentissage et enseignement du vocabulaire. Il semblerait pratique de prendre deux différents angles, soit le point de vue du professeur pour évoquer l'action d'enseigner et celui de l'étudiant pour celle d'apprendre. En amont nous avons l'enseignement, l'offre de l'enseignant, en aval nous trouvons le résultat de cette offre en termes de notions acquises par l'apprenant.

Du côté de l'enseignement il y a deux grandes tendances qui se dévoilent opposées, l'enseignement direct qui fait allusion aux listes hors contexte à apprendre par cœur comme

les techniques qui datent depuis la Renaissance, et l'enseignement indirect qui suggère que l'élève peut tout seul créer son répertoire des mots par les simples retrouvailles répétées avec ceux-ci. Personnellement, en tant que native de la langue espagnole, il m'est arrivé nombre de fois de devoir consulter à maintes reprises la signification d'un même mot dans ma langue maternelle. Il semblerait alors se présenter d'autant plus impérieux l'enseignement explicite du vocabulaire dans le cas d'une langue étrangère dont les mots, surtout ceux qui s'éloignent d'un ressemblance entre les racines étymologiques, se présentent comme des entités étranges, amorphes, dépourvues de sens, difficiles à comprendre, et encore plus, à retenir.

Remarque constante chez les professeurs de langues, et pas seulement étrangère, mais aussi premières, réside en les imprécisions lexicales dans les productions orales et écrites des élèves. Préoccupée par les pratiques scolaires, surtout pour ce qui est de l'écriture, Finocchio soulève que les problèmes de pauvreté lexicale sont graduels, que plus on avance dans l'enseignement, plus on trouve des erreurs qui auraient dû être corrigées dans les niveaux précédents.

Avant de s'adonner à tâche d'enseigner le vocabulaire en FLE à l'université il pourrait être utile de se référer au FOU pour ce qui est de l'analyse des besoins des élèves, la prise en compte des disciplines, le choix des supports en fonction des compétences à acquérir et l'analyse du discours dans lesquels les gens ont à faire preuve d'une compétence langagière (Mangiantes et Parpette, 2001 : 22).

Du côté de l'apprentissage, nombre d'enseignants s'inscriraient à l'opinion que le vocabulaire ne demande pas d'enseignement, qu'il est affaire d'un développement organique et que toute intervention de la part du professeur resterait infructueuse.

Cette ligne de réflexion rejoint celle de Chomsky et sa compétence linguistique qui expliquait que tout natif a un sentiment inné de grammaticalité renforcé par les données linguistique de l'extérieur auxquelles il est exposé depuis l'enfance (Da Silva, Signoret, 2005: 19). À ce moment-là, une intervention pédagogique pour aider l'enfant à construire ses phrases semblerait hors place. « Contrairement à la syntaxe dont la connaissance se développe surtout durant l'enfance pour s'affiner durant l'adolescence, le vocabulaire d'une personne pourra s'élargir tout au long de sa vie selon les expériences qu'elle aura pu faire » (Simard, 1994: 29). Cette opposition faite par Simard montre bien que la grammaire va de soi tandis que le vocabulaire, doué d'un caractère perpétuel, ne cesse jamais de se déployer, ceci en fonction de l'intérêt et du travail qu'on fournit à son développement. Cette motivation devient incoercible au passage des années, surtout à un âge plutôt mûre car « plus on avance en âge, plus le sentiment linguistique se fait aigu » (Ibrahim, Zalessky, 1989 : 25). Ainsi, il est courant de voir des élèves, soit à des étapes avancées du système éducatif, qui s'intéressent plus vivement aux langues. Bon public semble être celui de l'université, assez assidu et motivé, aux caractéristiques particulières que nous avons classées en trois domaines psychologique, sociologique et technologique.

En premier lieu, pour ce qui est du psychologique, nous reprenons l'aspect motivationnel des universitaires. Nous pouvons considérer terrain aisé celui du développement du vocabulaire au niveau universitaire, le professeur compte pratiquement d'emblée sur « cette volonté de comprendre, et autant que possible de tout comprendre, (ce qui) explique pourquoi depuis toujours le vocabulaire exerce un véritable pouvoir de

fascination sur la plupart des apprenants » (Galisson, 1983: 18). Ils veulent relever des défis importants et recevoir une formation adéquate, ils ont une confiance en soi très élevée, se posent des objectifs, entre autres, apprendre des langues, et les accomplissent. Ils font se montrent positifs envers les études, en un seul mot, ils veulent apprendre. Difficile a été mon passage par l'école maternelle ou je n'arrivais pas à faire valoriser l'importance de l'apprentissage de mots en LE, pour mes petits élèves à caractère tellement sensoriel, ce qui fonctionnait était la présentation attractive du français au travers de jeux, chansons, le côté ludique se révélait plus que fortement conseillé, obligatoire pour attirer leur attention.

En contexte universitaire, on trouve une attitude réfléchie et une inquiétude certaine de la part de l'apprenant envers son apprentissage, on peut à ce moment-là parler de métacognition et d'autonomie. En dépit de l'autonomie qu'on veuille développer chez lui, l'intervention didacticienne dans l'apprentissage du vocabulaire doit être partout prônée. En effet, le vocabulaire devient plus spécialisé en fonction des carrières et l'exigence dans la précision des termes s'accroît. Précieux se dévoile donc le guidage de quelqu'un d'instruit dans le domaine, tel que l'enseignant universitaire

De fait, ils s'attendent que leurs professeurs soient compréhensifs et sensibles à leurs conditions de vie et souhaitent qu'ils tiennent compte de leurs besoins personnels. C'est pour cela que les professeurs en étape universitaire doivent veiller à ce que l'apprentissage soit personnalisé, ce qui se donne d'emblé par la division de carrières mais qui doit être aussi mis en marche à l'intérieur des salles de classe en s'intéressant aux objectifs spécifiques pour lesquels les étudiants entreprennent les cours de langue, le tout dans le but de répondre à des objectifs institutionnels mais aussi personnels.

La formation et le développement personnel sont prioritaires pour eux, raison pour laquelle ils cherchent de bonnes universités qui offrent une éducation de qualité, une formation intégrale qui les prépare pour la société à laquelle ils devront faire face en sortant des salles de classe.

C'est ainsi que nous introduisons l'aspect sociologique de ces étudiants. En contexte universitaire il existe une conscience bien établie de la primauté d'apprendre une LE dans l'actualité. On parle d'une génération qui a concilié les études et le travail, c'est-à-dire ils entreprennent des carrières dans le but de les exercer vraiment car ils cherchent, entre autres, indépendance familiale et économique. C'est alors qu'ils se préoccupent des demandes qu'ils trouveront une fois sortis de l'université. Certes, ils aiment leur carrière et pas forcément les langues étrangères, à l'exception de quelques unes telles que traduction, lettres, etc. Cependant, l'apprentissage de langues, surtout de haute importance, telles que l'anglais et le français, s'ouvre place au bon gré des étudiants qui savent que l'unilinguisme ferme beaucoup de portes de leur pratique professionnelle. D'où l'intérêt des institutions universitaires d'offrir des cours de langue dans leurs programmes, ici au Mexique d'anglais, mais aussi, et de plus en plus, de français. Toutefois, cette initiative éducative n'atteignant pas tout le pays ou étant considérée d'une qualité insuffisante, on voit se déplier le pourcentage d'élève qui cherchent des cours auprès des écoles de langues.

C'est sans conteste l'effet de la mondialisation qui colore le paysage universitaire actuel. On trouve certes une diversité ethnoculturelle étudiante, une diffusion plus large de la culture d'ici et d'ailleurs. Plusieurs programmes pour la mobilité étudiante entrante et sortante sont proposés de plus en plus par les universités publiques et privées

Bien qu'institutionnellement l'intérêt par autrui soit développé, c'est aussi une affaire particulière de chaque étudiante d'être plus engagée socialement. La nouvelle génération porte un désir de communiquer avec d'autres cultures, sont plus exposés aux échanges culturels, maintes fois ils se procurent des occasions dans lesquelles ils soient en contact avec des étrangers. La culture de l'autre étant actuellement attirante, ils se montrent comme des cosmopolites. D'où l'intérêt d'apprendre des langues étrangères. Des expressions précises, du vocabulaire basique, des fautes d'orthographe, tout est valable dans le désir d'entamer « conversation », le plus couramment écrite, via chat ou courriel, faute de ne pas pouvoir voyager si facilement que l'on a des contacts sur internet.

Ceci nous révoque au contexte technologique car l'internet, les forums, le chat, etc., s'avèrent être l'antichambre de ces rencontres interculturelles. C'est une nouvelle génération qui communique et qui apprend de manière distincte à ses prédécesseurs du fait qu'elle représente la première génération à avoir grandi avec les nouvelles technologies. C'est pour cela qu'ils préfèrent les illustrations graphiques plutôt que les textes, qu'ils sont à l'aise avec le fait de recevoir l'information très rapidement. Ils aiment fonctionner en multitâche et peuvent procéder au

traitement en parallèle de plus d'une activité (écouter de la musique et faire un devoir). Ils ont de moins en moins intérêt pour les cours magistraux.

Cet ère numérique a porté les enseignants aller chercher ailleurs dans les pratiques de classe, se pencher sur des supports qui répondent au style de vie des apprenants, d'où la prolifération des TICs comme outil pour motiver à apprendre.

Objectifs de l'apprentissage du vocabulaire.

Dans le domaine d'amplification de connaissances lexicales en L1, mais qui peut très bien se calquer dans celui des LE, M.F. Graves repère trois objectifs principaux (Bogaards, 1994: 163)

1. *Apprendre les mots.* Tâche qui reste au niveau des formes et des sens des UL et qui se subdivisent en 5 types de situations d'apprentissage du vocabulaire.
 - a. « L'apprentissage de nouveaux sens des mots déjà connus
 - b. L'apprentissage de nouveaux mots pour des concepts déjà connus.
 - c. L'apprentissage de nouveaux mots pour des concepts aussi nouveaux
 - d. L'enrichissement ou la clarification des concepts déjà connus.
 - e. Le passage de la réception à l'utilisation en production ».
2. *Apprendre à apprendre les mots.* Ceci a trait à l'enseignement stratégique avant mentionné, c'est-à-dire, à la mise en marche des techniques pour traiter les mots inconnus.
3. *Apprendre des faits sur les mots.* C'est une sorte de potentialisation du premier objectif qui invite à approfondir sur les sens des mots. Si le premier faisait appel à la compétence lexicale, c'est-à-dire, les mots pris séparément, ce troisième objectif a trait à la compétence sémantique, les relations que les mots se demandent par leur

attirance au sein de co-occurents, de collocations, etc. Ceci touche aussi au culture, à considérer les proverbes, les expressions imagées, etc. Il faut donc être conscient :

- a. « de ce que connaître un mot veut dire,
- b. du fait que les sens varient et comment ils varient,
- c. des mécanismes qui permettent de connaître, de manipuler les relations sémantiques entre les mots,
- d. des mécanismes qui président à l'emploi figuratif des mots ».

En effet, les professeurs de langue devraient veiller à ce que ces trois stades soient présents lors des opportunités d'introduire du vocabulaire, qui en plus d'avoir lieu dans des séances spécifiques pourraient apparaître lors du traitement des documents, des productions, même aller plus loin, que l'apprentissage du vocabulaire ne soit pas forcément guidé, sous la présence du professeur, mais éveiller la curiosité envers la langue, ce qui les feraient être alerte à toute exposition à de mots nouveaux. Souvent on risque de rester à l'étape « apprendre les mots » sans visiter les deux autres. Et encore pire, nous ne nous centrons que sur la tâche « nouveaux mots pour des concepts aussi nouveaux ». De manière que tout ce qui se réfère au *déjà connu*, soit l'apprentissage de nouveaux sens des mots déjà connus, l'apprentissage de nouveaux mots pour des concepts déjà connus et l'enrichissement ou la clarification des concepts déjà connus, n'a pas de place prépondérante sous prétexte que plusieurs professeurs sont censés considérer l'apprentissage linéaire. Alors, ce qui s'enseigne une fois n'a pas besoin d'être revu ou élargi. Encore plus difficile s'avère le fait d'arriver à ce que les étudiants passent de la réception à la production, faute, à mon avis, de vraiment parier sur le deuxième point « apprendre à apprendre les mots ». On devrait chercher à ce que l'apprentissage soit significatif, que l'enseignement ne se limite pas à des simples traductions de la part du professeur. Il serait important d'éveiller une conscience lexicale chez les élèves afin qu'ils créent des stratégies cognitives actives envers la déduction de mots inconnus, réussir à ce que les apprenants osent faire des hypothèses en dépit de possibles erreurs, de plus en plus reconnues par professeurs et étudiants en tant qu'étape logique de l'apprentissage

Apprendre à apprendre. Apprentissage stratégique du vocabulaire.

Il me semble que c'est au deuxième objectif que les professeurs à l'université devraient initier leurs élèves étant donné que la stratégie et l'autonomie sont deux capacités à développer. Galisson a raison de dire que « C'est gageure de vouloir enseigner les vocabulaires, il faut enseigner à les apprendre » (Bogaards, 1994 : 162).

Rappelons le mécanisme cognitif qui s'allume lors de la mise en marche du lexique mental. Il y a d'abord les « registres sensoriels » accomplis par nos cinq sens, fenêtre au monde extérieur qui permet la mise en marche de toute information visant à être traitée. Ensuite, nous avons le « processeur ou le dispositif de traitement » aussi appelée « mémoire du travail » ou « mémoire à court terme » du fait que les informations ne resteront à ce niveau que pour un temps minimal. En fin de chemin se trouve la « mémoire sémantique » ou « mémoire à long terme » (Bogaards, 1994: 69), contenant toutes les empreintes de notre vécu, même des traces estompées qu'on croyait déjà dans l'oubli.

Ainsi, la première phase qui touche à la perception, au stimulus, n'est guère significative si l'on ne met pas en place de « traces mémorielles » (Bogaards, 1994: 92) qui ancrent dans la mémoire à long terme les concepts captés. Pour arriver à ce stage idoine de l'apprentissage, il faut veiller surtout à trois aspects.

En premier lieu, le concept doit exister dans un contexte suffisamment clair et riche car. Tel que l'indique Lakoff (Bogaards, 1994: 93) « l'esprit humain fonctionne avec des catégories significatives, avec des symboles ayant un contenu sémantique, et non pas avec des signaux dépourvus de sens ». Ainsi, plus les mots sont en relation avec d'autres, plus leurs sens sera plus facilement retrouvé et réutilisé.

Deuxièmement, il est conseillé que la tâche de traitement du nouveau concept soit plutôt difficile, ce qui implique l'utilisation d'un input + 1 qui assurera davantage la mémorisation à long terme du mot.

Il est enfin conseillé de présenter les nouveaux concepts d'une manière ludique ou en étroite relations avec l'émotivité de l'apprenant, conte tenu que « les tâches significatives, celles où l'apprenant est impliqué personnellement, provoquent un apprentissage bien plus efficace » (Bogaards, 1994: 93)

Il paraîtrait que la clé pour accéder à un apprentissage solide du vocabulaire se dévoile être les moyens par lesquels on y arrive. C'est pour cela que les stratégies seraient d'une importance précieuse. Elles devraient être inspirées des caractéristiques, besoins et attentes du public en question : l'universitaire.

Quelques TICs en contribution de l'apprentissage du vocabulaire à l'université. Des pratiques d'écrit.

Internet vient s'inscrire en tant qu'outil de base pour la recherche et l'amusement dans cette ère informatique et les élèves universitaires se révèlent un secteur nombreux de ces consultants assidus.

Il semblerait alors fructueux de réaliser des cadmiages auprès de cette bonne source d'information en profitant le travail motivationnel qui est déjà fourni car les sites internet se vendent par eux-mêmes tout au long et large de la jeune génération.

Pour des projections en classe, et surtout comme travail à la maison vu le manque fréquent de dispositifs et d'espaces qui faciliteraient le traitement en classe, il y a des sites sur internet qui pourraient bien fonctionner pour les diverses carrières à l'université. Pour ce qui est des étudiants en architecture, sciences de la santé, gastronomie, tourisme, ingénierie, pour ne mentionner que quelques disciplines, faisant des cours de langue d'un niveau A1-A2, le web pédagogique pourrait devenir un bon site pour développer le vocabulaire. Le format du site se prête bien à un double manière d'encren les concepts, visuelle et auditivement. C'est un vocabulaire illustré qui porte des étiquettes des noms des concepts plus la prononciation. Comme façon de leur faire produire sous format écrit, le professeur pourrait demander la définition par écrit des concepts qu'ils viennent de pratiquer sur le site. Ceci contribuerait à continuer à développer le vocabulaire du fait de devoir expliquer le mot aussi en français.

Pour les futurs experts en gastronomie TV5Monde offre un espace dédié à l'alimentation. La section est nommée « Jeux de lettres interactifs-Jeux spécialisés », on

pourrait conseiller ce site pour un niveau B2, le format étant très attractif et par les couleurs et par les sons. Le format QCM estompera une difficulté qui n'est guère dérisoire. Pour ceux qui ne seraient pas au point, des corrections apparaissent toujours avec leur respective explication. Pour assurer la consolidation des concepts introduits, l'enseignant pourrait demander, à partir de réponses erronées, l'élaboration des phrases exemples où le mot se montre dans un contexte bien précis.

Sur TV5monde et Bonjour de France il y a une bonne offre de documents vidéo. Dans ce dernier, par exemple, on trouve un dossier qui pointe sur l'urbanisme pour des élèves ayant un niveau B2. Des images à associer avec leurs définitions après avoir visionné un reportage authentique sur la ville de Nice se présenteront comme une occasion d'introduire un vocabulaire assez spécialisé.

« Se donner le mot » s'avère être un autre site intéressant conçu plutôt pour des jeunes adolescents entre 14 et 20 ans des niveaux A2-B1, alors on pourrait le conseiller pour les néophytes de l'université possédant un domaine intermédiaire de la langue. À part la salle de jeux où on peut jouer avec les mots, nous voudrions surtout conseiller la partie des épisodes, en lien très étroite avec l'apprentissage du vocabulaire. De fait, chaque épisode se déroule autour d'une expression idiomatique et toute la trame est pensée pour exemplifier telle expression. À la fin de l'histoire un personnage explicite l'origine de l'expression ce qui vient se renforcer par une explication plus détaillée par le biais de dessins animés. L'aspect lugubre du site pourrait devenir très intéressant pour des élèves qui aiment le mystère et les ambiances terrifiantes. N'importe quelle carrière semblerait être intéressée à explorer des expressions idiomatiques, un intérêt particulier pourraient éprouver les élèves spécialisés en lettres qui sont des futurs experts de la langue, ils sont censés donc apprécier l'historique et le social qui accompagne des expressions qui autrement se dévoileraient en tant qu'illogiques. Faire écrire un petit scénario où ils doivent expliquer une autre expression idiomatique proposée par le professeur représenterait une façon de développer le vocabulaire et l'écrit conjointement, mis à part la créativité qui s'y mêlerait.

Les logiciels sont aussi un bon appui pour les universitaires en voie de spécialisation. Camille gagne de plus en plus de consultants du fait qu'il représente un aide pour des situations réelles dans la vie professionnelle : chercher un emploi, présenter des interviews, se faire embaucher. Indépendamment de l'aire, tout universitaire est intéressé à connaître le vocabulaire et les expressions demandées lors de ce type de situation, surtout ceux qui pensent à exercer à l'étranger. Une section spécifique pour le vocabulaire accroît d'avantage notre intérêt par ce logiciel pour des élèves du B1 au B2. Des productions contextualités aussi dans le monde du travail pourrait servir comme mise en pratique du vocabulaire acquis, soit des CV, des trajets scolaires, des dialogues, etc.

Pour des applications d'iPod, il y en a plusieurs qui invitent de manière ludique à être en contact avec les mots, tel que des mot-croisés, des pendus, des puzzles. Nous voudrions faire revivre la pratique des dictées avec l'application « dictées interactives » car elle combine et l'introduction de nouveaux mots et l'écriture, en veillant surtout à l'orthographe à partir d'une écoute aigüe.

En guise de conclusion nous voudrions seulement rappeler l'importance de laisser exister l'apprentissage en spirale. De faite le vocabulaire ne s'implante pas dès la première

fois dans le réseau cognitif existant chez les élèves. L'acquisition et surtout le réemploi seront d'autant plus présents si l'enseignant met en place une méthode stratégique et significative. Pour ce qui est des produits finaux, dans le dessein de consolider les connaissances récemment intégrées, la production écrite semble être une activité utilitaire car, étant un processus passif, elle offre le temps pour réfléchir, pour assimiler ce qu'on vient d'apprendre, pour bien trouver ces mots.