

Opening Writing Doors Journal

Open. writing doors. J.

ISSN 2322 9187

Vol.10 No. 1 June 2013

<http://owdj.unipamplona.edu.co>

School of Education

B.A. in Languages-English-French

Foreign Language Research Group-**GRILEX**

Foreign Language Undergraduate Research Group -**SILEX**

University of Pamplona

Editor

Gabriel Eduardo Cote Parra, Ph.D.

Editorial Committee

Alexis Augusto López Mendoza, Ph. D. Associate Research Scientist at Educational Testing Service ETS.

María Imperio Arenas González, M.A. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja.

Gabriel Cote Parra, Ph.D., Associate professor and researcher at Universidad de Pamplona, Colombia.

Magdaleydy Martínez Cáceres, M.A., professor and researcher at Universidad de Pamplona, Colombia.

Proofreader

Danica Steele, British language assistant at Universidad de Pamplona, Colombia.

Arthur Galian, Freelancer.



Scientific Committee

Aleidine J. Moeller, Edith S. Greer Professor at University of Nebraska-Lincoln, USA.

Alexis Augusto López Mendoza, Ph. D. Associate Research Scientist at Educational Testing Service ETS.

Anne-Marie Truscott de Mejía, Ph.D, Universidad de los Andes, Colombia.

Elisabeth Richard, Ph.D. Université de Rennes.

Gabriel Cote Parra, Ph.D. Associate professor and researcher at Universidad de Pamplona, Colombia.

Magdaleidy Martínez Cáceres, M.A. professor and researcher at Universidad de Pamplona, Colombia.

Ricardo A. Nausa T., MA. Ricardo A. Nausa T., MA., Universidad de los Andes, Colombia.

Editorial Review Board

José Luis Flórez, M.Ed. Spanish and ESL teacher Surry County Schools - Dendron VA EEUU.

Alexis Augusto López Mendoza, Ph. D. Associate Research Scientist at Educational Testing Service ETS.

Farida Agammedova, M.A. INTERLINNK Language School, Calgary , Canada

M.A. Gabriel Cote Parra, Ph.D. Associate professor and researcher at Universidad de Pamplona.



Javier Hernando Reyes Rincón, M.A. Pontificia Universidad Javeriana – Bogotá.

Liubava Sichko, M.A. Professor of Department of Languages and Sociocultural Studies At the Universidad de los Andes, Bogota, Colombia.

Lucy Durán Becerra, Esp. Universidad de Pamplona.

Luis Rodrigo Bastidas Garay, M.A. Wilkes Central High School. Carolina del Norte, EEUU.

María Imperio Arenas González, M.A. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja.

Pavel Miranda, M.A. Universidad Pontificia de Bucaramanga.

William Fernando Fernández, M.A. Universidad Surcolombiana.

Valeriya Lytvychenko, Ph.D. English Academic Program (PAL) At the Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.

Marjorie Verónica Arciniegas Vera, M.A. Professor at Universidad de Pamplona

Graphic Cover Designer

Alfredo Ramírez Parra

Technology Infrastructure Coordinator

Jesús Evelio Ortega Arévalo

Web Master

Daniel Ricardo Pedraza



Creative Commons

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-No Derivs 2.5 Colombia. Readers can read, copy and distribute the contents of this publication under the terms of Creative Commons, Colombia.

Table of Contents

Editorial

In 2002, when I began editing Opening Writing Doors Journal (OWDJ), I thought of providing foreign language (LF) students at the Universidad de Pamplona with a realistic learning opportunity, which allowed them to share end-of-semester writing products. However, after having released OWDJ online, the journal has undergone a twofold change: A new door has been opened to others from different educational institutions to share their writing products; and new sections have been created to broaden the scope of writing perspectives and styles. Regardless of the changes, OWDJ online continues in its pursuit of publishing papers that discuss and reflect “*learning and teaching foreign languages*” in Colombia and overseas. Accordingly, the second issue of OWDJ online contains eight open-access articles arranged in three main categories, as follows: Research papers, literary work, and reviews.



OWDJ online continues to feature experiences of undergraduate researchers. In the first section, four articles describe completed research; first, Danelis Alejo, a senior Dominican American psychology major at the University of New Hampshire (NH)-Durham, shares a paper focused on NH young adult immigrants' experiences as language brokers for their families. Second, three undergraduate researchers from Licenciatura en Lenguas Extranjeras, Inglés-Francés at Universidad de Pamplona share a similar number of articles written in French: Lina Deiby Cárdenas presents *Les TICE comme Support Pédagogique dans l'Apprentissage du FLE*, a case study aimed to explore how the web sites are used in teaching FLE; Jessica Bandera's article: *Comment parlent les étudiants de FLE ? Sortir de l'étape de mémorisation du discours à l'utilisation spontanée de la langue cible*, explains the use of spontaneous language which helps learners to improve oral proficiency in French as a Foreign Language; and Olga Lucia Sánchez González, in her article *Le processus d'acquisition du vocabulaire et les activités en classe de FLE* describes the acquisition process students faced when they have their first contact with the French.

OWDJ online features the experiences of Sindy Díaz and Juan Carlos Laguado, novice researchers and high schoolteachers who present an action research aimed at improving reading skills by making use of skimming and scanning techniques with high school students.

Finally, this issue offers the readers two new sections: First, Literature, a section that will be devoted to publish literary work. Here, Loreto Díaz Araya, Ximena Grau Morales, and Marié Lobos Carvacho, English teachers in Chile,



who studied English Language Teaching at Universidad de Santiago de Chile present: *Irrationality and Narcissism in “Paul’s Case:” An Explanatory Study of his Suicide*, an attempt to demonstrate what connection exists between Paul’s personality and emotionality in his suicide. Second, Reviews, a section devoted to publish critiques of articles that have been published in OWDJ online. Here, Angie Latorre Moncada, Viviana Andrea Acevedo and Juan Carlos Torres members of the Undergraduate Research Group-SILEX- at the Universidad de Pamplona, attempted to asses the qualitative case study conducted by Perneth (2012). Similarly, María Alejandra Ferreira, and Camilo Casadiegos Niz members of the Undergraduate Research Group- SILEX - at the Universidad de Pamplona, critique Cañas’s (2012) qualitative research study, following Ryan, Coughlan and Croning’s (2007) guidelines.

As Opening Writing Doors Journal grows stronger and more aware of FL students and peers’ needs and research inquiries, I will be implementing innovative proposals that will shape a more mature and in-depth publication that includes a more comprehensive array of topics with old and fresh ideas. Finally, words cannot express the pride and gratitude I feel with OWDJ on line’s contributors and readers in helping the FL community keep asking questions about their teaching practice, and suggesting solutions to everyday’s classroom challenges students and teachers find in their classes.

Ph.D. Gabriel Cote Parra, Editor.



NH Immigrants' Perspectives on Their Experiences Serving As Language Brokers for Their Families

Danelis Alejo*

The author would like to thank the McNair Scholars Program at the University of New Hampshire-Durham, her faculty mentor: Professor Judy Sharkey, Professor Barbara White for all of her support and help with this process, as well as her friends and family for their love.

Abstract

Many communities lack trained and/or licensed bilingual professionals that reflect the recent demographic changes in the United States. Consequently, immigrant youth whose English language proficiency is often better than their parents/caregivers are being used as interpreters to help their families in a range of contexts from schools to doctors' offices and more. With this in mind, a qualitative study was conducted with seven New Hampshire immigrant young adults on the benefits and challenges of their childhood experiences as language brokers. Insights gained from this study could help New Hampshire's growing immigrant population and the professionals who serve them.



Resumen

En muchas comunidades hacen falta profesionales bilingües licenciados y/o calificados que reflejen los recientes cambios demográficos en los Estados Unidos. Como consecuencia, jóvenes inmigrantes que tienen un mejor dominio del idioma inglés comparado con el de sus padres o representante legal son usados como interpretes para ayudar a sus familias en varios contextos que van desde la escuela hasta el consultorio médico y más. Con esto en mente, un estudio cualitativo fue conducido con siete jóvenes inmigrantes de New Hampshire sobre los beneficios y desafíos de sus experiencias de la niñez como interpretes. Los conocimientos obtenidos de este estudio podrían ayudar a la creciente población de inmigrantes de New Hampshire y a los profesionales que les sirven.

Introduction

Problem Statement/Definitions

There are about 40 million immigrants, including refugees in the US (U.S. Census: American Community Survey, 2012). These newcomers have greatly increased the cultural and linguistic diversity of the overall population. However, the public sector workforce in education, health and safety has not seen the same amount of demographic change and the workforce development system has not been addressing the needs of this demographic change (Jordan, 2009). In 2008, there were about 50,900 jobs in interpretation and translation but only 28 percent of these professionals worked in educational institutions, 13 percent in social assistance and healthcare, 9 percent in government, and the rest in other areas (Bureau of Labor Statistics, 2010-11). These



numbers are not adequate enough for the growing number of newcomers entering the US. Due to the lack of interpreters, children often start to take responsibility for many cross-cultural situations that would usually be handled by adults (Villanueva and Buriel, 2010). There are questions about the appropriateness of children interpreting for their family members in certain situations. When children are used as language brokers, their stress increases, which increases their chance of having poor socioemotional health and academic functioning outcomes (Suarez- Orozco, 2001; Martinez, McClure, & Eddy, 2009). Reynolds and Orellana (2009) argue that these children have to speak in authoritative discourses that change their position in society at different times. This position can produce anxiety for children and adults (Reynolds & Orellana, 2009). On the other hand, there are benefits in terms of the child's teaching and tutoring skills (Orellana, 2003).

Although some states like California and cities like New York have articulated statewide or citywide requirements regarding federally funded agencies providing language assistance to those with limited English proficiency, many have not, including New Hampshire, a state with a growing immigrant/refugee population. In fact, the U.S. Census Bureau reported that in 2009 NH had a foreign born (undocumented immigrants, temporary residents, legal immigrants) population of about 68,462 compared to 54,154 in 2000. In 2009, most of this population lived in Nashua, NH, and Manchester, NH, with percentages of 11 and 12 percent respectively. (U.S. Census, 2009). Training and certifying more people as professional interpreters in more languages is essential to the minimization of youth in the family being used.

Research Question

In an effort to inform the NH discussion and possible development of guidelines for the role



of immigrant youth in interpreting, I sought out the experiences that NH youth have had while language brokering. If in fact the system is not keeping up with this demographic change, what are the effects of children who are being asked to serve as interpreters? The overarching question is: What do NH immigrant youth identify as the challenges and benefits of serving as language brokers for their families? This study focused on young adults because they have the perspective of personal experience as interpreters in informal settings and can provide mature responses.

Significance

New Hampshire has also seen increasing diversity in its population and like many other communities in the U.S., it lacks sufficient numbers of interpreters for its growing immigrant population. Some institutions, such as Dartmouth Hitchcock Hospital in NH are trying to provide those with limited English proficiency interpretation services so that family members are not used as interpreters at appointments. The problem with enforcing strict guidelines though is the lack of certified interpreters in all the languages that patients might speak. In fact, the NH Department of Education (2012) reported that 136 non- English languages are spoken by English Language Learners in the state of NH. The New Hampshire Department of Education also states that more than 76 languages are spoken by students in Manchester public schools (Southern New Hampshire Area Health Education Center, 2006) and the City of Nashua reports that more than 49 languages are spoken in Nashua public schools (City of Nashua, 2011); two of the largest cities in the state.

By understanding these young adult's experiences, this study may help NH develop guidelines that protect immigrant youth from interpreting in inappropriate situations and contexts (e.g., emergency rooms, detention centers, etc.). Reynolds and Orellana (2009) mention that



immigrant children experience challenges that they have to grapple with when they are put into such complex positions. With this research, there can be an understanding of which situations necessitate laws and guidelines and other alternatives that can raise awareness of how important it is that the public services system catch up with the demographic change. The importance of professional interpreters is, as Council Member Mendez from New York City said, that vital city services be accessible for immigrants which is “part of making the American dream open to everyone” (Loeser, S., Erskine, E., & McShane, J., 2008).

Literature Review

Data on the changing demographics in the U.S. reveal that of the population of approx. 55 million that speaks a language other than English, the most common language among this population is Spanish with 62.3 percent speaking it as their native language (U.S. Census, 2007). Over 25 percent of immigrants in the United States are from Asia and more than 50 percent emigrate from Latin America (Suarez-Orozco, 2001). Children are being used to language broker or interpret for their family members that are limited in their English proficiency. There is a controversy regarding the pros and cons of this practice in which a significant percentage of the sample in this study views it as a benefit while the remaining group sees it as a disadvantage associated to negative experiences.

Before going much further, there are several terms that require explanation. These include: language broker, demographic imperative, and newcomer. Language brokering, interpreting, translating, natural translation, and informal interpreters are all terms that have



been used to describe the different ways in which youth that are bilingual use their skill of two languages to listen, read, speak, and write for others. There is also another term that is used to describe this process, which is paraphrasing. This term has been used to speak about those who put what they hear, read, write, and speak into their own words to explain to their family members in their native language or to explain to the personnel in English (Orellana, 2003). By demographic imperative I mean the importance of providing services that are inclusive of immigrants' needs because of the changing demographic in the United States where ethnicities from many diverse language communities are increasing (Betancourt, Green, & Carrillo, 2002).

Due to this demographic shift, institutions need to change their strategic planning and budgeting to include those who are the majority in the demographic change (Jordan, 2009). For the purposes of this study, "newcomers" refers to individuals that come to the United States to live and/or work and include immigrants, domestic migrants such as Puerto Ricans, and refugees as well. By young adults I am referring to those between the ages of 18 to 25, youth are those between the ages of 14 to 18 and children are those younger than 13. The sociocultural factors that I am referring to when I use that term are age, gender, birth order, language(s), and country/culture of origin. Having defined the key terms included in this paper, I will now turn the attention to important highlights from the literature.

Effects of Language Brokering



Background on language brokering

Students who are language brokers are used in situations that may or may not be appropriate. Usually these children and youth language broker/interpret about one year after their arrival in the United States and usually start in elementary school (Morales & Hanson, 2005) due to the need for their parents to function effectively in American society (Martinez, McClure, & Eddy, 2009). Interpreting was more frequent with children who were prosocial and the oldest child since they were given more responsibilities in the family, and the one with the highest fluency level in the native language (Chao, 2002; Villanueva & Buriel, 2010). In their study Cohen, Moran-Ellis, & Smaje (1999) found that immigrant grandparents and parents felt more comfortable with their young family members (who knew English) interpreting for them because they are able to understand their needs better and professional interpreters were not available, therefore children needed to help. Before looking more in depth at the possible benefits and damages/risks to children and youth that language broker, it is important to understand the different factors that may influence an adolescent's positive or negative perception of their language brokering experience. One study by Wu & Kim (2008) researched Chinese American adolescents to learn why they may have certain perceptions towards language brokering. Those who were what Kim and Wu termed "more Chinese oriented" (p.12) believed that they must help their family, therefore they felt more of a sense of efficacy (feeling like they are being helpful and useful). The adolescents that were "less Chinese oriented" felt that they had less



of a family obligation and were more likely to perceive the language brokering process as burdensome (being uncomfortable with it, feeling burdened, and embarrassed) due to not thinking that their relationship with their parents was of high quality. Another reason that could influence the perception of whether they feel a sense of burden or efficacy is the difficulty of what the youth or child needs to interpret (Wu & Kim, 2008; McQuillan & Tse, 1995).

Benefits

In their study of nine youth, McQuillan & Tse's (1995) participants believed that language brokering helped them socially mature, have confidence, high self-esteem, and independence. More than half of the participants enjoyed the experience and 46% were proud to be language brokers for their family members. In their study of 358 youth, Orellana, Dorner, & Pulido (2003) found that participants helped their family use technology and have access to the Internet, as well as protect their family from any judgments from outsiders by interpreting only certain things about their family. Orellana and her colleagues (2003) found that there are some children and youth that have fun with language brokering and see the process as being normal; and Wu & Kim's study (2008) found that child interpreting has positive outcomes such as positive parent-child relationships and high academic performance. McQuillan & Tse (1995) found that for some youth the interpreting experience helped build a trusting relationship with their parents. Some of the adolescents in a study said that translating got easier with time as well (Dorner, Orellana, & Jimenez, 2008). In the following paragraph, disadvantages that some studies have found will be discussed.

Disadvantages/Risks



There are several disadvantages that have been found by different studies. One of the risks is that there is a shift of roles in the public and private spheres between parents and youth, and there may be a power shift as well; Additionally, these shifting roles can be challenging and stressful for the language brokers to understand (Villanueva & Buriel, 2010). At home, there is still an expectation for respect and obedience towards parents where everyone is expected to speak their native language (Valdez, 2003). Martinez, McClure, & Eddy (2009) found that the Latino families that had a high use of language brokering contexts were under a greater amount of stress compared to those with low use. They also found that there was a low amount of effectiveness in parenting and the adolescents had a harder time with academic functioning, as well as lower socioemotional health, and more substance use. McQuillan & Tse (1995) found that 9% felt that language brokering process was a burden and 9% felt embarrassed. The general practitioners that were interviewed in the Cohen et al. (1999) study feared that the children would not be able to satisfactorily interpret since they did not know the medical terminology and that they should not be dealing with adult situations. In that same study, some of the youth who language brokered felt stressed when they learned about their parents' sexual activities and health. This is of concern since it may influence the parent-child relationship.

The positive and negative aspects of language brokering cited in the research literature shed light on the differing opinions surrounding this topic. This information can help New Hampshire professionals who serve the growing immigrant population



understand the perspectives and experiences of the youth who are interpreters or have interpreted. The current state of policies and laws regarding language assistance in differing cities and states is the topic that I turn to next.

Policies/Guidelines/Laws on Language Assistance:

In the following section, policy on the national and local level will be discussed across the United States and then in New Hampshire. The search for policies and guidelines with regards to the use of children as language brokers yielded little information. What I did find were some federal orders and some state/city guidelines. The most instructive policies were in California with Senate Bill 853, New York City with Executive Order 120, and a Massachusetts law that was passed in 2001. Understanding how NYC and the state of California successfully established these policies will inform policy possibilities for NH. In the next paragraph, I will be discussing federal orders and documents.

President Clinton signed Executive Order 13166, which directs federal agencies to provide guidance on how to accommodate those who are limited in their English proficiency and to address any issues with this (U.S. Department of Justice, 2000). The U.S. Department of Justice (DOJ) has also provided a document giving guidance, “stating that all recipients of federal funds must take reasonable steps to provide meaningful access” (Chen, Youdelman, & Brooks, 2007). The U.S. Department of Health and Human Services- HHS (2002) also released a document with their own guidance for organizations/programs that are HHS- funded. This document stated that agencies that receive federal funds are required to provide free language services for those with limited English proficiency through oral interpretation in person by bilingual staff, professional staff interpreters,



family members, or friends if the patient desires (U.S. Dept of Health & Human Services, 2002). The organization/agency can allow the patient to have their family member interpret instead of a professional temporarily during emergencies if an interpreter is not available, but for other times they must make sure to investigate the family member's competency. (US Dept. of Health & Human Services, 2002).

One order was passed for the City of New York in 2008. Mayor Bloomberg passed Executive Order 120 in New York City so every city agency that has any public contact is required to provide language assistance in the six most used languages in the city. These six languages include Spanish, Chinese, Russian, Korean, Italian, and French Creole. The Mayor also refers to the fact that there are 1.8 million New Yorkers with limited English proficiency, which makes interacting with the government challenging (Loeser, S., Erskine, E., & McShane, J., 2008). Therefore, as said by Andrew Friedman, Co-Executive Director of Make the Road New York, "millions of immigrant New Yorkers will now be able to go interact with City government and get the help of an interpreter when they need it" (Loeser, et al., 2008, p. 1). Another law that was enacted on January 1, 2006 was the Senate Bill 853 in California. It requires the State Department of Managed Health Care to have language assistance services, such as translations of documents for the patients that are not proficient in English (Schroeder, 2009). Massachusetts also passed an Emergency Room Interpreters Law in 2000 that requires interpreters in the emergency rooms of acute care hospitals, assurance of the training of the interpreters, and to abstain from encouraging patients to use family members or minor children as interpreters (Destine, Simpson May, Auerbach, Bigby, Murray, & Patrick, 2008).



NH has had an increasing linguistic and ethnic diversity over the several years. In 2011, New Hampshire's population consisted of 5.6 percent immigrants, compared to 4.4 percent in 2000 and 3.7 percent in 1990. Among the foreign-born in New Hampshire in 2011, 34.8 percent were from Asia, 25.8 percent from Europe, 20.3 percent from Latin America (this includes South America, Central America, Mexico, and the Caribbean), 11.8 percent from Northern America (Canada, Bermuda, Greenland, St. Pierre and Miquelon), 6.7 percent were from Africa, and 0.6 percent from Oceania. (Migration Policy Institute, 2011). Knowing the statistics of diversity in the state of New Hampshire, it is important to know what services are currently available to help immigrants and refugees maneuver language barriers.

There are interpretation services in New Hampshire provided by the Lutheran Social Services Foundation named LanguageBank. They have rates for the use of their services and translate things like documents and do face-to-face interpretations (LanguageBank, 2012). LanguageBank and the International Institute of New Hampshire (an organization that helps resettled refugees) help agencies provide language interpretation and translation for their patients/clients. Many agencies in NH are working towards helping those with limited English proficiency receive services, especially in the health care aspect. Right now, hospitals have different practices for their unique situations depending on the distribution of languages that patients are speaking. The problems that some hospitals and agencies are encountering though are shortages in funds to pay for professional interpreters and a lack of foreign language interpreters in less common immigrant languages. The New Hampshire Minority Health Coalition is also a major leader in



helping deal with the need for professional interpreters in the state. This coalition works with many agencies to help with funding and training medical interpreters. (NH Advisory Committee, 2005). Even though all of these things are being done, there are still many residents in NH whose needs are not being met. This may be due to many healthcare providers not putting this issue first or not being held responsible through constant law enforcement. (Chen, et al. 2007).

Summary

There are many different perspectives about the benefits and disadvantages of the language brokering process on children. There is a need to help children by decreasing the amount of interpreting they do in certain situations that are meant for adults to handle. Language brokering can also be beneficial in terms of the children acquiring more skills and vocabulary. The executive order in New York City and the bill in California show the importance of public services having availability of professional interpreters. New York's example is admirable because of the availability of services for those who are English Language Learners (ELLs). California is also admirable because they require the Department of Managed Health Care to provide language assistance instead of suggesting or recommending it. These two states represent examples of what could be done to help newcomers that are not proficient in English.

Methods/Methodology

This small qualitative study consisted of phone interviews and in- person interviews with seven NH young adults that are 1st or 2nd generation immigrants between the ages of 18 and 25 who have language interpreted for their families. Qualitative was appropriate for my inquiry because it



allowed for me to get detailed accounts of their experiences interpreting. It also allowed me to ask open-ended questions so that they could elaborate and/or take the question in whichever way they wanted to.

Study Design

Phone interviews were done for those that could not meet in-person due to transportation and travel constraints. The purpose of this research project is to understand what immigrant young adults identify as the benefits and challenges of acting as interpreters. Another purpose is to understand the guidelines that are in place in the state of NH in terms of youth being used as interpreters and having mandatory professional interpreters.

Sample and Selection

The targeted sample population was young adults of 18 to 25 years of age that live in the state of NH who have language brokered for their families. A purpose for the selection of this population was to receive mature responses. These participants were found using snowball sampling, which involves talking to participants that refer the researcher to people in the population they are looking for (Sadler, Lee, Lim, & Fullerton, 2010). This allows the researcher to reach their target group in a culturally competent and efficient way especially if the population desired is hard to find (Sadler, et al., 2010).

I also went to organization's meetings on a college campus to ask for participants for my study and asked people to write down their e-mail addresses and phone numbers so I could contact



them. Posters with a specific e-mail for this research project were also posted around places where 18- 25 year old young adults typically frequented.

Instruments

The first instrument that was used was: a) a one-page survey for the young adults to complete asking for background information on: age, gender, language, etc. The second instrument was: b) an interview schedule for the young adults to get to know their experiences interpreting. I interviewed all of the interviewees and understood the experiences of the participants because of my own experience as a second-generation immigrant youth who served in this capacity. This personal experience drew me to this topic because of the positives and negatives I have encountered and how beneficial it would have been to have professional interpreters assist, especially in moments when I was unable to or did not understand what was being said in the doctor's office for example. To prepare for the interviews I field-tested the questions by informally interviewing several young adults that had interpreted for their families.

Data Collection Procedures

I asked the participating young adults to answer demographic questions I prepared at the beginning of the phone interview or in-person interview to gather sociocultural background and the rest of the interview was guided by the discussion questions.

Data Analysis

Once I completed the interviews with the young adults, I transcribed the discussions, sought out the themes in the data by putting all of the information in a chart, and grouped the themes. I also



used the findings from the literature review to help create my analytic framework. The factors and findings in other studies were a foundation for my research study. Description of context was the first level of analysis. This includes the demographics of the participants such as languages spoken and age. It also includes a description of the NH context, particularly the changing demographics and the current policies/guidelines for interpretation services. I compared the different interviews, checking on similarities/differences in process and content (questions asked/answered, etc). I also looked for the type of setting that was the most challenging for them and the least challenging (positive experience/negative experience).

Participants

Six of the participants were college students and one was a medical laboratory scientist. All of the participants communicated back and forth well with me and were enthusiastic about describing their interpreting experiences. In this study, there were five females and two males and all were currently living or had been living in New Hampshire. 4 out of the 7 participants were the first born in their family and 3 were born last in their family. 4 out of 7 were Asian American, 2 considered themselves African American, and 1 considered herself White American. Participants were asked about the setting of their first experience interpreting and 4 out of 7 responded the doctor's, while the rest had their first experience at the bank, market place, and school. Due to the small amount of participants, we are not able to make inferences about what these demographics may contribute to their responses, but it is interesting to see the distribution of participants.



Below are the demographics of the seven participants including gender, age, languages spoken, race/ethnicity, birth order, first age of interpreting, and first place the participant interpreted. The names in the chart below and in the findings are pseudonyms.



Name:	Amy Casey	Mendo Jean	Aaron Johnson	Aminah Saib	Mali Ann	Nhu Huyen	Iris Khuyen
Gender:	Female	Male	Male	Female	Female	Female	Female
Age:	21	23	22	21	23	25	20
Race/ Ethnicity:	White American: Portuguese	Black/African American: Congolese	Asian American: Vietnamese	Black/ African American: Ghanaian	Asian American: Chinese	Asian American: Vietnamese	Asian American: Vietnamese
Languages other than English:	Portuguese and Spanish	French, Swahili, Luganda, Lingala	Vietnamese	Hausa and Twi	Cantonese Chinese	Vietnamese	Vietnamese
Birth Order:	First Born	Last/Sixth Born	Last/ Fourth Born	First Born	First Born	Last/Ninth Born	First Born
First Age Interpreted	3	13	14	15	8	8 or 9	15



First Place Interpreter d	Business	Market Place	Doctor's	School	Doctor's	Doctor's	Bank
--	----------	--------------	----------	--------	----------	----------	------

Findings

Overall, there were five main themes that were found in this study that correlate with the data that was found in the literature review. After numerous readings and coding using a chart that I completed with all the interviewees' data, there were five themes that were discussed by the majority of the respondents. Four or more out of the seven participants had to discuss or bring up a particular theme for it to be a main theme. The five main themes were an increase in vocabulary, sense of efficacy, becoming more socially mature (social skills), stress/anxiety in certain situations, and loss of time at school. Below I discuss all of these themes in detail.

The first theme is an increase in vocabulary especially words in English that happened through interpreting for their family. All seven of the participants found that learning more vocabulary was a positive/beneficial aspect of being an interpreter for their family. For example, Iris Khuyen said, "Yeah. It really did help me to improve my reading. Like I never knew the words, but when I translated, I got a chance to know new words and when I see those words in reading, I kinda know and didn't have to use dictionary much" (Facebook Follow-Up, January 7, 2013, Question 12). Further, Aaron Johnson said, "financial jargon- IRA, CD, banking system terms are the hardest. I was learning as they were and had to learn quickly (Interview, October, 19, 2012,



Question #5). Other participants had similar examples and responses for how interpreting helped them learn more vocabulary. Orellana (2003) and Borrero (2011) also found that vocabulary was a great skill that youth who language broker may acquire.

The second theme was a sense of efficacy, identified by Iris Khuyen, Nhu Huyen, Mali Ann, and Aaron Johnson (4 of the 7 participants). For example, Mali Ann said, “I am more mature now after being an interpreter. I am more knowledgeable than many others my age” (Interview, October 28, 2012, Question #9). Nhu Huyen also said, “this made me more self sufficient. I know how things work and I know where to look for information and what to ask. It also made me very independent” (Interview, October 26, 2012, Question #9). The other two participants mentioned similar things about their sense of efficacy. Wu & Kim (2008) found that some of the adolescents in their study had a sense of efficacy due to their experience of being interpreters for their family.

Stress/anxiety in certain situations is the third theme that many of the participants mentioned. All seven of the participants experienced stress and anxiety because of interpreting at some time. Mali Ann said “I had so much responsibility in the family to be an interpreter” in a negative tone (Interview, October 28, 2012, Question #5). Also, Nhu Huyen stated that, “at the age of 8 or 9 years old as it became more repetitive, it was very stressful because I was so young”, as well as, “it was stressful, they were very dependent on me” (Interview, October 26, 2012, Question #1). The rest of the participants had experiences that related to the examples I included. Reynolds and Orellana (2009) also found that the youth language brokers had anxiety when in certain situations.



The fourth theme is becoming socially mature/acquiring social skills. 6 out of the 7 participants felt that through their interpreting experience they acquired social skills and became socially mature. For example, Amy Casey said that, “Many adults would also comment on my ability to stay calm, focused and quiet (when appropriate) throughout a conversation even when I was pre-school aged, a time when my peers were impulsive and egocentric. I was aware and sensitive of different cultures and open-minded towards learning new beliefs” (E-mail Follow-Up, January 16, 2013, Question #13). Mendo Jean also said, “Interpreting has helped me build connections and also helped me meet very important people. For example, when I was in high school, I got an opportunity to meet with the NH State governor” (Facebook Follow-Up, January 8, 2013, Question #11). The other four participants mentioned similar experiences to the ones I gave examples of. McQuillan and Tse (1995) also found that language brokering helped their participants be socially mature.

The last theme that was found was loss of time at school. Amy Casey, Iris Khuyen, Aminah Saib, and Nhu Huyen (4 out of the 7 respondents) mentioned that they had lost some time at school because of having to interpret. For example, Iris Khuyen said, “I interpreted in high school as well and when I sometimes was bored in class, they called me down to interpret and it got me out of class a few times” (Facebook Follow-Up, January 14, 2013, Question #11). Also, Amy Casey said, “Until the age of nine, my dad would take me out of school and I would go on business trips to Brazil with him and sit in on meetings and occasionally translate something, but I found this all very exciting” (E-mail Follow-Up, January 16, 2013, Question #11). The other two participants who mentioned this as well had similar experiences. Morales and Hanson (2005) also mention in



their article how loss of time at school may be an aspect that is seen in the youth's role as language broker.

Overall, the participants felt more positively about their experience as an interpreter for their family than negatively. Some of the positive aspects that the participants mentioned were traveling with their parents, building connections with people, learning more vocabulary, learning about society and their community, feelings of accomplishment, cross- cultural awareness, and better reading comprehension. Some of the negatives they mentioned were too much responsibility (especially for the oldest), stress/anxiety, less time with friends/playing around, having to make up class work if they had to miss a school day, their family being so reliant on them, feeling pressure to interpret perfectly/understand all words, and loss of time at school.

Something striking was that 4 of the 7 participants stated that the pressure that they received from their family (more specifically their parents) to interpret perfectly and to know how to interpret everything was very stressful. Nhu Huyen was one the participants that mentioned this. She said, "they are not just asking you to interpret, they are also asking you to help them solve the problem. They also think that you have to know everything since you have an education (Interview, October 26, 2012, Question #5). In this study, most of the participants (5 out of 7) stated that the doctor's is the most stressful setting to interpret in. The other two participants stated that the most stressful settings are in financial, welfare, and insurance company settings. All of these findings are important in understanding the experiences of youth that are informal interpreters for their families.



Limitations

Some limitations in this study are the small number of participants that were interviewed and the use of snowball sampling to find the participants. This was due to limited access to the desired population, timing and travel constraints. Another limitation was not interviewing New Hampshire stakeholders at hospitals, law firms, and other places that provide public services to immigrants who may be limited in their English proficiency. Not understanding some of what the participants said during the phone interviews sometimes was also a limitation. I attempted to avoid missing information by asking the participant to repeat what they said. Further research on this topic in the state of NH and a focus on the parent's perspectives might be helpful, as well as more interviews/conversations with NH health care organizations and doctors.

Conclusion

Many studies have been done about youth interpreting in states with a high amount of newcomers, but with NH just starting to see changing demographics there have not been studies completed. In this study, 18-25 year old young adults were interviewed on what they identify as the benefits and challenges of being informal language interpreters for their families. Their perspectives could inform the policy development regarding language brokering and language assistance in the state. The purpose of this research project was to understand immigrant young adults experiences as informal interpreters and to understand what NH's guidelines about youth being used as interpreters and/or having mandatory professional interpreters are. When the seven young adults were asked what they thought about the decision to have laws or not about the age of interpreters, 6 out of 7



participants stated that they think guidelines on this are needed. The 7th participant said, “I think a child can interpret if they know the language and can communicate even though it might be a bit more difficult for them” (Interview, October 24, 2012, Question #17). 4 out of the 7 participants explicitly stated that guidelines are necessary at the doctor’s. The five main themes that were found in this study are important in understanding youth’s experiences. The immigrant young adults’ vocabulary increasing, having a sense of efficacy, becoming more socially mature (social skills), experiencing stress/anxiety in certain situations, and loss of time at school are the main aspects/findings of this research project. This information can be the beginning of NH better understanding which settings necessitate guidelines and can provide more of an understanding for NH leaders and providers that will influence the lives of youth who interpret and their families. Further research on the interpreting experiences of youth, the experiences of parents in New Hampshire, interviews with healthcare providers and a larger sample would also allow more understanding of this topic. These youth and parents could possibly recommend ways in which any issues of providing language services at agencies can be overcome and how they feel about this topic. All of these findings would be helpful to understand what the right guidelines/solutions could be.

Suggestions/Recommendations For NH

As NH considers whether to establish guidelines for language brokering in light of its increasing linguistic diversity in schools, it may look to a successful program in the neighboring state of Massachusetts for help with the lack of trained bilingual interpreters, such as the Medical Translation and Interpretation Program at Brockton High School. This program trains bilingual students for a transition between school and a “career in Medical Interpretation” (Rizzitano, 2008)



for after they turn 18 years old. Rizzitano (2008) also stated that, “The course itself is highly interdisciplinary, combining language skills with health and science skills”, which can help these students acquire skills that can help with their educational goals and using their native language (Rizzitano, 2008). Borrero (2011) also found in his study that inner city K-8 students got higher scores in reading comprehension, acquired better skills of paraphrasing, and a higher sense of efficacy due to serving as on-site interpreters at their school in conversations between teachers and parents. There are about 3,800 limited English proficient students in the K-12 schools in New Hampshire (ED Data Express, 2010-11) of which a portion might benefit from a course like this.

References

- Betancourt, J.R., Green, A.R., & Carrillo, J.E. (2002). Cultural competence in health care: Emerging frameworks and practical approaches. *The Commonwealth Fund*
- Borrero, N. (2011). Nurturing students’ strengths: the impact of a school-based student interpreter program on Latino/a students’ reading comprehension and English language development. *Urban Education*, 46 (1), 663-688.
- Bureau of Labor Statistics, U.S. Department of Labor, Occupational Outlook Handbook, 2010-11 Edition, Interpreters and Translators, retrieved at <http://www.bls.gov/oco/ocos175.htm>
- Chao, R.K. (2002). *The role of children’s linguistic brokering among immigrant Chinese and Mexican families*. Paper presented during the Families of Color: Developmental Issues in



Contemporary Sociohistorical Contexts, a symposium conducted at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Minneapolis, MN.

Chen, A.H., Youdelman, M.K., & Brooks, J. (2007). The legal framework for language access in healthcare settings: Title VI and beyond. *Journal of General Internal Medicine*, 22 (2), 362-367.

City of Nashua: (2011). *Creating a healthier community: Nashua community health assessment, Chapter 1: Demographics* Retrieved from <http://www.gonashua.com/LinkClick.aspx?fileticket=JXaG2LH6MBM%3D&tabid=10>
34

Cohen, S., Moran-Ellis, J., & Smaje, C. (1999). Children as informal interpreters in GP consultations: Pragmatics and ideology. *Sociology of Health and Illness*, 21, 163-186.

Destine, J., Patrick, D.L., Murray, T.P., Bigby, J.B., Auerbach, J., & Simpson May, G.M. (2008) Interpreter services in Massachusetts acute care hospitals. Department of Public Health, Commonwealth of Massachusetts.

Dorner, L.M., Orellana, M.F., & Jimenez, R. (2008). It's one of those things that you do to help the family: Language brokering and the development of immigrant adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 23 (5), 515-543.



- Halgunseth, L. C. (2003). Language brokering: Positive developmental outcomes. In M. Coleman & L. Ganong (Eds.), *Points and counterpoints: Controversial relationship and family issues in the 21st century*, 154- 156.
- Hopstock, P.J. & Stephenson, T.G. (2003). *Native Languages of LEP students* (Descriptive study of services to LEP students and LEP students with disabilities, Special Topic Report No. 1). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Jordan, S.M. (2009). The demographic imperative. *Trusteeship*, 17 (2), 24-29.
- Loeser, S., Erskine, E., & McShane, J. (2008, July 22). Mayor Bloomberg signs Executive Order 120 requiring citywide language access. *News from the Blue Room*. Retrieved from: http://www.nyc.gov/portal/site/nycgov/menuitem.c0935b9a57bb4ef3daf2f1c701c789a0/index.jsp?pageID=mayor_press_release&catID=1194&doc_name=http%3A%2F%2Fwww.nyc.gov%2Fhtml%2Fom%2Fhtml%2F2008b%2Fpr282-08.html&cc=unused1978&rc=1194&ndi=1
- Lutheran Social Services: New Americans. (2012). About languagebank. Retrieved from: <http://www.lssne.org/Services-New-Americans/LanguageBank/About-LanguageBank.aspx>
- Martinez, C.R. Jr., McClure H.H., & Eddy J.M. (2009). Language brokering contexts and behavioral and emotional adjustment among Latino parents and adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 29 (1), 71-98.



- McQuillan, J., & Tse, L. (1995). Child language brokering in linguistic minority communities: Effects of cultural interaction, cognition, and literacy. *Language and Education*, 9, 195-215.
- Migration Policy Institute. (2011). Migration Information Source- New Hampshire: social & demographic characteristics. Retrieved from <http://www.migrationinformation.org/datahub/state.cfm?ID=NH>
- Morales, A., & Hanson W.E. (2005). Language brokering: an integrative review of the literature. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27 (1), 471-502.
- New Hampshire Advisory Committee to the U.S. Commission on Civil Rights. (2005). *Language and access to health care: Easing barriers in New Hampshire*. Retrieved from: <http://www.law.umaryland.edu/marshall/usccr/documents/languhealthcareinNH.pdf>
- New Hampshire Department of Education. (2012). *English for speakers of other languages (ESOL) program, K-12* Retrieved from http://www.education.nh.gov/instruction/integrated/title_iii.htm
- New Hampshire Department of Health and Human Services. (2011). 2011 New Hampshire state health profile: Improving health, preventing disease, reducing costs for all. Retrieved from: <http://www.dhhs.nh.gov/dphs/documents/2011statehealthprofile.pdf>
- Orellana, M.F. (2003). In other words: learning from bilingual kids' translating and interpreting experiences. Evanston, IL: School of Education and Social Policy, Northwestern University.



- Orellana, M.F., Dorner, L., & Pulido, L. (2003). Accessing assets: Immigrant youth's work as family translators or "para-phrasers". *Social Problems*, 50 (4), 505-524.
- Reynolds, J.F., & Orellana, M.F. (2009). New immigrant youth interpreting in white public space. *American Anthropologist*, 111 (2), 211-223.
- Rizzitano J.E. (2008). Medical interpretation and translation at Brockton High School. Retrieved from: http://www.brocktonpublicschools.com/cf_news/view.cfm?newsid=86
- Sadler, G.R., Lee, H., Lim, R.S., & Fullerton, J. (2010). Recruitment of hard-to-reach population subgroups via adaptations of the snowball sampling strategy. *Nursing & Health Sciences*, 12 (3), 369-374.
- Schroeder, D. (2009). Language assistance programs: a guide to understanding California Senate Bill 853. Retrieved from:
http://www.worldcongress.com/events/HR08000/pdf/thoughtLeadership/drtango/CASB853-DrTango_White_Paper.pdf
- Southern New Hampshire Area Health Education Center. (2006). *Interpretation training programs*. Retrieved from <http://www.snhahcec.org/flmi.cfm>
- Stake, R.E. (1995). The art of case study research. *California: Sage Publications, Inc.*
- Suarez-Orozco, M.M. (2001). Global shifts: U.S. immigration and the cultural impact of demographic change. *Federal Reserve Bank of Boston Journal Conference Series*.



The United States Department of Health & Human Services. (2002). *Guidance to federal financial assistance recipients regarding Title VI prohibition against national origin discrimination affecting limited English proficient persons*. Retrieved from:

<http://www.hhs.gov/ocr/civilrights/resources/laws/revisedlep.html>

The United States Department of Justice. (2000). *Federal coordination and compliance section: Executive order 13166* (August 11, 2000). Washington, DC: U.S.

U.S. Census Bureau, American Community Survey: (2007). Retrieved from:

<http://www.census.gov/hhes/socdemo/language/data/acs/ACS-12.pdf>

U.S. Census Bureau, Population estimates program: 2009 population estimates, Retrieved from:

www.census.gov/popest/estimates.html

U.S. Department of Commerce: United States Census Bureau. (2012). *The foreign-born populations in the United States: 2010- American Community Survey*. Retrieved from:

http://www.census.gov/acs/www/about_the_survey/survey_is_legitimate/

U.S. Department of Education, Ed Data Express. (2010-11) *Data about elementary & secondary schools in the U.S.* (Data file). Retrieved from: <http://eddataexpress.ed.gov/state-report.cfm/state/NH/>.

Valdez, G. (2003). Expanding the definition of giftedness: The case of young interpreters from immigrant communities. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.



Villanueva, C.M., & Buriel R. (2010). Speaking on behalf of others: a qualitative study of the perceptions and feelings of adolescent Latina brokers. *Journal of Social Issues*, 66 (1), 197-210.

Wu, N.H., & Kim S.Y. (2008). Chinese American adolescents' perceptions of the language brokering experience as a sense of burden and sense of efficacy. *Journal of Youth Adolescence*, 38 (1), 703-718.

Danelis Alejo*

Danelis Alejo is a senior Dominican American psychology major at the University of New Hampshire in Durham who speaks fluent Spanish. She completed a research project through the McNair Scholars Program that focused on NH young adult immigrants' experiences as language brokers for their families. Her career aspirations are to work in an urban community helping low-income students of color and immigrants with their educational attainment and life goals. She also plans on starting a Ph.D. program this coming fall 2013 at Syracuse University in Sociology conducting research pertaining to these topics.

Appendix: Demographic Questions For Interviews

Name: _____ (optional)



1. ☐ Female ☐ Male
2. How old are you? ☐ 18 ☐ 19 ☐ 20 ☐ 21
☐ 22 ☐ 23 ☐ 24 ☐ 25
3. Are you a first or second-generation immigrant? _____
4. How many brothers do you have? _____
5. How many sisters do you have? _____
6. Are you the: ☐ First born ☐ Second born ☐ Third born ☐ Fourth born
☐ Fifth born ☐ Last Born Other: _____
7. What do you self-identify as?
☐ White American ☐ Black/African American ☐ European American
☐ Asian: (specifically:) _____ ☐ American Indian
☐ Middle Eastern ☐ Native American ☐ Pacific Islander or Alaskan Native
☐ Caribbean ☐ Hispanic: (specifically :) _____
Other race: _____
8. What is/are your native language(s):
☐ Spanish ☐ French ☐ Portuguese ☐ English



Other: _____

9. Any other additional languages: _____

10. On a scale of 1 to 5, how fluent are you in your native language? _____

11. On a scale of 1 to 5, how fluent are you in the English language? _____

12. At what age was your first experience interpreting for your family/community: _____. What was the context or place of the first time you remember interpreting

(for example, school, church, hospital, doctor's office, grocery store, etc)

End of Demographic Questions For Interviews

THANK YOU

Appendix: Sample Discussion Questions for Interviews

Note: I have approximately 4 main questions and series of follow up probes. The probes will only be used if the participants need assistance in generating their ideas, opinions.

Introduction

Welcome, greetings and thank you for participating.

Consent to continue with interview

Present agenda

Explanation of Terms: interpreting, translating and "language brokering"



Main question: Tell me about your experiences interpreting?

Follow up probes:

- Describe a particular time when you played the role of interpreter for your family members.
- What was that experience like? (How did you feel?)
- Were you ever asked to interpret something you did not understand? If so, what did you do?
- What situations do you find to be more difficult? Think about doctor's office, bank, school, grocery store, etc.
- What situations do you find to be the easiest? Think about doctor's office, bank, at school, the grocery store, etc.

Main question: I've heard and read positives and negatives about youth serving as interpreters for their families. What do you think? When is it a good experience? When is it a negative experience?

Follow up probes:

- Do you believe that interpreting for your parents was an opportunity or a burden? Why?
 - When was it an opportunity? –What did it get you? (Out of school, into a cool place?)
 - When was it a burden? (Missed a party, a school event, etc)
- What are some positive side effects? Did it help you at school? (I read it helps some students improve their reading and grades—was that true for you?)
- Were there more benefits or more drawbacks/disadvantages (positive or negative experiences)? How so?

Beginning Explanation (so that the participant understands what I am trying to say): I've heard and read that the expectations for interpreting is different based on culture, gender, etc. For example, maybe in some cultures, girls are expected to be the interpreter or maybe boys are. In other cultures, young people feel honored to do this but in other cultural groups, young people don't want to do it.

Questions:

- In your opinion, what gender interprets more?
- In a family of 6, with there being 2 parents and 4 kids, what individual would interpret more among the kids? (Is it the youngest or eldest's responsibility?) Why do you think this is?

Main question: Many states and cities do not have any guidelines for the age of interpreters. What are your thoughts about the decision to have laws or not about the age of interpreters?

Follow up probes:

- What do you think about there being guidelines about certain topics or places? E.g., Grocery store ok, doctor's office, no way.



Main question: Thank you so much. I really appreciate your time and sharing your experiences with me. Is there anything I missed?

Follow up probes:

- What did I forget to ask?
- Was there anything that I said that made you think of something to add?



Les TICE comme Support Pédagogique dans l'Apprentissage du FLE

Lina Deiby Cardenas*

Résumé

De nos jours, l'utilisation des TICE a changé l'enseignement du FLE car elles permettent d'améliorer la communication et le travail dans la salle de classe. Le but de la recherche est notamment d'explorer et d'analyser les sites internet utilisés pour l'apprentissage du FLE. Également, l'étude a pour objectif de reconnaître comment les étudiants et les professeurs approchent les sites virtuels pour l'apprentissage collectif du FLE et quelle est l'interaction entre eux. Par ailleurs, cette étude se développe sous la forme de recherche qualitative, en plus sa méthode est l'étude de cas étant l'une des plus utilisées dans le champ éducatif. Les participants sont 5 étudiants du niveau B1.1 d'une Université publique en Colombie. Pour la collecte de données, on a utilisé l'observation directe, l'entretien semi-directif, et l'analyse des documents et des pages web travaillés en classe. Les résultats permettaient d'identifier l'approche et l'influence des sites et pages web dans l'apprentissage de FLE.

Mot clés : TICE, FLE, Pages web, travail coopératif, Interaction et communication.



Abstract

Nowadays, the use of ICTs (information and communication technologies for teaching) has changed in teaching French as foreign language (FLE) because it allows the improvement of communication and the work in the classroom. First of all, the purpose of the following case study was to explore and to analyze the web sites used in teaching FLE. In addition, this case study's aim was to identify the pedagogical approach of the web sites for collective learning of FLE between teacher-student and vice versa. Otherwise, this study was developed under the qualitative approach; in addition its methodology was a case study which is very frequently used in the educative field. In the same way, the context of the sample was composed by the participants who were 5 students of B1.1 level in a public university in Colombia. For the data collected we used the direct observation, the semi-structured interview, and the analysis of documents and web sites worked in class. The finding allowed identifying web pages and sites' approach and the influence within teaching FLE.

Key Words: ICTs, FLE, Pages Web, Cooperative learning, interaction, communication.

Resumen

Hoy en día, el uso de las TIC ha cambiado la enseñanza del francés como (FLE), ya que permiten mejorar la comunicación y el trabajo en la sala de clase. El propósito de la investigación es explorar y especialmente analizar los sitios web utilizados para el aprendizaje del francés. También este estudio tiene por objetivo reconocer como los profesores y estudiantes se acercan a los sitios virtuales para el aprendizaje del francés y cuál es la interacción entre ellos. Por otra parte, este estudio se desarrolla en forma de investigación cualitativa, además su método es el estudio de caso la cual es uno de los más utilizados en el ámbito educativo. Los participantes fueron 5 estudiantes de nivel B1.1 de una universidad pública en Colombia. Para la recolección de datos se utilizó la observación directa, la entrevista semi-estructurada, el análisis de documentos y las páginas web trabajadas en clase. Los resultados permitieron reconocer el acercamiento e influencia de páginas y sitios web en el aprendizaje del francés.

Palabras Claves: TICs, FLE, Páginas Web, Aprendizaje cooperativo, Interacción, Comunicación.



Introduction

L'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) a changé l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) car ces technologies permettraient d'améliorer la communication et le travail en classe de langue, spécialement dans l'espace du laboratoire de langues. De nos jours, on peut voir plusieurs sites Internet pour les enseignants et les apprenants qui offrent la possibilité d'apprendre une langue étrangère par le moyen de cours, d'activités, de réseaux ainsi que d'outils complémentaires d'appui pédagogique comme les documents ou le matériel grammatical, lexical et culturel qui appartiennent aux sites virtuelles, donnant l'opportunité de partager et de bien connaître une langue.

Dans ce domaine de l'enseignement des langues, il est important de mentionner les chercheurs qui exposent les apports et les atouts des TICE pour l'apprentissage des langues comme François Mangelot (1998) qui trace une classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues ; Atlan et Rézeau cités par Black (2010) , qui se sont intéressés à l'apprentissage en environnement multimédia ou Verreman (2001) qui s'adresse aux recherches guidées sur Internet .Ce projet vient donc explorer l'emploi des pages web utilisées dans une classe du FLE dans ce milieu.

Le manque de communication et d'interaction avec les autres est un problème commun dans l'espace virtuel. Sur ce point D. Peraya et J. Viens cités par Beauné (2011)



soulignent cependant les risques de confusion qui entraîne l'important degré de technicité des différents outils : « l'objet technique dont l'utilisateur ne maîtrise en aucune façon le processus de fabrication et même le processus interne de fonctionnement se voit en effet rapidement intégré dans un cadre de pensée « mythologique. » Également, comme le dit Mangelot (1998), pour qu'il y ait apprentissage, « il ne suffit pas d'ouvrir des fenêtres, de parcourir des hyperespaces, de naviguer dans des cédéroms multimédias, de dialoguer avec un programme intelligent [...] ; il faut qu'il y ait un but d'apprentissage ». En d'autres termes, les ressources techniques telles que l'internet et les logiciels ont changé les pratiques pédagogiques de la classe, amenant au public des changements positifs ou négatifs dans les classes. Ainsi, la communication, la participation, et l'apprentissage collectif entre le professeur et l'étudiant dans un laboratoire multimédia sont essentiels pour le succès de l'apprentissage d'une langue pendant la classe.

Comment les apprenants et les enseignants du FLE approchent-ils les sites internet pour l'apprentissage pendant la classe ? À partir de cette question est né notre projet de recherche, de même celle-ci nous permet d'orienter le cas pendant le parcours d'investigation. La chercheuse a les objectifs suivants: premièrement, comprendre le processus de l'apprentissage collectif dans la salle de classe, deuxièmement explorer les atouts et les inconvénients de l'utilisation des sites internet dans l'espace de classe et finalement analyser l'influence des TICE dans l'interaction et la communication dans la classe.



Pour répondre à cette question, cet article présente d'abord le contexte théorique et littéraire, puis il aborde les aspects méthodologiques et à la fin les résultats de l'étude.

I. CADRE THÉORIQUE ET RÉVISION LITTÉRAIRE

Les TICE sont un sujet étudié par de nombreux auteurs, spécialement dans le monde de la formation. Dans ce cadre théorique, on fera une analyse préalable des auteurs et des études importants, réalisés autour du thème. En premier lieu, on propose les définitions des termes clés de l'étude comme TICE et apprentissage coopératif. Ensuite on présentera l'influence des TICE dans l'interaction et la communication et enfin l'apprentissage coopératif dans un cours de FLE.

Tout d'abord, il faut noter que l'acronyme TICE est selon le Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde (Cuq, 2003), signifie «Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation ». Baron (2007) confirme que les TICE correspondent à un groupe extrêmement hétérogène et affirme que les TICE distinguent les différents supports techniques tels que« les ordinateurs, les ressources, qui s'avèrent être elles-mêmes de taille ou granularité très différentes (une image, une base de données, une encyclopédie, un environnement d'apprentissage...) ». À ceci, on ajoute que selon la Commission générale de terminologie et de néologie, un site ou site web est un ensemble de pages web hyper liées entre elles et mises en ligne à une adresse web. On dit aussi « site internet » par métonymie, le World Wide Web reposant sur l'Internet. Ce projet



s'intéresse donc à l'utilisation des TICE en classe de FLE, plus particulièrement à l'utilisation des sites web.

1.1. LES ATOUTS DES TICE

Des nombreuses études mettent en évidence les avantages des TICE ainsi que les résultats et les implications qui ont eu à travers de l'histoire au niveau éducatif. En bref, tous les auteurs ont laissé des traits significatifs dans ce domaine. Différents auteurs s'accordent sur l'importance des TICE dans l'apprentissage. On supporte cette partie, entre autres, par le travail de Kern(2006) qui décrit les débuts des TICE avec l'usage des ordinateurs, l'origine du courriel et du World Wide Web entre les années 1960 et 1990 aux États-Unis. À partir de cela se déclenchaient beaucoup de projets pédagogiques en langue étrangère connus sous le nom de Communication Médiatisée par l'Ordinateur (CMO).

Une autre étude consultée ici est celui de Beauné (2011) qui analyse la place qui occupe les TICE au sein des ouvrages publiés entre 1990 et 2005. Il ajoute des aspects de l'apprentissage du FLE (les théories de l'apprentissage, telles que le comportementisme ou le socioconstructivisme), ainsi que le rôle du professeur et de l'apprenant en faisant une comparaison entre l'interaction, l'enseignement et l'apprentissage du FLE. Mangenot (2008), pour sa part, apporte assez d'informations à ce projet car trois de ses travaux aident à témoigner de l'importance des sites internet et de l'apprentissage en classe. Ses recherches montrent la fonction des TICE dans la formation en langues et plus particulièrement sur les échanges via Internet. Il considère deux facettes d'internet. D'une



part, l'Internet comme source d'informations où il est fondamental de guider la recherche par des tâches et d'autre part, l'Internet en tant que média de communication qui fait référence aux échanges, aux projets, et à la publication. Il s'intéresse également au thème de l'interaction pédagogique en ligne pendant la classe et il travaille les approches des tâches médiatisées par internet en faisant une analyse de quelques tâches langagières.

Finalement on a considéré les travaux de Bourdet, (2006) qui réunit deux dimensions : la réflexion sur l'usage et la modélisation possible des pratiques, essentielles dans l'interaction. Avant tout, il montre la notion d'espace imaginé de communication car il est important surtout pour les interactions tutoriels. Selon Bourdet, l'espace imaginé est un espace virtuel structuré de formation et de communication développé grâce aux fonctionnalités comme le forum où l'apprenant s'intègre par sa participation et son implication personnelle.

1.2. LES TICE ET L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

En éducation, on parle de travail coopératif lorsque des élèves ou des étudiants forment des groupes d'apprentissage travaillant ensemble à la réalisation de buts communs. Johnson et Johnson (1998) suggèrent trois façons de concevoir l'apprentissage coopératif : 1) Des groupes d'apprentissage coopératifs formels, 2) des groupes d'apprentissage coopératifs informels, 3) les groupes coopératifs de base. Dans le domaine des TICE, Zourou(2006), propose un projet appelé « le français en (première) ligne ». Essentiellement, ce projet consiste en des modalités de construction collective et



médiatisées par des dyades d'étudiants. De la même façon, il souligne l'importance de la formation hybride ou plus connue comme l'apprentissage mixte (*Blended Learning* en anglais) qui est orientée vers le suivi de l'apprenant, l'ouverture des ressources et le développement d'espaces de mutualisation et d'interaction.

Également il faut souligner que ce type de formation permet de bien développer le travail coopératif pendant la classe. Black (2010) complète l'information sur le travail coopératif car il explique que dans le parcours de son étude chaque étudiant reçoit un cahier qui répertorie les sites Internet et propose un ensemble d'exercices de compréhension reliés aux sites visités chaque semaine et ils travaillent pendant une heure de navigation sur la toile à partir de l'information donnée par le professeur.

Enfin, ces études ont permis de constater que le travail coopératif pour l'exploration de l'Internet permet aux étudiants d'argumenter l'intérêt pour les cultures populaires francophones également ces théories nous aide à renfoncer l'importance des TICE en classe. Ensuite, on se va centrer sur la méthodologie afin de montrer des détails précis de la recherche.

2. MÉTHODOLOGIE

Ce projet suit la démarche de l'étude de cas qui nous aide à répondre à notre question de recherche. À cet égard, on peut constater à partir de Taylor et Bogdan (1984), que ce type de recherche produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles et le comportement des personnes. Pour ce faire, on a choisi une étude de cas de type



exploratoire comme la méthode la plus appropriée pour les descriptions et explications de l'usage des sites internet en classe de FLE ainsi comme pour la compréhension du phénomène.

Les participants à cette étude de cas sont 5 étudiants en Licence de Langues Étrangères suivant un cours de niveau B1.1 dans une université publique en Colombie.(Annexe 1 : Tableau des participants).Ces étudiants, choisis au hasard, étaient guidés par un enseignant pour le travail sur les sites internet spécialisés dans l'apprentissage du FLE.

2.1. LA COLLECTE DE DONNEES

Pour la collecte de données on a fait des observations non participantes, des entretiens semi-directifs et l'analyse des sites web visités par les apprenants. Le corpus des observations de l'étude est composé par cinq observations de deux heures, établis un jour spécifique de la semaine lors du travail au laboratoire de langues, pendant une période de cinq semaines. L'objectif des observations est de collecter des données possibles autour de l'influence et l'utilisation des TICE pendant la classe de FLE. (Annexe 2 : Grille d'observation et analyse des pages web)

La collecte des données a été complétée par deux entretiens exploratoires conduits au début et à la fin du semestre avec les 5 étudiants en Licence du FLE de niveau B1.1 d'une université publique en Colombie. Le but des entretiens était de demander aux apprenants ce qu'ils perçoivent de la classe du laboratoire de l'université, questionner sur



les sites internet que le professeur leur donne pour apprendre la langue et aussi pour qu'ils expliquent l'usage qu'ils font de pages web et comment ils y développent les activités, et s'ils sont faciles ou difficiles à comprendre. (Annexe 3 et 4 : Guide des entretiens 1 et 2). La troisième partie de la collecte de données s'est faite avec un entretien au professeur. (Annexe 5 : Guide d'entretien au professeur.)

Pour finir, on peut dire que la collecte de données est une étape essentielle pour l'étude car elle nous aide à répondre à la question principale. Alors, on va aborder les résultats de la recherche.

3. RESULTATS

Avant de souligner les différentes pages utilisées dans l'étude, il faut noter la classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues établie par François Mangenot qui divise internet en deux axes : Premièrement, Internet comme source d'informations s'agit principalement de son utilisation pour la recherche d'information guidée par des tâches dans ses sources, on peut trouver des ressources non pédagogiques tels que les sites Internet de grand public et les ressources pédagogiques qui proposent des activités linguistiques. Le deuxième axe est l'internet en tant que média de communication qui s'adresse à la communication globale et immédiate guidée par des projets et des échanges qui s'appuient sur les deux types: Discussion en temps réel (chat en ligne) et discussion en temps différé (Courrier électronique).

Au cours du semestre, les participants ont travaillé sur cinq pages web qui ont été



lepointdufle, phonétique, lexique, polar fle et finalement Edmodo. La page la plus utilisée a été lepointdufle où l'on travaille principalement les quatre compétences. C'est pour cela qu'elle est considérée comme une ressource pédagogique incontournable pour toute la communauté francophone et non francophone. Sur ce grand portail virtuel public des sites internet, chacun de ses liens a un intérêt pédagogique afin d'apprendre et d'enseigner le français. Également cette page est une source d'information et de communication très organisée et de la même manière que le media de communication, elle s'appuie sur un forum et courrier électronique pour savoir les opinions et les doutes du public. La deuxième page la plus visitée par les étudiants est le site Phonétique.fr qui permet d'apprendre à prononcer le Français avec des exercices de phonétique et de linguistique, et finalement le média de communication Edmodo qui est un réseau social et une plate-forme pour les personnes qui travaillent dans le domaine de l'éducation. Grâce à cette plateforme les participants peuvent avoir une communication avec le professeur et le groupe.

3.1. LES ATOUTS DES TICE EN CLASSE DE LANGUE

Cette étude a permis d'identifier les avantages de l'utilisation des TICE en classe de langue. Des auteurs comme Martel (1998), mettent en lumière les différents atouts pédagogiques de l'Internet : 1. la coopération, 2. Le pluri média (son, image, vidéo et texte), 3. L'apprentissage ludique et la motivation par le jeu ainsi que la réduction du stress, 4. La communication authentique (groupes de discussion, correspondance électronique).



Dans ce contexte, on peut observer pendant l'étude que les participants réagissent à plusieurs de ces atouts pédagogiques. Pour le site Phonétique.fr, on a observé qu'il est un site important pour développer la partie de pluri media car il s'agit d'un site riche par son information, ses images, ses vidéos et ses textes. Pour ce qui est de la communication authentique lepointdufle et Edmodo encouragent les participants à l'échange de groupe puisqu'ils doivent partager leurs productions, évaluations et commentaires. Finalement, lepointdufle attire l'attention de tous les participants car il y a beaucoup de liens qui offrent des jeux pour pratiquer la grammaire et le lexique.

3.2. LES TICE ET L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

L'apprentissage coopératif est un des principaux atouts de l'utilisation des TICE en classe de langue. Tout d'abord il faut connaître les différentes possibilités pour l'apprentissage coopératif. Johnson et Johnson (1998) suggèrent trois façons de concevoir l'apprentissage coopératif : 1) des groupes d'apprentissage coopératifs formels, d'une durée allant d'une heure à plusieurs semaines, et ayant pour tâche la résolution de problèmes, la lecture de matériel complexe, la rédaction d'un rapport, etc. ; 2) des groupes d'apprentissage coopératifs informels, d'une durée variant de quelques minutes à une période de cours, avec comme tâche de stimuler l'intérêt des apprenants après un cours magistral, la projection d'un film, par exemple ; et 3) les groupes coopératifs de base, d'une durée d'un semestre à une année, œuvrant en tant que structure de soutien du groupe, qui contribue au succès scolaire de ses membres .



Dans les classes observées, on a repéré principalement des groupes d'apprentissage coopératifs informels. Cet apprentissage s'est fait d'une part, avec les camarades de classe, la plupart du temps sous forme de binôme. Malgré le fait que cette organisation est due à la contrainte d'espace et des ressources technologiques, les participants manifestent l'importance de partager les opinions avec leurs camarades car ils se sentent plus à l'aise pour justifier et expliquer les réponses aux exercices. Cependant un participant, Néron, se détache du groupe en signalant qu'il préfère travailler seul car il peut pratiquer plus longtemps sur les pages web.

D'autre part, les groupes d'apprentissage coopératifs se font aussi avec le professeur. En fait tous les participants manifestent qu'ils préfèrent l'orientation et l'aide du professeur et ils le considèrent comme une ressource primordiale pour résoudre leurs questions et leurs doutes. Lors des entretiens, les participants affirment qu'ils préfèrent travailler avec l'aide du professeur pour s'orienter dans la classe et pour comprendre les consignes données par les pages web.

Il est important de faire référence aux critères pour le succès du travail de groupe établis par Timpson et Bendel-Simso (1996), à savoir « le partage des responsabilités de l'apprentissage, l'engagement/la participation, le développement de l'autonomie, la responsabilité de l'étudiant par rapport au groupe et au projet, la sensibilisation au groupe, et l'enseignant en tant qu'observateur et facilitateur ». Par rapport à ce point, le professeur explique, lors de l'entretien, que grâce au travail en groupe sur les pages web, les étudiants aiment participer tout le temps, ils n'ont pas peur de faire des



erreurs quand ils parlent. C'est-à dire que le succès du travail en groupe s'est obtenu grâce à la constante participation des apprenants dans le cours et bien sûr au rôle du professeur car il est vu comme un facilitateur essentiel pour développer les activités proposées dans les pages web.

3.3. LES INCONVÉNIENTS LORS DE L'UTILISATION DES TICE

Les inconvénients lors de l'utilisation des TICE concernent principalement le débit d'internet, la restriction pour l'accès à certaines pages web, l'actualisation des informations, et la sous-utilisation de quelques ressources. Premièrement le bas débit du service Internet qui décourage les étudiants et met en évidence l'importance de la présence du professeur dans la classe. En effet, l'utilisation des TICE constituent un support à la formation présentielle appuyant, spécialement sur la plateforme éducative Edmodo à fin de favoriser une communication et un travail autonome en ligne.

Le deuxième facteur négatif est la restriction de pages faite par la plateforme universitaire. Par exemple la page lepointdufle propose quelques vidéos pour les apprenants mais lors des observations, on a pu constater qu'elle ne peut pas être visionnée car ce type de supports est restreint par la plateforme institutionnelle. Ce facteur interfère alors avec le fonctionnement des pages et sites virtuelles et avec la dynamique de la classe. À ce sujet, les participants exprimaient qu'ils aimaient chercher et écouter des chansons en français sur Youtube, par exemple, mais ils ne peuvent pas le faire au Laboratoire de langues.



Le troisième facteur négatif est un besoin d'actualisation des sites et pages web. À ce sujet, le professeur exprimaient que sur certains sites les exercices ne sont pas suffisants, les apprenants les développent tous en classe et quand ils veulent faire un travail autonome, ils connaissent les réponses. Peut-être, c'est l'une des raisons pour lesquelles les participants s'ennuient quelques fois lors du travail sur les pages web.

Le quatrième aspect est la sous-utilisation d'autres ressources comme le Tableau Blanc Interactif, à cause de l'importance donnée à l'exploration de ces sites web. Le tableau interactif est un excellent outil pour le travail sur les pages et les sites d'apprentissage de FLE. Ce nouvel appareil commun dans la disposition de salles de classe de certains pays, n'est pas encore entré dans les pratiques pédagogiques des enseignants en langues dans le contexte de cette recherche.

BILAN ET PERSPECTIVES

Les participants à cette étude expriment qu'il y a une grande variété d'information sur la grammaire, le lexique et le vocabulaire français et aussi ils ajoutent que les pages visités en classe de laboratoire leur permettent de renforcer les thèmes travaillés pendant la classe. Par ailleurs les apprenants expriment qu'ils aiment travailler avec les TICE car ils changent la routine et l'environnement de la classe. L'utilisation des TICE est un avantage indéniable pour la classe mais il est nécessaire d'augmenter la quantité de temps de travail sur ces sites pour profiter au maximum de ces ressources. Cependant, il y a des facteurs négatifs lors de leur utilisation spécialement d'ordre technique qui demandent d'une part,



une réponse institutionnelle comme l'accès à certains sites pluri-média et d'autre part, une formation permanente des enseignants pour connaître la variété des ressources et des possibilités proposées par les TICE.

Dans le contexte colombien qui est celui où cette recherche a lieu, on trouve peu d'expériences dans le domaine de l'apprentissage du FLE. Il serait donc nécessaire de créer un programme national pour former les enseignants sur les TICE afin de savoir bien explorer les ressources des institutions. D'ailleurs, on pourrait conduire d'autres études au niveau local sur l'utilisation et l'impact de la plate-forme éducative Edmodo pour l'apprentissage des langues étrangères à l'intérieur du programme de licence. Également au niveau national on pourrait commencer la création de pages web et de software éducatifs colombiens pour l'apprentissage du FLE ainsi que l'étude de l'impact des TICE dans la formation hybride ou à distance.



Références Bibliographiques

- BARON, G et AL. (2007). « Pédagogie et ressources numériques en ligne : quelques réflexions. » Repéré à : <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0709c.htm>
- BEAUNÉ, A. (2011), « Quelles utilisations des TICE pour l'apprentissage du français langue étrangère au niveau A1.1 ? Analyse d'usages de formateurs et d'apprenants adultes migrants peu ou pas scolarisés » *Mémoire de Master 2 de Didactique du français langue étrangère et inter culturalité*. Repéré à : <http://www.adjectif.net/spip/IMG/pdf/M2.pdf>
- [BLACK, C. \(2010\)](#). « Internet et travail coopératif : Impact sur l'attitude envers la langue et la culture-cible », *Revue canadienne de linguistique appliquée*, Vol 6, No1.
- BOURDET, J. (2006) « Construction d'un espace virtuel et rôles du tuteur », Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. Numéro spécial de la revue *Le français dans le monde : Recherches et Applications*, juillet 2006, pp. 101-110. Paris: Clé International.
- CUQ, J.P. (2003), *Dictionnaire de Didactique du Français, langue étrangère seconde*. CLE international. Paris.
- KERN, R. (2006). « La Communication Médiatisée par Ordinateur en Langues » Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. Numéro spécial de la revue



Le français dans le monde : Recherches et Applications, juillet (2006), pp. 17-26.

Paris : Clé International.

JOHNSON, D, ET JOHNSON R. (1998). *Cooperative Learning and Social*

Interdependence Theory. Cooperative Learning Centre, University of Minnesota

MANGENOT, F. (1998) « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des

langues », *Revue ALSIC* Vol. 1, Numéro 2 (décembre 1998). Université de Franche-

Comté. Repéré à : <http://alsic.revues.org/1515>

MANGENOT, F. (2008) « *La question du scénario de communication dans les interactions*

pédagogiques en ligne. » In M. Sidir, G.-L. Baron, E. Bruillard (Ed.) *Journées*

communication et apprentissage instrumenté en réseaux (Jocair 2008), pp. 13-26.

Paris, Hermès, Lavoisier. Repéré à :

http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/scenario-communication.pdf

MARTEL, A. (1998). « L'apprentissage du français sur Internet". in *Multimédia et Français*

Langue Étrangère, Les Cahiers de l'ASDIFLE, no 9, pp. 125-149.

TAYLOR ET BOGDAN (1984), « Introduction to qualitative research methods: the search

for meanings » Wiley-Interscience publication 2nd Edition, University of Michigan.

TIMPSON ET BENDEL-SIMSO. (1996), *Concepts and Choices for Teaching: Meeting the*

Challenges in Higher Education. Madison, WI : Magna Publications.



- REZEAU, J. (1999). «Profils d'apprentissage et représentations dans l'apprentissage des langues en environnement multimédia » in *Alsic* (Apprentissage des Langues et des Systèmes d'information et de communication), vol. 2, no 1, juin 1999, pp. 27–49.
- VERREMAN, A. (2001). « Une expérience de recherche documentaire sur Internet en classe de langue : propositions de modélisation didactique » in *Alsic* (Apprentissage des Langues et des Systèmes d'information et de communication), vol. 4, no 1, juin 2001, pp. 5–37.
- ZOUROU, K. (2006). «Effets de l'instrumentation sur les apprentissages collectifs dans une formation hybride aux TICE ». in *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, Le français dans le monde : Recherches et Applications*, Juillet (2006), pp. 101-110. Paris : Clé International.

Lina Deiby Cardenas est une jeune chercheuse de neuvième semestre des langues étrangères Anglais-Français de l'université de Pamplona en Colombie. Elle est membre du Groupe de Recherche en Langues Étrangères SILEX (Semillero de Investigación en Lenguas Extranjeras). Elle a participé en trois congrès des recherches en langue étrangères de cette université.



Comment parlent les étudiants de FLE ? Sortir de l'étape de mémorisation du discours à l'utilisation spontanée de la langue cible.

Jessica Bandera Navarro*

Résumé

Dans cet article nous nous concentrons à analyser dans quelle mesure une pratique langagière spontanée aide les apprenants à maîtriser la compétence orale en classe de Français Langue Étrangère (FLE). Toutefois on a considéré aussi incontournable de traiter la relation qu'il existe entre la production orale spontanée et la production orale systématique jouant toutes les deux un rôle essentiel pour maîtriser la langue cible. Cette recherche se développe en adoptant une étude de cas où participent quatre étudiants et un enseignant de FLE. Les instruments utilisés sont des observations non-participantes et des entretiens dirigés, ainsi que l'analyse des productions orales de type authentique et systématique. Lors de l'analyse on a trouvé que le professeur est un déclencheur pour les apprenants pour développer la compétence langagière et on a repéré les stratégies de l'enseignant faisant partie des aspects cognitifs et psychologiques des apprenants.

Mots clés : stratégie d'enseignement, l'interaction en classe de FLE, FLE, production orale



spontanée, production orale systématique.

Resumen

En este artículo nos centramos en analizar la práctica del lenguaje espontáneo que ayuda a los estudiantes a mejorar la competencia oral en clase de Francés Lengua Extranjera (FLE). Ha sido considerado como esencial abordar la relación que existe entre la producción oral espontánea y la producción oral sistemática que corresponde a la memorización, jugando ambas un papel vital para dominar el idioma que se quiere aprender. Esta investigación se desarrolla por medio de la adopción de un estudio de caso que involucra a cuatro estudiantes y un profesor de FLE. Los instrumentos a utilizar son observaciones no participantes, entrevistas dirigidas y el análisis de producciones orales auténtica y sistemática. A partir del análisis se encontró que el profesor es para los estudiantes un determinante esencial para desarrollar habilidades lingüísticas, se encontró que las estrategias de enseñanza están relacionadas tanto los aspectos cognitivos como los aspectos psicológicos del estudiante.

Palabras claves: estrategias de enseñanza, interacción en FFL, FFL, producción oral espontánea, producción oral sistemática.



Abstract

In this article we focus on analyzing the use of spontaneous language which helps learners to improve oral proficiency in French as Foreign Language (FLE). However, we have been considered as essential to address the relationship that exists between spontaneous oral production and systematic oral production; both of them play a key role to master the target language. This research develops a case study where four students and a teacher FFL involved. The instruments used are non-participants and interviews conducted observations and analysis of oral productions authentic and systematic kind. During the analysis it was found that the teacher is a trigger for learners to develop language skills, were identified strategies the teacher part of learners' cognitive and psychological.

Keywords: teaching strategies, classroom interaction FFL, FFL, spontaneous oral production, systematic oral production.



Introduction

« L'expression orale contribue à l'expression de la personne. La maîtrise du langage oral implique des compétences diverses, en compréhension et en production, en considérant la maîtrise du code (prononciation, lexique, syntaxe) et l'usage du langage (prise en compte de diverses caractéristiques de situations de communication) »¹. Cette étude de cas cherche à analyser la difficulté pour prendre la parole chez les étudiants du niveau B1 dans une université en Colombie, c'est-à-dire comment ils réagissent à des situations d'interaction où ils doivent organiser des idées cohérentes de façon spontanée.

La pratique de l'oral en classe pose le problème aussi bien à l'enseignant qu'à l'étudiant ; comme Cicurel (2002) l'affirme : « la présence du professeur, qui guide l'apprentissage, qui assure la 'médiation' entre la langue, le public et les activités d'enseignement, est un élément incontournable ». C'est pourquoi cette recherche vise

¹ Livret d'évaluation GP/CP, Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de la programmation et du développement (DP et D), 2001 présentation générale. Pris de l'article Représentations et pratiques de l'oral

également à analyser les différentes stratégies développées par le professeur pendant la classe pour inciter la parole des étudiants. En plus on a observé la performance de l'étudiant dans l'évaluation orale avec le but de voir comment est la situation de l'expression orale pendant la classe et comment elle est pendant l'évaluation.

Dans cet article on prend comme référence les travaux réalisés par Benamar (2009), qui a fait une étude de l'influence exercée par l'enseignant sur les élèves pour les amener à prendre la parole durant l'activité du débat. Ainsi, on analyse les différentes stratégies utilisées par l'enseignant dans une situation exolingue. D'ailleurs, les études de Theuillon (2010); Lardos, (2002) mettent en place les modes d'évaluation pour aider les étudiants à améliorer la compétence orale en utilisant les auto-évaluations pour trouver et améliorer leur connaissance par eux-mêmes ; la co-évaluation et la herero-évaluation qui sont posées par les enseignants ont pour objectif d'améliorer des aspects qui concernent la langue cible.

Cet article vise à analyser la relation qu'il existe entre les activités de cours et l'examen oral, c'est-à-dire la performance des étudiants dans un examen oral en relation avec les activités de la classe. Pour ce faire, on analyse le déroulement des activités de classe incluant d'une part, les interventions systématiques, c'est-à-dire une émission de sons, de mots, de phrases, et d'autre part, les interventions authentiques comme des énoncés spontanés, improvisés et libres des étudiants.



Cette recherche est guidée sur la question de savoir comment la participation spontanée dans la langue étrangère développe la compétence orale des étudiants. De plus, dans le but d'approfondir ce sujet on s'est posé des sous-questions autour de l'influence de l'interaction spontanée sur la production orale des apprenants de FLE dans la classe ; les stratégies des enseignants pour inciter les étudiants à prendre la parole en langue étrangère et leur impact sur la performance des étudiants au moment d'être évalués tout en sachant que le contexte est un cours de français du niveau B1.

Cette étude a permis de révéler le rôle d'enseignant qui doit non seulement être un guide pour les apprenants dans la maîtrise des structures de la langue mais aussi utiliser le rôle de déclencheur parmi les étudiants pour les aider à s'exprimer dans la langue cible car les étudiants trouvent des difficultés au moment de le faire, dû aux facteurs externes. Ceci car l'étudiant est vu aussi comme un individu qui lie son apprentissage à sa condition personnelle.

Cet article va montrer dans un premier temps les principaux travaux de recherche des auteurs qui appuient cette étude, également des définitions telles que la production orale (systématique et spontanée), et la stratégie d'enseignement. Une deuxième partie est la



présentation de la méthodologie qui sera développée pour comprendre et décrire des aspects qui concernent l'utilisation spontanée en classe de FLE c'est-à-dire, les instruments utilisés tels que les observations de classe, l'interview et l'analyse des productions orales des étudiants. Ensuite on va énoncer les résultats obtenus pendant la recherche en montrant les implications pédagogiques qui peuvent être utilisées par d'autres chercheurs intéressés par ce sujet.

Avant de commencer l'analyse des informations recueillies, il est nécessaire de faire un tour d'horizon sur les bases théoriques sur lesquelles ce projet est basé. Pour ce faire, on fait une révision des études préalables qui permettent d'analyser des aspects concernant le développement de la compétence orale dans un contexte éducatif d'enseignement/apprentissage en FLE.

La production Orale

Produire dans la langue qu'on apprend est indispensable pendant le processus d'apprentissage d'une langue. Selon le Dictionnaire Gaffiot, « le terme de production vient du bas latin productus mot issu du classique producere qui signifie à la fois « faire avancer » et « faire pousser, procréer, développer et faire grandir ». Pour sa part, la production orale fait partie des compétences langagières que les étudiants de FLE doivent



maîtriser, on part de sa définition comme « le processus de confection d'un message oral par l'utilisation de signes sonores d'une langue » (Roux, 2003).

Cet auteur souligne les deux modes de production orale tel que la production orale spontanée comme « une pratique la plus proche possible d'une communication authentique spontanée » qui implique des énoncés individuels, personnels, improvisés, où se présente une situation de communication et priorisation au « je », en réponse à des questions ouvertes, aussi comme réponse à des questions où ils doivent argumenter.

D'autre part, on a la production orale systématique, qui est plus souvent jointe à la mémorisation des textes dits à l'oral. Une première hypothèse à ce sujet est le fait que dans l'enseignement/apprentissage d'une langue cible les étudiants font ce type de production orale quand les activités sont préparées ; on part de l'idée de Roux(2003) qu'une production orale systématique est « soit le processus de confection d'un message oral par l'utilisation de signes sonores ou graphiques d'une langue, priorité à la forme et à la norme, énoncé stéréotypé » (Voir tableau comparatif, annexe 1).

Stratégies d'enseignement

En milieu d'apprentissage d'une langue les apprenants sont guidés et encouragés par l'enseignant, donc les stratégies utilisées par lui sont indispensables pour promouvoir l'utilisation de la langue en classe. Comme l'explique Cicurel, cité par Benamar (2009)



quelques-unes de ces stratégies peuvent être le guidage, l'étayage, les instructions, les réparations et les explications. De plus l'un de points forts d'une classe de langue cible est l'interaction constante parmi les acteurs du processus d'enseignement/apprentissage en utilisant la langue le plus souvent « Une interaction qui se déroule sous la forme d'échanges entre d'une part, l'enseignant et les élèves (asymétrie), et d'autre part les élèves entre eux (relative symétrie) » .

Études préalables dans le domaine

Cet article cherche à étudier l'utilisation spontanée de la langue en FLE en s'appuyant sur les études réalisées par Benamar (2009), Vallat (2011) et Baurens (2011); concernant les stratégies d'enseignement et l'interaction en situation de communication orale, ces auteurs montrent que les différentes stratégies utilisées par les enseignants ne peuvent pas manquer dans le cadre acquisitionnel d'une langue, mais qu'elles doivent toujours se diriger à aider les étudiants à s'exprimer dans la langue d'une manière cohérente, en utilisant les questionnaires, et les moyens verbaux, non-verbaux et para verbaux où la présence du professeur est indispensable. Également l'interaction qu'il existe parmi les étudiants et l'étudiant/professeur jouent un rôle aussi important, car le contact entre eux et l'encouragement de la part du professeur incite la prise de la parole des étudiants.



D'autre part, Lardos (2002) ; Tyne (2009) et Theuillon (2010), mettent en valeur les connaissances des étudiants et la reprise de confiance en production orale en continu en même temps que les étudiants améliorent la compétence orale en utilisant les auto-évaluations qui aident les étudiants à améliorer leur connaissance par eux-mêmes. À ce fait, grâce à l'auto évaluation l'étudiant peut prendre conscience de son niveau de langue et corriger les fautes identifiées.

Par ailleurs, on peut constater que la co-évaluation a une place importante qui permet d'améliorer la compétence orale dans un cadre de symétrie, c'est-à-dire les échanges parmi les étudiants, ces types d'évaluations sont indispensables pour les performances des apprenants dans les examens oraux. À partir de ces études, concernant l'interaction en classe, les stratégies d'enseignement pour encourager les étudiants à parler de façon spontanée et les différents types d'évaluation. Cet article cherche à établir le rapport existant entre les activités orales de classe et la performance des étudiants dans l'examen oral quand elles sont faites de façon spontanée ou systématique dans un niveau B1.

Méthodologie

Cette étude adopte une recherche qualitative définie par Hygin (2008) comme « (...) la recherche qui produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles et le comportement des personnes. Elle renvoie à une méthode de recherche intéressée par le



sens et l'observation d'un phénomène social en milieu naturel ». On peut remarquer que l'étude de cas a été adoptée pour conduire cette étude car elle permettra d'approfondir sur un sujet spécifique, dans notre cas, la difficulté des étudiants au moment de faire l'utilisation de la langue cible d'une façon spontanée.

Participants

Pour faire cette recherche on a travaillé avec 5 participants, dont un professeur de FLE et quatre apprenants. Le professeur comme participant à cette recherche permet d'observer et d'analyser les différentes stratégies d'enseignement développées pendant la classe pour améliorer la compétence des apprenants. Les participants-étudiants sont quatre, chacun d'entre eux a adopté un pseudonyme pour garder son anonymat, ils sont d'origine colombienne dont la langue maternelle est l'espagnol, inscrits au programme de licence en langues étrangères anglais-français d'une université publique. Ils étudient le français depuis deux ans et suivent actuellement un cours de langue de niveau B1. (Annexe 2)

Instruments de collecte de données

Pour la collecte de données on a conduit des observations non participantes,



l'analyse de documents –les productions orales des participants et des entretiens. D'abord, on a fait cinq observations, dans un cours de français langue étrangère ; deux d'elles ont été libres et pour les autres observations on a conçu une grille d'observation spécifique (Annexe 3). Chaque observation a eu une durée de deux heures, ces informations recueillies sont données par les quatre étudiants et même professeur, en contexte universitaire, du niveau B1 pendant une période de cinq semaines. Le but principal de ces observations a été d'analyser l'utilisation spontanée de la langue à l'oral.

Pour l'analyse des productions des étudiants, on a constitué un corpus formé de sept productions orales en situation d'examen, dont la moitié représente des situations orales spontanées et l'autre moitié des productions systématiques. Au niveau général, les critères d'évaluation se centrent sur les descripteurs du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, au niveau B1. Pour la situation spontanée, l'étudiant doit faire un monologue à partir d'un document, présenter le plan d'exposé, présenter le document, donner des exemples et présenter une conclusion. Pour ce qui relève des aspects linguistiques, on évalue son contrôle grammatical, la variété de vocabulaire et une prononciation et une intonation claire et naturelle. Cette information a été recueillie dans la dixième semaine du processus d'apprentissage, c'est-à-dire dans l'évaluation orale de la deuxième période académique selon le chronogramme du semestre de l'université qui a trois périodes pendant le semestre. Pour la situation systématique, on a recueilli l'enregistrement d'une émission de radio faite par les étudiants à partir d'une information



des médias. Les étudiants ont travaillé en groupe pendant une semaine pour en faire le script et ont utilisé un support numérique pour leur production où chaque étudiant a eu une intervention de 5 minutes. Cette information a été recueillie pendant la seizième semaine de la troisième période académique.

Finalement, pendant le processus de collecte de données on a préparé un guide d'entretien dirigé aux participants; on a fait cet entretien dans le but d'analyser les différents aspects concernant la pratique orale de la langue. Pour ce faire, on a conçu un guide d'entretien pour l'enseignant avec quatorze questions qui sont rédigées pour répondre à la question de savoir comment la participation spontanée dans la langue étrangère développe la compétence orale des étudiants (Annexe 4). En plus on a conçu un deuxième guide pour les apprenants qui vise à connaître la position des participants face à la pratique de l'oral; les questions posées ont été regroupées en quatre parties ; la première concerne la participation en classe ; le deuxième cherche à préciser les activités de cours aussi bien improvisées que systématiques; le troisième groupe a été dirigé vers l'interaction parmi les étudiants ;et finalement le quatrième groupe a été organisé pour savoir comment est la performance des étudiants dans l'examen oral en relation aux activités orales dans la classe. (Annexe4)

Résultats



La production orale et la mémorisation du discours

Afin d'analyser la production orale des étudiants dans ce projet de recherche on s'est posé la question de savoir comment est la production systématique des apprenants. À partir des observations faites et l'analyse de documents oraux on peut conclure que tous les apprenants ont un niveau plus élevé de production orale quand elle est faite de façon systématique, c'est-à-dire quand il y a de la mémorisation des textes où quand ils doivent présenter un sujet spécifique à l'oral.

Sur ce thème, dans l'entretien le Participant 4 (désormais P4) affirme que si les activités sont préparées, il a la sensation de bien les faire. Pour ces productions, la plupart du temps ils utilisent une gamme étendue de vocabulaire et la prononciation est plus claire. Malgré les avantages de la production systématique, on peut observer que leurs discours ne sont pas naturels car quand le professeur pose une question liée au sujet présenté, leurs réponses sont moins fluides. Ceci peut être expliqué selon la conception d'apprentissage des étudiants qui l'associent encore à l'apprentissage traditionnelle d'une langue, c'est-à-dire à la mémorisation des structures grammaticales et de textes écrits.

Ce dernier résultat met en évidence les réflexions faites par Médioni (2010) qui fait référence à la compétence orale « ... 'parler une langue étrangère' se décline en plusieurs activités langagières, en particulier parler en continu et parler en interaction, avec l'objectif de parler une langue pour l'apprendre et non plus de l'apprendre pour la parler » c'est-à-



dire laisser de côté la partie des structures de la langue cible tels que des automatismes, les règles de la grammaire, le vocabulaire .

D'autre part on trouve que les étudiants sont souvent capables de parler des sujets généraux (la santé, l'éducation, la politique, les sciences, etc.) quand ils les ont appris par cœur. On peut le constater dans les observations et les documents oraux systématiques, néanmoins dans les entretiens tous les participants s'accordent pour dire que les sujets les plus faciles pour s'exprimer sont les sujets de la vie quotidienne. À ce fait les étudiants ont plus de production orale de type systématique dans les discours sur les sujets d'actualité, tandis qu'ils parlent spontanément de ce qui fait référence à leurs vies.

En effet les stratégies utilisées par l'enseignant pour faire parler les étudiants sont nécessaires pour l'interaction dans la classe. Ceci est évident dans l'entretien du professeur qui raconte qu'il essaie de « créer des situations de la vie quotidienne, que les étudiants parlent des situations avec lesquelles ils sont liés ». On considère indispensable que les étudiants soient capables de parler de la vie quotidienne de façon spontanée ainsi que des sujets du domaine public tels que la politique, la science, la technologie dans le but d'aider les étudiants à maîtriser la langue.

Les difficultés de la production spontanée : le thème, le lexique et l'insécurité



Pour répondre à la question de recherche sur comment est la production spontanée à l'orale des apprenants de FLE, on a des informations qui peuvent aider à montrer que la production spontanée est en effet une difficulté constante dans le milieu d'apprentissage de la langue cible. Il est évident que les étudiants sont conscients de ces difficultés, parce que la plupart d'entre eux l'affirment lors des entretiens et on peut le constater à partir des observations faites. À partir des informations données par les participants au projet on peut déduire qu'il n'y a pas une pratique fréquente de la langue parlée. Le participant 4 dans l'entretien manifeste qu'«il est très difficile pour moi d'improviser, dû principalement au manque de pratique, on se limite seulement à ce qu'on fait en classe» (Entretien, P4), Ainsi, dans cette partie on peut constater ce qu'affirme Pekarek (2003) par rapport à la notoriété des difficultés des étudiants au moment de communiquer dans des situations spontanées.

Pour ce qui est le travail en classe, on trouve que la participation est réussie si les étudiants connaissent le sujet et le vocabulaire à traiter car cela donne un certain degré de sécurité à l'apprenant. La P2, le P3 et le P4 affirment qu'ils parlent rarement en classe seulement quand il y a l'opportunité de le faire ou quand ils connaissent le sujet ou le vocabulaire abordé. Par exemple le p4 raconte que «quand il y a un sujet que je connais bien, je participe en classe parce que je suis sûr de ce que je vais dire » (Entretien, P4). Également le P3 affirme « je parle en classe quand je suis sûr, mais je ne prends pas de risque » (Entretien, P3) tandis que le P2 remarque « il est facile pour moi de parler de



façon spontanée quand je connais le vocabulaire, mais il est difficile quand je ne connais pas le sujet à aborder » (Entretien, P2). En plus le P4 ajoute qu' « il faut étudier de plus le vocabulaire, ainsi qu'il n'y aura aucun problème au moment de parler » (Entretien, P4).

Pour expliquer ces dernières affirmations faites par tous les participants, on pourrait citer la théorie de Martinot (1994) qui met en valeur comment une pratique langagière spontanée et attestée chez tous les locuteurs peut être exploitée pédagogiquement de façon à faire progresser les élèves dans leurs productions en langue orale, c'est-à-dire, l'enseignant donne des mots et les étudiants doivent donner le sens à chaque mot selon le contexte où se présentent les mots. Ainsi que ce type d'apprentissage permet aux étudiants d'acquérir plus de vocabulaire en même temps de s'exprimer d'une manière spontanée selon le contexte. Tandis que en ce qui concerne la connaissance du sujet on peut constater que les étudiants s'accordent à ce qu'atteste la théorie de Mahieddine (2010) qui montre que les dynamiques interlocutive et thématique permettent d'apprécier le degré des étudiants au moment d'être dans les activités communicatives orales de la classe de langue.

Cependant dans les observations faites, il est évident que malgré cette implication et la connaissance du sujet, les étudiants ne prennent pas de risques et participent seulement lorsque le professeur leur demande de le faire. Ceci peut être expliqué par d'autres facteurs comme la nervosité ou l'insécurité personnelles des étudiants. À ce sujet, la P2 déclare « quand le professeur nous demande de faire une présentation d'un personnage ou d'improviser sur un sujet, dans ce moment c'est une cause de tension » (Entretien, P2).



D'ailleurs, le P3 affirme que « ce qui se passe est que parfois on est timide et on a honte de répondre ou de se tromper » (Entretien, P3). De ce fait, la classe est caractérisée, par une participation segmentée, car la plupart des participants préfèrent rester en silence, ainsi que dans l'entretien le professeur confirme que « il y a des étudiants timides, et il faut leur dire ce qu'ils doivent faire ou il faut parfois les obliger à parler » (Entretien, Professeur).

L'enseignant comme déclencheur de la parole: "Je parle quand le professeur demande de le faire".

En effet les stratégies utilisées par l'enseignant pour faire parler les étudiants sont importantes pour l'interaction dans la classe. L'une des stratégies utilisées pour inciter la parole est de proposer des sujets de la vie quotidienne. Ceci est évident dans les observations faites, l'entretien des étudiants et dans l'entretien du professeur qui raconte que les étudiants « aiment beaucoup parler des situations de la vie quotidienne ». Cet aspect peut s'expliquer parce que le professeur est conscient des préférences des étudiants sur les sujets au moment de parler. À ce sujet, Benamar (2009) affirme par rapport aux stratégies d'enseignement, comme les actes concrets posés par l'enseignant en salle de classe, que l'enseignant est conscient que l'élève construit son interlangue. En effet, lier les étudiants aux sujets connus par eux pour les inciter à parler est efficace car il leur donne la sécurité au moment de s'exprimer en langue étrangère.



D'ailleurs, le professeur suit un certain nombre d'étapes pour arriver à la production spontanée chez les étudiants, qui permettent aux apprenants de parler en interaction et de comprendre quand le professeur donne des instructions. On peut les voir dans les observations et elles sont abordées dans les entretiens. Premièrement le professeur présente le vocabulaire du sujet à traiter. Tous les participants au projet sont d'accord pour dire qu'ils comprennent quand le professeur parle, dû au fait qu'ils travaillent beaucoup le vocabulaire en classe, par exemple la P1 affirme que « généralement il est facile de le comprendre » (Entretien, P1) aussi la P2 raconte que « j'ai eu l'opportunité de travailler beaucoup de vocabulaire dans la classe » (Entretien, P2) le P4 ajoute que « la plupart du temps je comprends ce que le professeur dit » (Entretien, P4). Ensuite le professeur demande aux étudiants de faire une activité préparée (systématique). Pour ces derniers sujets dans l'entretien, le professeur affirme qu'ils travaillent « premièrement une activité préparée » il ajoute que « on travaille une activité préparée, je leur donne la consigne et ils la préparent chez eux ». Finalement le professeur fait des activités spontanées à partir des sujets présentés de façon systématique en posant des questions ouvertes et fermées comme on peut le voir dans les observations.

Malgré ces étapes suivies par l'enseignant les étudiants ne prennent pas de risque à parler de façon spontanée, donc parfois l'enseignant les encourage à parler. Ceci est évident dans les observations faites et dans les informations données par les participants dans les



entretiens, par exemple le professeur raconte que « je cherche toujours à créer un lien avec les étudiants, dans le but de ne pas laisser qu'ils se sentent jugés ou corrigés tout le temps par l'enseignant, sinon d'être un guide pour eux » (Entretien, Professeur). Cependant le professeur ajoute que « parfois il faut les obliger à parler ». Ces dernières affirmations permettent d'inférer que les étudiants se sentent obligés à parler quand le professeur leur demande de le faire et en effet ils le font. À ce sujet, la P1 raconte que « bien sûr, je parle quand le professeur le demande, quand le sujet n'est pas de ma connaissance j'essaye de le faire, même si je me trompe » (Entretien, P1). Ainsi, la P2 affirme que « oui, je parle quand le professeur demande de le faire, mais quand je ne le comprends pas je lui demande de répéter » (Entretien, P1). Dans la même situation le P3 explique « Ah bien sûr, à ce moment-là je parle, bien que je ne réponde pas de façon correcte ». (Entretien, P3).

La performance de l'orale en FLE : de l'activité de classe à l'examen

Dans un contexte éducatif d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère on trouve l'évaluation orale comme une partie indispensable pour montrer/améliorer la compétence langagière développée par l'apprenant autour de son processus. Dans cette étude donc on cherche à comparer comment est la performance à l'orale des étudiants dans les activités de classe et en situation d'examen.

À partir des observations faites en classe, on se rend compte que la performance des



étudiants dans les activités de classe de type systématiques révèlent un niveau de langue plus haut en tenant compte du critère d'évaluation de l'enseignant. Sur ce point le professeur annonce dans l'entretien que l'« on évalue la partie phonologique, le lexique utilisé...on évalue aussi la partie grammaticale, s'ils sont capable de faire phrases grammaticalement correctes » (Entretien, Professeur). En effet les étudiants préparent bien leur production en s'exprimant avec aisance malgré la mémorisation du discours. Ils sont souvent capable de s'approprier du rôle qu'ils font, également dans l'entretien le P3 affirme que « si les activités en classe ou l'examen sont préparés chez-nous ma performance est bonne, parce que je les prépare bien » (Entretien, P3). En plus la P1 raconte que «dans les activités orales on se sent plus libre sans penser à la note, on corrige les erreurs faites et voilà ». (Entretien, P1).

Cependant, les observations permettent de dire que quand il y a des activités orales spontanées en classe la performance est restreinte, car les étudiants trouvent des difficultés à se communiquer avec sûreté. À cette situation le professeur dit dans l'entretien qu' «il y a des cas où sont bloqués au moment de produire » (Entretien, Professeur) donc la plupart des étudiants ont peur à l'idée de parler spontanément. Dans l'entretien le P3 affirme que « quand l'activité est spontanée il y a des problèmes » (Entretien, P3) également la P2 dit que «la nervosité a de l'influence au moment de parler ». (Entretien, P2)

Malgré le fait que les activités de classe sont semblables à la consigne de l'examen les étudiants trouvent l'examen plus complexe dû aux facteurs externes et à la planification



du discours. Sur ce fait le professeur indique que « j'évalue dans l'examen oral en incluant des activités qui sont déjà travaillées en classe ». Par rapport à cette problématique le P4 affirme que « la plupart du temps les activités orales sont préparées tandis que pour l'examen elle ne sont pas préparées ». (Entretien, P4). Ceci peut s'expliquer à partir des observations parce que dans les activités orales en classe les étudiants peuvent utiliser des aides tels que le dictionnaire ou ils ont plus de temps pour le préparer car au début le professeur annonce la consigne, tandis que dans l'examen la consigne est donnée 10 minutes avant de la présenter, également la planification du discours est plus restreinte, en effet dans l'entretien le P4 remarque que « dans l'examen il y a plus de règles, comme par exemple on ne peut pas utiliser le dictionnaire » (Entretien, P4) et la P1 affirme que « l'examen oral est un peu plus compliqué car on a besoin de plus d'attention et de concentration » (Entretien, P4). Le professeur confirme que l'« on se rend compte que la plupart des étudiants sentent la pression d'être évalués ». (Entretien, Professeur).

Pour approfondir ce sujet on a l'analyse des corpus oraux en situation d'examen spontané et systématique qui montrent que dans la production orale spontanée la performance est affectée pour deux situations, la première est la planification du discours, et la deuxième ce sont les facteurs externes.

Par rapport au premier résultat, le CECRL explique les conditions et contraintes qui affectent la difficulté des activités d'interaction et de production comme l'aide extérieure, le temps, le(s) but(s), la prévisibilité, les conditions matérielles, les participants. Ce dernier



peut s'expliquer à partir de la lecture de la production orale spontanée de tous les quatre participants, qui met en évidence la capacité de réaction en face d'une situation de communication spontanée en reportant leurs habilités de compréhension en donnant leurs idées ou points de vue. Tous les quatre étudiants marquent le plan à dégager. D'ailleurs il faut relever des fautes de prononciation, spécialement des voyelles nasales, de prononciation et utilisations des différentes conjugaisons de verbes, surtout des hésitations fréquentes et il y a des difficultés au moment d'utiliser les synonymes et parler de façon cohérente .

La deuxième situation qui affecte la production orale spontanée ce sont les facteurs externes tels que l'influence de la note. À ce sujet dans l'entretien la P2 raconte que «si on se trompe dans l'examen la note peut baisser» (Entretien, P2) et le P3 souligne que «aussi la note a de l'influence et la responsabilité d'être dans un niveau plus haut ». (Entretien, P3)

D'autre part, l'analyse du corpus oral systématique laisse voir une capacité de production plus grande que pendant l'évaluation spontanée orale ; en effet ils peuvent exploiter avec souplesse une gamme étendue de vocabulaire, un niveau plus correct en morphosyntaxe, ils ont un bon contrôle grammatical, l'intonation est claire et les hésitations ne font pas partie du discours. Cependant, il y a beaucoup de fautes de prononciation à cause du manque de nasalisation et certains participants prononcent les mots comme ils sont à l'écrit, en d'autres termes ils ne respectent pas certaines règles de la

phonologie.

Finalement, en faisant une comparaison entre ces deux types de documents de production orale spontanée et de la production orale systématique, on peut constater des avantages dans les deux cas. D'une part, la pratique langagière spontanée est importante pour améliorer les compétences communicatives de la langue cible, puisque l'apprenant peut se débrouiller dans les situations authentiques dans un contexte réel. D'autre part, les situations d'utilisation de la langue de façon systématique permet à l'apprenant de s'entraîner dans la prononciation de la langue cible. Cependant l'étudiant favorisera la mémorisation de textes en langue française mais il ne sera pas capable de s'exprimer de façon naturelle ou spontanée sur le sujet.

Implications Pédagogiques

Évidemment la mission principale de l'apprentissage/enseignement du FLE est d'enrichir et d'améliorer chez les apprenants la maîtrise de la langue pour l'utiliser dans toutes les situations de communication. À partir de ce projet de recherche, on s'est aperçu que cette maîtrise requiert une affinité parmi les stratégies déployées par l'enseignant, qui compte avec la dépendance des étudiants en jouant avec la condition cognitive c'est-à-dire l'appropriation des structures de la langue dans le but que les apprenants ne restent pas toujours dans l'étape de mémorisation. Un autre facteur est la condition psychologique de



l'apprenant, c'est-à-dire les facteurs externes tels que l'insécurité, la nervosité qui laissent intimider les apprenants au moment de s'exprimer en langue cible.

Cette étude nous permet d'affirmer que le rôle de l'enseignant est encore incontournable pour l'apprenant. L'enseignant est l'acteur principal du processus d'enseignement, car les étudiants créent une dépendance envers lui spécialement pour la participation en classe et pour la correction des erreurs. Cet aspect peut s'expliquer par le fait que les étudiants ne sont pas conscients de l'importance de l'apprentissage autonome et coopératif comme un « complément de la présence de l'enseignant » (Cicurel, 2002).

Enfin, sur cette problématique de la prise de la parole de façon spontanée et de l'expression à l'oral, il faut être conscient que l'enseignement d'une langue doit impliquer à la fois le développement chez l'apprenant de la confiance en soi même face à la langue cible ainsi que familiariser les apprenants à la pratique orale pour arriver à l'appropriation de la langue. À partir de ce projet, on s'interroge sur les stratégies à mettre en place pour inciter les étudiants qui ne prennent pas la parole dû aux facteurs externes à la langue. À ce sujet, il faut savoir quels moyens pédagogiques trouvent les recherches en éducation qui permettraient aux enseignants de faire face aux facteurs externes lors du processus d'enseignement.





Références

- BAURENS, M. BLANC N, GRIGGS P. (2011), « Analyse des interactions en classe de langue étrangère dans un cadre Sociocognitif : formes d'étayage et modes de participation 'sexuée' ».
- BENAMAR, R. (2009), « Stratégies d'aide à la production orale en classe de FLE» in *Synergies Algérie*, revue GERFLINT, numéro 8, 2009, Université de Tlemcen.
- CONSEIL D'EUROPE, (2002). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Didier. Paris.
- HYGIN, K. (2008), « recherche qualitative: définition, but et méthodes » in *Contribution à la recherche qualitative, cadre méthodologie de rédaction de mémoire*, Université de Franche-Comté, février 2008.
- LARDOS, A. (2002), « Comment inciter des élèves de seconde s'investir à l'oral ? », Académie de Montpellier, 2002.
- MAHIEDDINE, A.(2010), « Dynamique interactionnelle des activités communicatives orales de la classe de langue » in *Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes* ICAR, Université Lyon 2, INRP, CNRS, 24-26 juin 2010, Lyon. hal-00536557, version 1, 16 Nov. 2010, Pp 1-17.



- MARTINOT, C. (1994), « Comment une pratique langagière naturelle peut être sollicitée dans l'apprentissage ? Acquisition du lexique en contexte scolaire » *Revue Mélanges CRAPEL*, numéro 29, Université René Descartes, Paris.
- MEDIONI, M. (2010), « Pour apprendre une langue, il faut la parler ». *Le journal de l'alpha*, numéro 172, février 2010, Bruxelles, pp.11-18.
- ROUX, P. (2003). « L'oral en classe de langue, de la production à l'expression ».in *Le français dans le monde*, numéro 327, 2003, Cle international, Paris, pp 36-38.
- THEUILLON, S. (2010). « Améliorer la production orale en continu : mission possible ».in *Les Cahiers de l'Aplut : Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Volume II, numéro 3, 2010.
- TYNI, H. (2009). « Corpus oraux par et pour l'apprenant ».in *Des documents authentiques oraux aux corpus : questions d'apprentissage en didactique des langues*, *Revue Mélanges CRAPEL*, version 1, numéro 31, 2009, Nancy-Université.
- VALLAT, C. (2011), « Etayage, stratégie d'aide à la compréhension et à la production orales en classe de français langue étrangère (FLE) en milieu universitaire chinois » in *Synergies Chine*, revue Le Mirail, volume II, numéro 6, 2011, Université Toulouse, Pp 195-210.



Jessica Bandera Navarro est une étudiante de neuvième semestre de la Licence en Langues Étrangères, Anglais-Français à l'Université de Pamplona. Elle fait partie du « Semillero de Investigación en Lenguas Extranjeras, SILEX ». Elle a conduit cette étude de cas pendant une période de trois semestres.



Annexe 1 : Tableau comparatif de la Production Orale

PRODUCTION ORALE	
Production Orale Systématique	Production Orale Spontanée
-Énoncé mémorisé -Énoncé stéréotypé -Courbe intonative forcée et artificielle -Écrit oralisé -Métalangage -Priorité à la forme et à la norme -Réponses aux questions fermées - Réponses aux questions portant, sur du lexique - Priorité au descriptif	- Énoncé improvisé. - Énoncé « libre » - Courbe intonative naturelle et expressive -Langue outil de communication -Priorité au sens transmis - Énoncé individuel et personnel - Réponses aux questions ouvertes - Réponses aux questions portant sur des énoncés. -Échange faisant appel à tous les aspects et tous les outils de la communication.

Pris de ROUX, P. (2003). « L'oral en classe de langue, de la production à l'expression » in *Le français dans le monde*.

Annexe 2 : Tableau des participants

Participant	Pseudonyme	Niveau(CECR)	Genre
P 1	Clahira	B1	Féminin
P 2	Milly	B1	Féminin
P 3	Arogorn	B1	Masculin
P4	el niño	B1	Masculin
P5	Le professeur	C1	

Annexe 3 : Grille d'observation

Grille d'observation :

Observation :

Salle:

Objectif de la class:

Date:

Nombre d'étudiant:

Heure :

Professeur:



Heure	Stratégie d'enseignement	Situation		Interaction	Performance		Efficacité de la stratégie	commentaire
		Participation systématique	Participation authentique		classe	évaluation		



Annexe 4 : Guide d'entretien pour le professeur

L'entretien directif a été dirigé au professeur, les questions ont été rédigées en tenant compte des activités de classe observées, la participation des étudiants, et les stratégies d'enseignement du professeur pour compléter l'information obtenue pendant les observations, en plus on a rédigé des questions pour connaître les aspects concernant le professeur qui ne peuvent pas être observables.

- 1) ¿Cuántas horas semanales tiene el curso de francés?
- 2) ¿Cuántas horas semanales son utilizadas para la producción oral?
- 3) ¿Qué temas son abordados para desarrollar las actividades de producción oral?
- 4) ¿En qué momento de la clase se desarrolla las actividades de utilización espontanea de la lengua?
- 5) ¿Qué instrucciones de actividades da a los estudiantes, cuando el objetivo es la utilización espontanea de la lengua?
- 6) ¿Cómo es evaluada la intervención espontánea de los estudiantes?
- 7) ¿Cómo hace las correcciones de las intervenciones espontaneas de los estudiantes?
- 8) ¿Qué criterios tiene en cuenta para evaluar la eficacia de las actividades de producción oral?
- 9) ¿Es voluntaria la participación de los estudiantes en la práctica espontánea de la lengua?
- 10) ¿Qué hace para motivar o promover en los estudiantes la participación en las actividades de producción oral?
- 11) ¿En qué tipo de actividades de producción oral se privilegia la interacción entre los estudiantes?
- 12) ¿En qué medida están relacionadas las actividades de clase de utilización espontánea de la lengua y la evaluación oral?
- 13) ¿Cómo es el rendimiento de los estudiantes en las actividades de clase de la práctica del oral y en la evaluación oral?





Annexe 5 : Guide d'entretien pour les apprenants

L'entretien pour les étudiants, les questions sont rédigées en tenant compte du but du projet et des réponses données par l'enseignant pendant son entretien dans le but de constater et de faire des comparaisons entre ses deux situations et en plus de connaître la position des participants face à la pratique de l'oral en classe.

- 1) ¿Participa en clase de francés?
- 2) ¿Es voluntaria la participación en clase?
- 3) ¿Habla cuando la profesora le pide que lo haga?
- 4) ¿Se le dificulta hablar de manera improvisada? ¿Por qué cree que se le dificulta hablar improvisadamente en francés?
- 5) ¿En qué temas se le hace más fácil hablar en francés?
- 6) ¿Entiende completamente cuando la profesora explica una actividad?
- 7) ¿Qué tipo de actividades orales se le dificulta más?
- 8) ¿Cómo le gusta hacer las presentaciones orales? ¿En grupo o individual?
- 9) ¿Cuándo sus compañeros participan usted está atento?
- 10) ¿Entiende lo que sus compañeros hablan? ¿Es comprensible?
- 11) ¿Cree que es bueno que los compañeros lo corrijan cuando habla en francés?
- 12) ¿Identifica errores cometidos por sus compañeros al momento de hablar?
- 13) ¿Corrige a sus compañeros cuando se equivocan?
- 14) ¿Le va mejor en las actividades orales de clase o en el parcial oral?



Le processus d'acquisition du vocabulaire et les activités en classe de FLE

Olga Lucía Sánchez González*

RESUMÉ

L'acquisition de lexique est un processus inconscient et individuel qui dépend de plusieurs facteurs liées aux aspects personnels, aux styles d'apprentissage, aux aspects cognitifs et au choix de stratégies correctes pour apprendre. Avec cette recherche on veut suivre ce processus d'acquisition avec des étudiants du FLE du niveau A1 ainsi que le rôle de l'enseignant et ses stratégies pour enseigner le lexique. On a recueilli des données en utilisant quatre outils tels que l'entretien, l'observation, et l'analyse de productions orales et écrites des participants. D'après l'analyse des données on a trouvé que la progression des participants en termes de lexique était significative, que les activités de la classe restent toujours un facteur clé dans l'acquisition du vocabulaire ; de même on démontre l'influence des styles d'apprentissage dans le processus d'acquisition du FLE, et on met en évidence les aspects qui rendent difficile la communication dans cette langue.

Mots clés : acquisition du lexique, style d'apprentissage, activités de la classe



Open. Writ. Doors. J.
ISSN 2322-9187 • January-June 2013. Vol. 10 • Number 1 • Pamplona,
Colombia.

RESUMEN

La adquisición de léxico es un proceso inconsciente e individual que depende de varios factores ligados a aspectos personales, estilos de aprendizaje, aspectos cognitivos y de las correctas estrategias de aprendizaje. Con esta investigación se pretende seguir el proceso de adquisición con estudiantes de FLE de nivel A1 así como el papel del docente y sus estrategias para enseñar el vocabulario. Para lograr el propósito de este estudio de caso, se recogieron los datos utilizando cuatro herramientas como la entrevista, la observación y el análisis de la producción oral y escrita de los participantes. A partir del análisis de datos se encontró que el progreso de los participantes, en términos de vocabulario, fue significativo, que las actividades de clase siguen siendo un factor clave en la adquisición de vocabulario, además se muestra la influencia de los estilos de aprendizaje cuando se aprende FLE, así mismo evocamos los aspectos que hacen difícil la comunicación en esta lengua.

Palabras claves: Adquisición de léxico, estilos de aprendizaje, actividades de clase



ABSTRACT

The lexical acquisition is an unconscious and individual process which depends on several factors related to personal aspects, learning styles, cognition aspects and the correct choice of strategies to learn. With this research we want to follow the process of acquisition with students of FLE as well as the teacher's role and his strategies for teaching vocabulary. To accomplish the purpose of this case study, we collected data using four instruments such as interview, observation, and the analysis of oral and written production of the participants. From the data analysis it was found that participants' progress, in terms of vocabulary, was significant and that classroom activities are still a key factor in the acquisition of vocabulary, moreover we show the influence of learning styles in learning FLE, besides we highlight the aspects that make difficult the communication in FLE talking about vocabulary.

Key words: lexical acquisition, learning styles, class activities



INTRODUCTION

L'acquisition de Français Langue Étrangère (FLE) est un processus long où l'apprenant a besoin d'acquérir quatre compétences dont la compression et la production orale et écrite. Cependant la maîtrise de ces compétences dépend d'autres comme celle du lexique et de la grammaire parmi d'autres. L'acquisition de vocabulaire dans un niveau A1 de FLE, aide les élèves à se familiariser avec la langue, ils peuvent communiquer facilement et il évite l'utilisation de la traduction et le transfert langagier. Aussi l'étudiant peut maîtriser avec aisance ce qu'il apprend en classe au cours et l'utiliser dans des situations de communication à l'écrit et à l'oral.

On a décidé de conduire cette recherche car on considère qu'il est important de suivre le processus d'acquisition de vocabulaire des étudiants qui n'ont pas de connaissances préalables en FLE, car comme Boulton (1998) l'assure « le lexique est un domaine souvent considéré comme 'inenseignable' », par conséquent l'étudiant est obligé de l'acquérir au fur et à mesure par lui-même. De même on voulait savoir si les activités proposées pendant la classe ont une influence dans ce processus en même temps qu'on analysait le rôle de l'enseignant.

Dans cette recherche on s'appuie sur l'acquisition de la compétence lexicale. Dans cet ordre d'idées pour définir l'acquisition de vocabulaire on a consulté les travaux de Holec (1994), Mutta (1999), et Spanghero (2010), trois recherches et trois auteurs qui



considèrent l'acquisition lexicale comme une compétence et non seulement comme une connaissance et surtout l'acquisition de cette compétence appliquée aux étudiants des langues étrangères. Pour aborder ce sujet, il faut examiner les facteurs qui interviennent dans l'acquisition lexicale comme les styles d'apprentissages et les activités de la classe ainsi que la méthodologie de l'enseignant. En ce qui concerne les styles d'apprentissage Monfort, B et *al* (1999,) proposent quatre profils d'apprenants « Intuitif Réflexif, Méthodique Réflexif, Méthodique Pragmatique et Intuitif Pragmatique » qu'on peut identifier grâce à un test qu'ils suggèrent. Un autre élément sur lequel on a centré notre attention en tant que chercheurs, sont les activités de classe utilisées pour enseigner le vocabulaire en classe de FLE. Des auteurs comme Rahimi et *al*, (2011) suggèrent la lecture et les activités de compréhension écrite pour enseigner le lexique. D'autres comme Rodrigues (2005) proposent des outils technologiques pour aider à l'acquisition de vocabulaire. Par rapport au rôle de l'enseignant, des études conduites comme celle de Rançon et Spanghero (2010), centrent leur attention sur la construction de savoirs, ils remarquent que le rôle de l'enseignant est très dynamique car il prépare les activités qu'il considère appropriées et il fait l'évaluation pour vérifier l'efficacité de ces activités.

Cette recherche a été conduite dans une université publique en Colombie dans le programme de Licence de Langues Étrangères dont quatre étudiants, de niveau A1, ont été choisis comme participants de cette recherche, avec cette population on a collecté des données afin de résoudre notre question de recherche pour comprendre comment les activités développées pendant le cours favorisent l'acquisition du



lexique de même on veut répondre aux questions centrées sur l'identification du style personnel d'apprentissage et son influence dans l'acquisition de vocabulaire; les facteurs qui interfèrent dans la communication en FLE et les stratégies que l'enseignant utilise pour que les étudiants se familiarisent avec la langue.

Dans cet article on posera tout d'abord des distinctions conceptuelles entre l'acquisition lexicale et la compétence lexicale, notamment en montrant la relation qu'il y a entre les deux. En deuxième lieu, nous nous interrogerons brièvement sur les facteurs qui interviennent et qui ont de l'influence dans le processus d'acquisition de lexique faisant appel à quelques études qu'on a consultées. Ensuite on exposera la méthodologie qu'on a suivie pour la réalisation de cette recherche. Puis, on montrera les résultats obtenus d'après cette recherche et enfin, on présentera les implications pédagogiques tirées après l'analyse de données.

CADRE THÉORIQUE

Pour répondre à la question de recherche, il est nécessaire de définir les concepts qui entourent ce projet tels qu'apprentissage/acquisition du vocabulaire et compétence lexicale ainsi que leurs rapports; une fois ces termes clarifiés il est nécessaire d'établir les facteurs qui interviennent dans ce processus d'acquisition lexicale tel que, les styles d'apprentissage, les stratégies d'enseignement et les activités de la classe. Dans cet ordre



d'idées on a consulté quelques études préalables qui nous ont aidées dans notre recherche

Tout d'abord, pour ce projet il est important d'avoir une conception claire des différences entre les termes *apprentissage* et *acquisition*. D'une part Cuq (2003), note que l'apprentissage est défini comme un « ensemble d'activités volontaires et conscientes visant de façon explicite l'appropriation d'une compétence, d'un savoir ou d'une information » tandis que l'acquisition est « involontaire, inconsciente, le fruit de la participation à une situation de communication dont la finalité principale n'est pas l'appropriation d'une compétence ou d'un savoir ». Cependant en parlant du processus d'apprentissage et d'acquisition du lexique, Rodrigues (2005) considère que l'apprentissage et l'acquisition en tant que processus sont comparables par le fait qu'ils résultent tous deux en une augmentation des connaissances de l'apprenant/acquéreur.

En ce qui concerne l'acquisition de vocabulaire on a consulté d'abord Holec (1994) du même que Mutta (1999); Spanghero et Rançon (2010), tout les trois ayant en commun la conception du lexique comme une compétence et non seulement comme une connaissance et convergeant sur le fait que l'acquisition de cette compétence s'applique aux étudiants des langues étrangères. Néanmoins ces études se centrent sur la construction de savoirs et sur la production écrite. Dans sa recherche Mutta (1999) a conclu qu'il est important d'acquérir aussi une compétence sémantique pour mettre dans un contexte le lexique, c'est pourquoi dans cette recherche l'auteur parle des stratégies qu'un étudiant doit avoir pour transmettre un message. Au contraire la troisième recherche est centrée sur le



rôle du professeur dans la construction de savoirs lexicaux, il a démontré l'influence de l'enseignement en classe en tant que gestionnaire de la tâche et en charge de la mise en circulation des savoirs.

FACTEURS QUI INFLUENCENT L'ACQUISITION DU VOCABULAIRE

Pour cette recherche on a établi quelques facteurs qui interviennent ou influencent le processus d'apprentissage qui sont le style d'apprentissage, le rôle de l'enseignant et les activités de la classe; ces trois aspects orientent notre question de recherche pour cette raison on a décidé de consulter des études semblables qui pouvaient guider la nôtre.

LES STYLES D'APPRENTISSAGE

Par rapport aux styles d'apprentissage, pour Chevrier et *al* (2006) ils émergent d'un ensemble de caractéristiques définissant le profil d'apprentissage unique d'un élève. En outre, Keefe cité par Chevrier, dit que les styles d'apprentissage sont des comportements cognitifs, affectifs et caractéristiques des individus et qui servent comme indicateurs relativement stables de la manière dont les apprenants perçoivent, interagissent et répondent dans un environnement d'apprentissage.

Il y a certains auteurs qui proposent différents profils d'apprenants. Pour ce projet on a utilisé un questionnaire, proposé par Monfort, B et *al* (1999,) dans le laboratoire



d'enseignement multimédia LEM, qui permet d'identifier les styles d'apprentissage en réagissant aux situations et déterminer ainsi que « le style d'apprentissage dominant, c'est la manière préférentielle de résoudre un problème». Ils utilisent quatre styles de base qui font référence à quatre profils selon chaque style. Il faut remarquer qu'on a adopté ce test comme un de nos instruments pour choisir nos participants au projet selon la description des profils suivants.

Une personne ayant un style « Intuitif Réflexif » excelle à considérer une situation sous des angles très variés, ce sont des observateurs plus que des acteurs. Elle apprécie les situations qui nécessitent un foisonnement d'idées comme, par exemple, lors d'un "brainstorming". Elle est particulièrement douée pour imaginer, comprendre les gens, identifier les problèmes cependant elle hésite dans leur choix et retarde souvent leurs décisions.

Une personne dont le style dominant est « Méthodique Réflexif » synthétise un vaste registre d'informations de manière logique et concise se centrant plus sur l'analyse des idées et des problèmes que sur les personnes. Elle s'intéresse surtout à la rigueur et la validité des théories. Celle-ci est une personne particulièrement douée pour planifier, créer des modèles scientifiques, définir des problèmes, développer des théories ; néanmoins elle a tendance à se distraire et à méconnaître les applications pratiques d'une théorie.

Les personnes identifiées comme étant « Intuitifs Pragmatiques » apprennent en mettant en œuvre des projets en s'impliquant personnellement dans de nouvelles



expériences qu'elles prennent comme des défis. Elles réagissent davantage par instinct qu'en fonction d'une analyse purement logique. Lors de la résolution d'un problème, elles aiment s'informer auprès des autres avant de procéder. Parmi ses capacités, elles réalisent des projets, dirigent et prennent des risques mais quelques fois ce sont des personnes qui agissent simplement pour agir.

Finalement, un étudiant « Méthodique Pragmatique » met en pratique les idées et les théories, est capable de résoudre des problèmes et de prendre des décisions sans tergiverser et en sélectionnant la solution optimale, il préfère s'occuper de sciences appliquées ou de technologies plutôt que de questions purement sociales ou relationnelles. Il est particulièrement doué pour définir et résoudre les problèmes, prendre des décisions et raisonner par déduction, cependant il risque de prendre des décisions précipitées et de s'attaquer à de faux problèmes.

LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT

D'autre part, en parlant du rôle du professeur dans la construction de savoirs lexicaux, Spanghero-Gaillard et Rançon (2010) soulignent la méthodologie de l'enseignant en assurant que le professeur fonde l'explication d'un mot inconnu régulièrement par moyen du dictionnaire pour donner une bonne définition. Ils indiquent aussi que l'interaction est essentielle entre l'enseignant et l'apprenant qui interviennent dans le processus d'acquisition d'un mot à fin de construire des savoirs. Ils remarquent que la



construction de savoirs n'est pas une action des étudiants seulement, le rôle de l'enseignant est très dynamique car il prépare les activités qu'il considère appropriées et il fait l'évaluation pour vérifier l'efficacité des activités. À la fin de cette étude les auteurs ont trouvé que l'interaction en classe est sans doute un outil d'enseignement et d'apprentissage favorables à l'acquisition en interaction. Ils pensent que les stratégies d'auto-facilitation permettent à l'apprenant de réaliser son projet communicatif et de mettre en œuvre des stratégies positives pour l'appropriation de connaissances. De plus, ils affirment que l'enseignant reste le gestionnaire de la tâche.

LES ACTIVITÉS DE LA CLASSE

Par rapport aux activités de la classe, idéales pour le processus d'enseignement – apprentissage de vocabulaire, on a suivi l'étude de Rahimi et al, (2011), dans la recherche qui confirmait que la lecture contribue à l'acquisition de vocabulaire mais que ce type d'activités n'est pas la seule qu'on peut utiliser. Aussi ils montrent que pour développer ces activités avec succès il faut s'entraîner rigoureusement parce qu'il est un processus long. Et finalement ils signalent que les mots sont mieux appris quand ils ont une signification et un contexte déterminé. D'autre part Rodrigues (2005) dans sa thèse de doctorat conseille d'enseigner le vocabulaire à travers l'utilisation des technologies. Après un long processus de recherche elle conclut que « l'apprentissage se réalise non pas à travers une seule, mais plusieurs types d'aides, afin que ces dernières soient adaptées, au mieux, au contenu à



acquérir, à la situation, mais aussi à l'apprenant » et elle souligne que les aides hypermédias motivent les étudiants pour qu'ils acquièrent le vocabulaire de manière implicite.

Ces études conduites dans différents contextes, nous ont aidé à fonder théoriquement notre recherche, à enrichir nos connaissances sur le sujet et nous ont apporté des informations sur les instruments qui sont nécessaires ou plus adaptées pour recueillir des données concernant le lexique. Dans cet ordre d'idées on a choisi certains de ces outils qu'on décrira plus profondément dans la section suivante.

MÉTHODOLOGIE

Ce projet s'inscrit comme une étude de cas qualitative définie comme « (...) une méthodologie qualitative-descriptive qui est employée comme un outil pour étudier quelque chose spécifique dans un phénomène complexe. Le "cas" est compris comme un système intégré et en fonctionnement, c'est pourquoi il requiert une analyse qu'il obtient d'interpréter et reconstruire ce système » (Benavent, et *al*, 2005). La recherche qualitative nous permet d'étudier les problèmes d'un contexte particulier et nous permet d'approfondir dans le problème en situations réelles et de comprendre ce que les participants pensent de cette situation.



DESCRIPTION DES PARTICIPANTS

Les participants à cette recherche ont été choisis selon les résultats obtenus dans le test ISALEM du Monfort, B et *al* (1999). C'est un test qui permet l'identification des styles d'apprentissage, sujet central de notre recherche. En effet on a choisi quatre étudiants, chacun ayant un profil différent par rapport à ce test. Ainsi tous les participants à cette recherche apprennent le français comme langue étrangère dans une université publique en Colombie, ils s'inscrivent au niveau A1¹ et leur langue maternelle est l'espagnol, en plus celui-ci est leur premier contact avec la langue française. (Voir Annexe 1)

LA COLLECTE DE DONNÉES

Pour collecter des données on a utilisé de multiples sources, des observations, l'analyse des documents et des entretiens, chacune d'elles avec une finalité différente étant donné qu'on a besoin d'identifier différents aspects tels que le rôle du professeur, les activités de la classe et les styles d'apprentissage des étudiants pour l'acquisition du lexique.

Les documents de la production orale et la production écrite ont été collectés à partir des examens de chaque période académique pendant un semestre; ils ont été organisés par participants suivant un ordre chronologique. En plus on les a analysés en les codifiant avec des couleurs au fur et à mesure que chaque phénomène apparaissait dans le corpus.

¹Échelle de classement proposée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR)



En plus on a observé quatre classes de FLE de deux heures et du niveau A1 dans un contexte universitaire; on a pris en compte les informations données par l'enseignant et de même les réponses des étudiants, les observations ont été conduites de façon aléatoire pendant un semestre. C'est sur les activités lexicales qu'on a centré notre attention et les réponses des étudiants par rapport aux activités de réutilisation travaillées pendant les classes (voir Annexe 2). La population était une classe avec plus ou moins 25 étudiants entre 17 et 23 ans qui ont leur premier contact avec le français.

Finalement, on a conduit des entretiens (voir Annexes 3 et 4) après avoir identifié quelques aspects liés au processus d'apprentissage et d'acquisition présentés dans le cours de français avec l'observation. On a interviewé quatre participants dans le but de répondre à la question de savoir comment les activités développées pendant le cours permettent aux étudiants d'acquérir du vocabulaire. Pour cette raison on a regroupé les questions en trois sections dont chacune avait un objectif différent correspondant aux sous-questions de la recherche. Dans la première section on a demandé des aspects sur le cours de français et leurs expériences en apprenant la langue afin d'établir une perspective générale et leur opinion par rapport au cours. Dans la deuxième section on a posé des questions concernant le vocabulaire et les stratégies qu'ils utilisent pour l'apprendre, cette section était dirigée à répondre deux des questions de la recherche sur l'influence du style personnel d'apprentissage dans l'acquisition de vocabulaire et sur les difficultés de communication



causées par le manque de vocabulaire. La troisième section était destinée à connaître les stratégies que l'enseignant utilise pour que les étudiants se familiarisent avec la langue. Prenant en compte le niveau de langue des étudiants, cet entretien a été conduit en langue maternelle.

RESULTATS

LES ACTIVITÉS DE CLASSE ET LA PROGRESSION DES ÉTUDIANTS

Notre sujet principal d'étude était lié au processus d'apprentissage et à la maîtrise du vocabulaire que les étudiants du niveau A1 ont suivi dès le premier jour en classe de FLE et comment les activités de la classe ont contribué dans la progression des étudiants. Pour accomplir cet objectif on a collecté des documents oraux et écrits et on les a comparés avec les observations de la classe.

D'abord on s'est intéressé aux activités en classe du FLE dirigées à l'enseignement de vocabulaire, et comment le professeur et les étudiants les travaillent. L'activité la plus utilisée pour introduire le nouveau vocabulaire était sa présentation à partir du sujet de la classe en évitant les listes de mots isolés en les mettant dans un contexte et lié avec des sujets grammaticaux. Sur ce point, dans une séance de classe par exemple, le professeur a introduit les éléments de la nourriture en enseignant aussi des expressions qu'on peut utiliser dans un restaurant ainsi que les articles définis et indéfinis. Quant aux activités



pour faciliter la mémorisation on a privilégié des exercices lacunaires, de choix multiple et de classification. Pour les activités de réutilisation du vocabulaire enseigné on a observé le développement des jeux de rôle, l'écriture des phrases et des paragraphes.

Par rapport a ce sujet lors de l'entretien le professeur a mentionné quelques unes des activités qu'il travaillait « ...*peut être des lectures où les étudiants apprennent le vocabulaire de manière implicite, dans d'autres cas on peut travailler un vocabulaire déterminé avec des activités proposées par le livre qu'on travaille qui sont des exercices, activités d'écriture et de lecture* »² (Entretien, Professeur). Il a remarqué la lecture comme un moyen d'association de vocabulaire car les étudiants peuvent le mettre en contexte et en comprendre le sens.

Or, les participants ont mentionné l'efficacité des activités, par exemple le participant 1 (désormais P1), a parlé sur le processus qu'il suit pour développer l'activité et comment l'activité l'aide à apprendre du vocabulaire : « *on doit travailler le vocabulaire, quand on va faire un jeu de rôle, d'abord on l'écrit ; et en l'écrivant, on réfléchit ; et si on se trompe on efface et on écrit encore une fois, donc à force d'écrire les mots, les verbes et les phrases, ils restent dans la tête* » (Entretien, P1) . Le participant 2 (désormais P2), fait référence aux activités d'interaction comme les jeux et les activités ludiques et elle a précisé son plaisir et l'encouragement que les activités lui donnent pour apprendre le vocabulaire. Le participant 3 (désormais P3), réagit aux activités d'écoute en décrivant le processus

² Toutes les citations ont été l'objet d'une traduction libre de la part de l'auteur.



qu'ils suivent pour la développer, aussi il a remarqué que ce type d'activité l'aide à améliorer sa prononciation.

Dans le but de prouver l'efficacité ou l'influence des activités dans l'apprentissage des étudiants, on a collecté et analysé les documents oraux et écrits de nos quatre participants; il faut souligner que les documents ont été recueillis en situation d'évaluation. D'après l'analyse des documents participant par participant on a repéré une progression évidente et riche car chaque participant avait un répertoire suffisant de vocabulaire et en accord avec celui vu dans la classe.

Par rapport à la progression, tous les participants ont commencé à écrire des phrases courtes et à la fin des cours ils pouvaient écrire des paragraphes avec des articulateurs logiques en développant un sujet spécifique. Il faut souligner que les participants se sont rendus compte de leur progression et ils ont rapporté leurs impressions lors de l'entretien. Ainsi le P1 a dit « *au début il a été difficile parce que sans connaissances préalables j'étais perdu mais ensuite les choses se sont améliorées et maintenant le français me paraît excellent et je suis tombé amoureux de cette langue* » (Entretien, P1). À ce sujet, un autre participant a ajouté : « *Ouah ! Je n'ai pas pensé que l'on pouvait apprendre le français si rapidement mais je sais que ça dépend de la responsabilité et la discipline pour obtenir de bons résultats* ». (Entretien, P2).

En plus, d'autres des aspects favorables était la mise en contexte du vocabulaire appris dans la classe ce qui démontre l'efficacité des activités car par exemple dans le



premier document écrit les participants ont donné des informations personnelles sur leurs goûts ; thème traité dans les premières quatre semaines d'étude. Ils ont par exemple mis en pratique leurs connaissances sur les expressions figées, les salutations formelles et informelles ainsi que les expressions pour la prise de congé. En outre les étudiants peuvent donner des informations personnelles en indiquant leur nom, leur âge, leur lieu d'habitation et ils peuvent se décrire en disant leurs caractéristiques physiques et leurs goûts, faits qui mettent en évidence l'étendue de vocabulaire à ce niveau. Cette situation est évidente dans toutes les autres productions des étudiants car ils appliquent le vocabulaire ainsi que les temps verbaux lors de sa performance orale et écrite ; on peut conclure que la plupart de participants maîtrisent et par conséquent ont acquis le lexique enseigné.

En parlant de vocabulaire enseigné et appris au niveau A1, on a observé dans les séances de classe que celui-ci inclut les informations personnelles, les métiers, l'expression de la politesse, les verbes (venir, faire, être, aller...); les parties du corps, la description d'une personne, les activités de loisir, les goûts et certains articulateurs, ainsi que quelques mots isolés et expressions ou phrases présentées dans la classe ou extraites du livre Echo A1 qui propose une approche actionnelle. Pour ce qui est des sujets grammaticaux, on a travaillé les pronoms toniques, la formulation des questions, les adjectifs, la supériorité, l'infériorité et l'égalité; les démonstratifs, les noms comptable et non comptable et les temps verbaux comme le présent, le passé composé et le futur proche.



LE STYLE D'APPRENTISSAGE ET SA RELATION AVEC L'ACQUISITION DU VOCABULAIRE

Après avoir appliqué le test des styles d'apprentissage de Monfort B. et al (1999) et avoir sélectionné les participants, on a obtenu comme résultats quatre styles d'apprentissage : Méthodique Pragmatique (P1), Méthodique Réflexif (P2), Intuitif Réflexif (P3) et Intuitif Pragmatique (P4). Grâce à l'analyse des données, on a pu approfondir dans le rapport existant entre le style personnel d'apprentissage de chaque participant et l'acquisition de vocabulaire et on a conclu qu'en effet les étudiants s'identifient avec les résultats du test.

Le P1 par exemple, dans l'entretien, a souligné sa façon d'agir dans les différentes situations quotidiennes qui requièrent la solution de problèmes, de même on a pu observer une stratégie collaborative qu'il met en place quand lui ou l'interlocuteur a une difficulté : *« quand un camarade oublie le sens d'un mot ou d'une phrase j'ai tendance à l'aider, à le guider en faisant qu'il se souvienne du mot pour éviter que le sens de la conversation se perde »* (Entretien, P1). Ce qui surprend est que le participant met en valeur cette stratégie lors de la production orale en situation d'évaluation. En analysant les documents oraux on s'est aperçu que dans le but d'aider son camarade à comprendre la question qu'il avait posée, il l'a reformulé avec des mots plus simples et faciles à assimiler et il a parlé plus lentement dans le but de faire la question plus compréhensible bien qu'avant, il l'ait posé correctement. Cette situation est en accord avec la définition de Monfort (1999) qui



résume qu'une personne ayant le profil Méthodique Pragmatique « est particulièrement douée pour définir et résoudre les problèmes, prendre des décisions et raisonner par déduction ».

Toujours par rapport au test, le P2 donne son avis en expliquant : *« je suis comme cela parce que comme il dit (le test) je suis une personne qui se guide plus pour ce que je fais que pour ce que je vois »* (Entretien, P2). Ceci est évident dans ses productions écrites qui démontrent clairement qu'il est une personne Méthodique réflexive car il organise ses textes en suivant une structure claire et en utilisant des articulateurs qui donnent un ordre logique à sa production.

La description du P3 sur son style d'apprentissage est semblable à la définition que Monfort fait des étudiants intuitifs réflexifs. Dans l'entretien, il a remarqué son goût pour prendre des risques et son sens de la responsabilité ; de la même manière il a remarqué un des aspects correspondant à ce profil qui est l'importance de s'informer avant de commencer une activité avec des personnes qui ont des connaissances sur le sujet.

En revanche le P4 n'a pas compris son style d'apprentissage et il n'arrivait pas à se décrire dans son processus comme apprenant. Ceci pourrait être dû au fait que par définition les personnes intuitives pragmatiques, « réagissent davantage par instinct qu'en fonction d'une analyse purement logique. » (Monfort, B et al, 1999).

Or, en ce qui concerne notre sujet d'étude, on peut conclure que l'acquisition de



vocabulaire de chacun de nos participants est influencée par son style d'apprentissage car les étudiants ont des stratégies différentes qu'ils utilisent pour apprendre le vocabulaire. Bien qu'elles ne soient pas des stratégies très variées, elles s'avèrent efficaces au moment de retenir les informations. Par rapport à la capacité de mémorisation, Nuñez (2008) affirme que « les styles d'apprentissage sont liés avec la mémoire parce que la mémoire est un processus cognitif qui retient des informations et nous permet de les récupérer quand on a besoin ».

Pour illustrer ceci, le P1 est conscient de l'utilisation de sa stratégie de mémorisation de mots. Il affirme qu'il assure l'apprentissage du vocabulaire « *j'apprends un mot en le répétant plusieurs fois, et en l'écrivant jusqu'à ce qu'il reste dans la tête* » (Entretien, P1). En plus il s'aide des différents outils que la technologie offre car il cherche sur l'internet le sens des mots ainsi que sa prononciation. En outre, une stratégie que le participant identifié comme méthodique pragmatique a utilisé afin de mettre en contexte le vocabulaire est l'écriture des phrases où le mot est réutilisé. On a évalué la fonctionnalité de cette stratégie dans l'analyse de textes écrits du P1 et on peut affirmer qu'elle est très efficace car l'étudiant en plus d'avoir une étendue de vocabulaire, écrit des phrases en suivant une syntaxe correcte.

Le P2, pour sa part, apprend le vocabulaire en cherchant les mots dans sa langue maternelle. S'il trouve un mot dont il ne connaît pas le sens il le cherche dans le dictionnaire ou sur internet. Pour aider à la mémorisation, il affirme dans l'entretien que



« la nuit avant de me coucher j'étudie les mots et je les écris plusieurs fois dans mon cahier » (Entretien, P2). Pendant la classe, il est très attentif et il travaille souvent avec l'aide d'un camarade, ce qui est en accord avec son style d'apprentissage méthodique réflexif caractérisé par la synthèse des informations de manière logique et concise.

Le P3 emploie souvent un dictionnaire virtuel pour chercher le sens de mots qu'il ne connaît pas et il souligne l'aide des autres « j'ai certains tuteurs qui m'aident à étudier le français » (Entretien, P3). Cet accompagnement dont il parle est proportionné par le programme de langues de l'université et il est fait par des étudiants de niveaux plus avancés qui conseillent les étudiants de niveau A1 dans leurs processus de familiarisation avec le français. De certaine manière ces stratégies d'étude sont en accord avec le style d'apprentissage obtenu du test car les personnes intuitives réflexives considèrent une situation sous différents angles.

Le style intuitif pragmatique du P4 est manifeste dans l'absence d'une technique spécifique pour la mémorisation du vocabulaire. Dans l'entretien lorsqu'on a posé la question de ce qu'il faisait lorsqu'il trouvait un mot inconnu dans un texte, il a répondu qu'il ne s'y arrêterait pas pour le chercher dans le dictionnaire et essayait d'en déduire le sens. En bref, certainement le style personnel d'apprentissage influence le processus d'acquisition de vocabulaire car selon le profil de l'étudiant il développe des stratégies pour apprendre le lexique, et du même, il les met en contexte lors de sa performance orale et écrite.



LES ASPECTS LEXICAUX QUI RENDENT DIFFICILE LA COMMUNICATION EN FLE ET LES STRATÉGIES DE COMPENSATION

D'après l'analyse de données on a distingué l'interférence avec la langue maternelle et aussi avec l'anglais, le manque de vocabulaire et le manque de cohérence, comme les aspects lexicaux qui rendent plus difficile la communication en FLE. Toutefois les étudiants ont développé des stratégies de compensation pour surmonter ces difficultés.

En ce qui concerne l'interférence langagière, Lado (1957) cité par Gass et Selinker (1994) assure que « les individus ont tendance à transférer les formes et sens et les distributions des formes et sens de sa langue maternelle et culture à la langue et culture étrangère. »³. Lors de l'analyse des données, l'interférence a été toujours présente dans tous les productions orales et écrites des participants, celle-ci étant liée à la langue maternelle des étudiants qui est l'espagnol. Par exemple dans la production écrite de P1, il a écrit « *je suis étudiant en langues étrangères en la université* » (Document Écrit, P1). De même il y a une interférence avec l'anglais, langue que les participants apprennent simultanément avec le français à l'université. Pour illustrer ceci, on peut voir dans les productions de P2 « *Je finish le jour très fatiguée* » (Document écrit, P2). Ceci est aussi évident dans les observations de classe où P2 dit « *Aller en vacances à visiter ses*

³ Traduction faite de l'original en anglais à partir de Gass et Selinker (1994)



/ˈpɛərənts/» (Document oral, P2), ce dernier mot prononcé en anglais pour exprimer une de ses activités de loisirs.

Malgré le fait que l'interférence est souvent vue comme un aspect négatif dans la communication en langue étrangère, dans la classe on a observé que le professeur comparait les deux langues dans le but d'enseigner le vocabulaire et d'éviter la traduction dans la langue maternelle. Dans ce cas les participants s'accordent pour dire que c'est une méthode d'enseignement efficace. Par exemple, pour enseigner les pronoms toniques le professeur a écrit les pronoms en anglais, il a expliqué les pronoms toniques correspondants à chaque pronom en anglais, en espagnol et ensuite en français. En outre, pour enseigner le superlatif il a fait l'introduction en disant qu'en anglais on dit « *the tallest* » et les étudiants ont tout de suite compris le sujet de la classe.

Un autre aspect qui rend difficile la communication en FLE est le manque de vocabulaire car les étudiants ne peuvent pas exprimer leurs pensées. Cette situation peut être due au niveau des étudiants car le Cadre Européen Commun de Référence (désormais CECR) établit qu'un étudiant du niveau A1 « Possède un répertoire élémentaire de mots et d'expressions simples relatifs à des situations concrètes particulières » autrement dit l'utilisateur connaît le langage familier qui est parfois limité. Pour illustrer ceci, comme le P2 n'a pas des synonymes pour varier son discours dans sa production écrite on trouve la répétition de mots comme l'adverbe « très » ainsi : « *la mer est très belle et très bleu. Les filles sont très sympathique et intelligente (sic)* » (Document écrit, P2).



Un autre aspect qui est évident lors de l'analyse des données surtout dans les documents oraux et écrits est le manque de cohérence dans la production des participants, à propos de ce sujet Rodriguez (2005) a conclu que la cohérence textuelle est une partie problématique dans la production écrite, car les apprenants ne connaissent pas toujours suffisamment de moyens linguistiques pour pouvoir lier les phrases ensemble d'une manière logique. Cette situation s'est présentée à l'oral comme c'est le cas de P2 lors de l'examen: « *Visiter me fami(ye) je vais parler ehh je vais parler sur mes etudES aussi je vais visiter mes amis de l'école ehh j'aime en vacances j'aime écouter de la musi(KE) regarder la télé ehh manger* » (Document Oral, P2). Dans ce cas particulier, on trouve que à différence de la production écrite, le discours orale de cet apprenant n'est pas caractérisé par l'utilisation des articulateurs de base pour rendre le texte logique.

Néanmoins les étudiants ont développé des stratégies de compensation afin de surmonter le manque de vocabulaire dans le but de maintenir la communication à l'oral et à l'écrit. Par exemple P2 et P3 avaient une stratégie qui consistait à écrire des mots comme ils croient qu'ils se prononcent en français, ainsi le P2 a écrit « les *chevelaux* frisés. » pour dire « *cheveux* »; en plus P3 lors de sa production orale a demandé « *Vous pouvez voyager à le musée avec moi ?* » (Document Oral, P3). Il utilisait un verbe avec un sens semblable; dans ce cas en particulier il avait oublié comment dire « venir » et il l'a remplacé par « voyager ».



BILAN ET IMPLICATIONS PEDAGOGIQUES

En bref à travers de ce processus de recherche on a trouvé que l'acquisition de vocabulaire est influencée par plusieurs facteurs tels que les activités de la classe ainsi que le travail autonome, les stratégies d'enseignement et les styles d'apprentissage des étudiants; facteurs qui contribuent et sont évidents dans la performance des apprenants du FLE.

Notre recherche montre que le processus d'apprentissage-acquisition du vocabulaire du FLE implique des efforts de la part du professeur et aussi de la part de l'étudiant. En parlant du rôle du professeur, Spanghero-Gaillard et Rançon (2010) ont conclu que l'enseignant reste le gestionnaire de la tâche, soit qu'il ait planifié ou non son explication. L'observation du travail de l'enseignant et en particulier son activité langagière d'explication, semble alors être une voie intéressante pour suivre les transformations de l'objet d'enseignement, c'est-à-dire le vocabulaire, et la mise en circulation des savoirs. En effet il faut dire qu'il n'est pas possible de se passer du rôle du professeur car l'efficacité de la méthodologie de l'enseignant influence de manière positive la performance de la part des apprenants. En plus il est nécessaire de rappeler un besoin d'autonomie et de responsabilité que les étudiants doivent acquérir lors de l'apprentissage d'une langue étrangère car, comme l'enseignant interviewé le suggère, une des causes du manque de vocabulaire est que les étudiants se conforment seulement avec ce qu'ils travaillent pendant la classe, donc cette attitude affecte la production écrite et orale des étudiants ainsi que sa



performance en classe et dans le développement des activités du lexique.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Benavent Ch. et al, (2005), « Méthodologie de la recherche en Sciences de la Gestion la méthode d'études de cas. » Repéré à

http://christophe.benavent.free.fr/IMG/pdf/Etudedecase_UCL_2005.pdf (le 6 juillet 2012).

Boulton, A. (1998), « L'acquisition du lexique en langue étrangère in HAL » in *Hyper Article en Ligne* Repéré à <http://hal.archives-ouvertes.fr/>. (le 16 Novembre 2006).

Chevrier J. et al, (2006), « *Problématique de la nature du style d'apprentissage.* » Repéré à <http://vitrine.educationmonteregie.qc.ca/IMG/texte1.pdf> (le 20 juillet 2012).

Conseil de l'Europe, (2002), *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer.* Didier, Paris.

Cuq, J.P. (2003), *Dictionnaire de Didactique du Français, langue étrangère seconde.* CLE international. Paris.

Fortin, G, et al, (2000), « Le style d'apprentissage : un enjeu pédagogique en lien avec la personnalité ». in *Éducation et francophonie*, Volumen XXVIII, Canada.



Gass et Selinker (1994), « Languagetransfer in languagelearning », John Benjamins.
Philadelphia.

Holec, Ch, (1994), « Compétence lexicale et acquisition / apprentissage » in *Lexique et didactique du français langue étrangère*, Cahiers de l'ASDIFLE, N° 6. Université de Nancy II, janvier – septembre 1994. Paris.

Monfort, B. et al (1999), Inventaire des Styles d'Apprentissage. Le questionnaire ISALEM-97.LEM, Repéré à
<http://www.lmg.ulg.ac.be/competences/chantier/eleves/lem2.html>. Laboratoire de méthodologie de la Géographie, Université de Liège. (le 20 juillet 2012).

Mutta, M. (1999). « La compétence lexicale des étudiants finnophones en français » Université de Turku, Finlande.

Rahimi, Saeedi et Parvaresh. (2011). « Does Reading Literary Texts Have Any Impact on EFL Learners' Vocabulary Retention? » in *Canadian Social Science* Vol. 7, No. 2, 2011.



Rodrigues, C. (2005), « Aide à l'apprentissage du vocabulaire dans un environnement hypermédia en Français Langue Étrangère » in UFR *Lettres et Sciences Humaines*. Mai 2005. Volume ½. Université Clermont II - Blaise Pascal.

Spanghero-Gaillard et Rançon, J., N. (2010). « La construction des savoirs lexicaux en classe de français. L'influence de l'interaction langagière sur l'enseignant ». Version 1. Lyon.



Olga Lucía Sánchez González est étudiante de Licence en Langues Étrangères, Anglais et Français (Université de Pamplona) au neuvième semestre. Elle fait partie du Groupe de Recherche en Langues Étrangères du *Semillero de Investigación en Lenguas Extranjeras*, SILEX. Elle a participé en deux congrès organisés par le Groupe de recherche GRILEX du Département de Langues de cette université.



ANNEXES

ANNEXE 1 : TABLEAU DES PARTICIPANTS

DESCRIPTION DES PARTICIPANTS				
<i>PARTICIPANT</i>	<i>ÂGE</i>	<i>GENRE</i>	<i>NIVEAU DE LANGUE</i>	<i>STYLE D'APPRENTISSAGE</i>
Participant 1	21 ans	Masculin	A1	Méthodique Pragmatique
Participant 2	17 ans	Féminin	A1	Méthodique Réflexif
Participant 3	22 ans	Masculin	A1	Intuitif Réflexif
Participant 4	18 ans	Féminin	A1	Intuitif Pragmatique

ANNEXE 2 : GRILLE D'OBSERVATION ACTIVITÉS LEXICALES

DATE : NIVEAU : LIEU : NOMBRE D'ÉTUDIANTS :

Heure	Activité	Champ lexical	Méthodologie	Commentaire

Heure	Description du comportement	Activité de réutilisation	Vocabulaire Utilisé	Vocabulaire manquant	Commentaire
P1					
P2					
P3					
P4					



ANNEXE 3: GUIA DE ENTREVISTA AL DOCENTE

1. ¿Cuántas horas semanales tiene el curso de francés?
2. ¿Tiene un día a la semana en el que se trabaja vocabulario?
3. ¿Durante la clase en qué momento se le da prioridad a la enseñanza de vocabulario?
4. ¿Cómo escoge el vocabulario que va a enseñar?
5. ¿Cómo enseña usted el vocabulario?
6. ¿De qué manera constata usted que sus estudiantes han adquirido el vocabulario enseñado?
7. En la comunicación, ¿De qué manera influye el que los estudiantes tengan o no el vocabulario?
8. ¿Qué actividades cree usted que contribuyen más a que sus estudiantes aprendan vocabulario? ¿Cuáles son las más exitosas?
9. ¿Cree usted que los estudiantes aprenden mejor el vocabulario con las actividades en clase o con las de casa?
10. ¿Cómo reconoce usted las necesidades de sus estudiantes?
11. ¿Conoce usted cuales son los estilos de aprendizaje? ¿Cuáles?

ANEXO 4: GUIA DE ENTREVISTA A ESTUDIANTES

1. ¿Este semestre es su primer encuentro con el francés?
2. ¿Cómo escogió usted esta carrera?
3. ¿Cómo ha sido su experiencia aprendiendo francés?
4. ¿Cómo estudia francés?
5. ¿Cómo estudia el vocabulario?
6. ¿Cuándo encuentra usted una palabra que no conoce que hace?
7. ¿Es difícil para usted aprender vocabulario?
8. ¿Cómo enseña el profesor el vocabulario?
9. De las actividades propuestas en la clase, ¿Cuáles son de su agrado y cuáles le funcionan más para aprender vocabulario?
10. ¿Cómo hace los trabajos de francés en su casa?
11. ¿Se identifica usted con el estilo de aprendizaje dado por el resultado del test?



Improving Reading Skills through Skimming and Scanning Techniques at a Public School:
Action Research

Sindy Díaz*

Juan Carlos Laguado**

This action research is aimed at improving reading skills by making use of skimming and scanning techniques with high school students from a public school. Data were gathered through participant and non-participant observations and semi-structured interviews, then analyzed by following the content analysis suggested by Powell (2003). After analyzing the data four main categories emerged: scanning and skimming help to change students' perceptions towards reading, motivation increases the effectiveness of skimming and scanning techniques, positive student perceptions towards skimming and scanning techniques, and students' improvement in the reading comprehension process.

Key words: skimming, scanning, improvement.

Resumen

Esta investigación acción tuvo como objetivo mejorar las habilidades de lectura de estudiantes de secundaria de un colegio público haciendo uso de las técnicas “skimming” y “scanning”. Los datos fueron recogidos a través de observaciones participantes y no participantes y entrevistas semi-estructuradas. Luego fueron analizados por el modelo sugerido por Powell (2003). Después de analizar los datos, cuatro categorías principales



emergieron: Scanning and skimming ayudan a cambiar percepciones de los estudiantes hacia la lectura, la motivación aumenta la efectividad de las dos técnicas, percepciones positivas de los estudiantes hacia las dos técnicas, mejoría de los estuantes en el proceso de comprensión lectora.

Palabras clave: Reflexión, Práctica docente, lenguas extranjeras.

Introduction

English as a foreign language (EFL) teachers appreciate the value of developing their students' receptive skills. Mastering these skills enables learners to achieve a successful learning process. According to The Common European Framework (CEF), receptive skills involve listening and reading competences; receptive activities include silent reading and following the media. They are also of importance in many forms of learning (understanding course content, consulting textbooks, works of reference and documents).

In the Colombian context students have had difficulties when taking English tests due to students not understanding what they have read and understanding what one reads is vital in order to pass an English test. According to Ríos & Valcárcel, (2005), in Colombia, students in public high schools tend to have low levels of English, which makes reading comprehension challenging.



After carrying out some observations we realized that students at a Colombian high school had difficulties when reading texts and trying to answer comprehension questions. When students read aloud they made lots of pronunciation mistakes because they read as the words were written; the students did not take into account that each language has its own phonetic rules. This was also evident not only in classes but also when they took different examinations in which the main component was reading. We examined the low scores obtained by the eleventh grade students in the “ Pruebas Saber 11^o” exam. The researchers also implemented a diagnostic test, which allowed them to see the real picture of the subjects’ problem.

Some studies have shown the effectiveness of the skimming technique to improve reading (Rahmawati, 2008; Agudelo et al, 2006) . Other studies have focused on the use of scanning techniques to achieve better results in reading comprehension (Maxwell, 1978). On the other hand Maxwell (1969) conducted a study making use of the two techniques and the results revealed that students prefer to scan for details rather than skim for main ideas and many students are unable to skim for main ideas. Taking into account the previous theory, this study aimed at improving reading comprehension skills through skimming and scanning techniques. Likewise the grand tour question that guided this research was: how does the use of skimming and scanning techniques improve the reading skill of students at a public school?



Theoretical Framework

This theoretical framework was based on the main foundations of reading comprehension as well as skimming and scanning techniques. First, we present the Bilingual National Plan (BNP). Second, we provide definitions of the communicative approach, reading and reading comprehension, skimming and scanning techniques. Finally, we present a review of relevant previous studies done on reading comprehension.

The Communicative Approach

This project was based on the communicative approach since this approach aimed to train students for real communication as stated by the British Council, where the communicative approach is based on the idea that learning a language successfully comes through having to communicate real meaning. In other words, the students were involved in real communication where the language was a key element to facilitate learning through communication in action. In order to achieve this objective, it was necessary to work on natural strategies or authentic texts to introduce the students to a communicative classroom environment which allowed them to learn to use the language.

Besides, to develop real communication inside the classroom, Nunan (1991) suggested five basic principles of the Communicative Approach: 1) An emphasis on learning to communicate through interaction in the target language, 2) The introduction of authentic texts into the learning situation, 3) The provision of opportunities for learners to



focus, not only on language but also on the learning process itself, 4) An enhancement of the learner's own personal experience as important contributing elements to classroom learning, 5) An attempt to link classroom language learning with language activities outside the classroom.

Reading

This study adopted a definition about reading proposed by Goodman (1969), stating that reading is a receptive language process. It is a psycholinguistic process in that it starts with a linguistic surface representation encoded by a writer and ends with meaning which the reader constructs. There is thus an essential interaction between language and thought in reading. The writer encoded thought as language and the reader decodes language to thought.

Reading Comprehension

Reading comprehension is not just a receptive process, it implies a complex process in which the readers identify basic information and are able to predict, to infer, to argue and to recognize writers' points of view. According to Partnership (2005) reading comprehension is about understanding a text which is read through the process of constructing meaning from a text. Comprehension is a constructing process because it involves all elements of the reading process working together as a text is read to create a representation of the text in the reader's mind.



Skimming

Maxwell (1969) defines skimming as getting the main idea or gist of a selection quickly in a written text where the students develop powers of inference through systematic practice which encourages them to anticipate the content of a text. Similarly (Allen, 1997) points out that the skimming technique is a useful tool to help students extract from the text key words that permit them to infer the general sense of a text, which lets them interpret a text faster and advance in the reading process.

Scanning

With this technique, the students look for specific information within a text such as dates, names, places, among others. According to Maxwell (1970) scanning, which is defined as the ability to locate specific facts and details quickly, is regarded as a desirable reading skill and is taught in most developmental reading courses.

Methodology

This research adopted an action research design since action research is useful to give a solution to problems inside the classroom. Action research addresses our efforts regarding group social situations in order to confront common problems including the people who are involved in them. This kind of research has been very useful regarding educational problems. Action research carries out a rationalized six-step procedure, which consists of: identifying problems, analysis of problems, formulating ideas or hypotheses,



gathering and interpreting data, implementation -action and evaluating the results of action (Burns, 1999).

Context of the Study

This research project was developed at a public school located in Pamplona Colombia. This school had about 300 students and most classes last 50 minutes, and in some cases, classes are extended to 90 minutes, to be taken once or twice a week. Most of the students were part of the lower-middle class. The students we worked with were seventh graders between nine and ten years old organized into two groups, one with thirty-three students and the other one with thirty-four students.

Data Collection Instruments

When doing an action research project, it is important to choose data collection techniques in order to identify and justify monitoring or observing what happens in connection with the research problem itself (Burns, 1999). That is why we used participant and non participant observations and semi- structured interviews.

We used classroom observations because through them we were able to extract real data from real situations. “By using observations you can analyze and study the environments that data come from. In others words, through observations we were able to describe perfectly not only the features of the participants, but also the context to which the participants belong” (Cohen & Manion 1994, cited in Perez 2010). Our role in these



observations was as non-participant observers since we observed some classes of our supervisor teachers in order to identify the problem and as participant observers since the teacher trainees were in contact with their students by participating actively in the classes. Mac and Ghail (1994) pointed out that the participant observer collects data by participating in the daily life of those he or she is studying. 'The approach is close to everyday interaction, involving conversations to discover participants' interpretations of situations they are involved in' (Becker 1958, p. 652).

We considered interviews important to our research because through them we managed to learn about the participants' experiences in using skimming and scanning techniques,. In addition we kept in mind the participants' opinions to support our interpretations. According to McNamara (1999) interviews are useful for getting the story behind a participant's experiences. The interviewer can pursue in-depth information about the topic. Interviews may be useful as a follow up to certain respondents to questionnaires, e.g., to further investigate their responses. Moreover, these interviews were semi-structured, which allowed the researcher to pose more questions freely. We also used open-ended questions, some suggested by us and some arising naturally during the interviews. Bernard (1988) stated that semi-structured interviews are often preceded by observation, informal and unstructured interviewing in order to allow the researchers to develop a keen understanding of the topic of interest necessary for developing relevant and meaningful semi-structured questions.



Data Analysis

Before starting the data analysis process we transcribed the interviews and took notes during the observations, then we put them in a chart in order to contrast the data we gathered from both instruments. Once that was done, we began analyzing the data through the content analysis suggested by Powell (2003), which is described as a qualitative approach to analyze, interpret and reflect upon narrative data. While using this approach, the following steps were pursued:

1) We got to know the data by understanding and re-checking the data collected. We read and reread the data several times in order to get familiar with them.

2) We focused the analysis by reviewing the purpose and the key research questions to be answered, and keeping these in mind while we read once again the data.

3) We classified the information, by identifying themes or patterns and organizing them into coherent categories. In this stage we used color coding, coloring in a different color what we found similar in the data. Once completed, we identified different themes and organized them into different categories.

4) We identified patterns and connections within and between the categories; next we assessed the relevance of each category, capturing similarities among the categories and creating super categories if necessary.



5) Interpretation; we gave rich and detailed descriptions of the findings, by attaching significance and meaning to the analysis.

Findings

This section presents findings about the improvement in reading skills through skimming and scanning techniques. It is important to state that our goal in this action research was to give answers to the questions that guided this research especially to the grand tour question although it was a question that involved several aspects.

After analyzing the data gathered through the observations and the interviews, the following categories emerged:

These techniques help to change students' perceptions when reading

The implementation of this action research helped students change their beliefs and perceptions about reading and transform their reading practice for the better. It is important to remark that their insights turned out to be positive related to reading and skimming/scanning techniques.

Through the observations and the interviews, we realized that the participants did not like reading texts, especially English texts because they did not understand them, because of the lack of vocabulary they had. They thought that to understand a text they needed to know the meaning of every word; when the participants were asked about their



pleasure of reading, they answered: *Avril's opinion: No, ..porque me parece muy difícil, por el vocabulario y palabras que uno desconoce*". In addition, the participants realized that through the use of skimming technique they did not need to know the meaning of all the words in a text in order to get the main idea of it.

In the same way, the participants had not used these techniques before, therefore when they had to do reading exercises they had difficulties because they did not understand the texts, failing to answer the questions that the reading texts contained. We can back this up with one of the participant's views: *"No había utilizado estas dos técnicas anteriormente ya que no las había escuchado."*

Moreover, we observed that when the participants had to do reading exercises they did not like to do them, but after the implementation of these techniques the participants seemed to like it, since the students' participation in the classes was constant. It seems that the participants realized that the techniques were useful to answer questions from texts.

"Well students, a minute to read quickly the following text and tell me the general idea of it, so students, which technique are you going to use? All the students said: skimming teacher so let's do it! All the students started to read the text actively and after a while several students raised their hands: "teacher, teacher es acerca de Jennifer Lopez y Marc Anthony"; the teacher said: wait, wait students one by one please because it is difficult to listen to all of you at the same time."



Likewise, through the interview we confirmed what we had observed since the participants answered that the techniques had been useful in several aspects within their learning process: *“Estas dos técnicas me han beneficiado mucho ,en clases, en exámenes, ,entrabajos,etc.”*

Motivation increases the effectiveness of skimming and scanning techniques

When we started carrying out this project, one of our goals was to motivate the participants to use these techniques all the time since we knew that by doing it, students could get interested in reading texts. Calderon Guerrero and Carvajal (2007) stated that a person who is motivated to do something can get better outcomes. Similarly, Grellet (1981) stated that “Motivation is of great importance when reading partly, because most of what we usually read is what we want to read, but also, because being motivated means that we start reading the text preparing to find a number of things in it, expecting to find answers to a number of questions and specific information or ideas we are interested in”

“The teacher asked students to read the first text in order to get the general or main idea of it. To motivate the students to read the teacher told them words such as “quickly, quickly, do you know what is the general idea of the text? The students seemed to be motivated, and after half a minute they had the main idea of the first text. José said: es acerca de un cohete que va a ser lanzado por la NASA? The teacher asked all the students



in the class, is that correct or incorrect? Students answered “correct teacher” the teacher said: “Excellent Fabian that was the answer, keep on working in that way; all right what about the next text?”

Furthermore, another way of motivating the participants was through the texts they read since they were short, illustrated and the topics caught the students’ attention: When the researchers asked participants if they were keen on the readings worked on in class they answered: *Si claro que sí, porque los temas eran divertidos, bueno y el profesor los hacía ver como más divertidos pienso yo.”*

Students’ inclination towards one of these techniques

During the development of the different classes, we observed that the students’ interaction was higher when carrying out skimming exercises than when carrying out scanning exercises. After the interviews, we realized that the participants were more keen on working with the skimming technique than working with the scanning technique. We can corroborate this with one of the participant’s answers: Adita’s opinion: *“Personalmente skimming me resulta más efectiva ya que con ella puedo sacar la idea general más rápidamente de un texto.”* This aspect did not mean that the participants did not like working with the scanning technique but they preferred to work on skimming exercises because the scanning ones were longer and they contained more comprehensive

questions. *“Pues con el scanning es que uno debe leer mas y hay más preguntas y uno se demora mas porque aveces no sabe el significado de ciertas palabras”*

Students Improvement through Reading Comprehension Techniques

Carr and Kemmis (1986) describe action research as the improvement of practice, the improvement of the understanding of practice, or the improvement of the situation in which the practice takes place. Throughout the process, the researcher teachers focused on improving reading skills through skimming and scanning techniques, students carried out different activities about what they read, activities such as answering questions, circling the verbs, highlighting the words that were repeated in the texts, filling the gaps, and completing charts. During the classes, we noticed that the use of both techniques was important in enhancing the reading comprehension of the participants since the results obtained after the implementation of this project were significant. The researchers asked participants about the benefits gained after using the techniques: *“Pues se puede decir que en una evaluación o en un ejercicio pues lo puedo entender mas rápido y asi si hay preguntas poderlas responder bien”* Besides, they obtained good results in the tests they took, which contained texts where they had to read using skimming and scanning techniques.

“Pues se puede decir que en una evaluación o en un ejercicio pues lo puedo entender más rápido y así si hay preguntas poderlas responder bien”



Conclusions

With regards the data gathered, it was concluded that the use of skimming and scanning techniques contributed to enhancing reading comprehension since after having worked with these techniques the researchers were able to verify that the participants improved their reading skills. This improvement was achieved through the attention paid by teachers to some important factors in effective learning, such as motivation, and the type of texts worked on in the different classes.

The motivation was essential since it helped to change the students' perceptions towards reading in English. For example before the implementation of the project, it was noticed that participants had a negative attitude when facing texts that required comprehension, however, after working with the two techniques their attitude changed, since the participants worked more actively and with interest on the different texts making their reading process more effective.

These findings seem to suggest that the participants preferred to use the skimming technique to the scanning one. It was observed that the students interacted more when working with the skimming technique, which did not occur when using the scanning one since some of the participants thought that the scanning activities were more complex and longer, making them lose interest.



Nevertheless, another relevant result was the combination of the two techniques since the skimming one was useful to find general information in a text quickly. In this technique the participants did not need to know the meaning of every single word, they just inferred the meaning by context taking into account the heading, subheadings and pictures in the text. However, we considered that the use of this technique was not enough to achieve the established goal for this project since there are longer texts that required more comprehension. For that reason, we decided to use the scanning technique which allowed the participants to find specific information in a long text.

References

- Calderon Guerrero and Carvajal (2007) *“How to Improve Sixth Graders’ Reading Comprehension through the Skimming Technique”*.. PROFILE Journal Vol 8, pages 25-39
- Brown, H D (2001) *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Longman.
- Common European Framework (CEF).(n.d.). Retrieved April, 7th 2012, from:
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Person.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating*



Quantitative and qualitative research. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Maxwell (1972) “*Skimming And Scanning Improvement: The Needs, Assumptions And Knowledge Base Journal of Reading Behavior*”, Vol. 5, No. 1 Retrieved April 6th 2012, from: <http://jlr.sagepub.com/content/5/1/47.full.pdf+html>

Maxwell (1978) “*Learning Style and Other Correlates Of Performance On A Scanning Experiment*”. Journal of Literacy Research, vol. 10 , p.49-55 Retrieved April 6th 2012, from: <http://jlr.sagepub.com/content/10/1/49>

Mighty students. “*The Importance and Benefits of Conducting Research*”. Retrieved April 6th 2012, from: <http://www.mightystudents.com/essay/Importance.Benefits.Conducting.37651>

Powell, E. (2003). Analyzing Qualitative Data. Retrieved April 7th 2012 from: [http://leamingstore . uwex.edu/assets/pdfs/g3658-12.pdf](http://leamingstore.uwex.edu/assets/pdfs/g3658-12.pdf)

Rahmawati(2008) “*Six Strategies To Improve Reading Comprehension Action Research Of The Senior High School Students At The Indonesian School Of Bangkok*” Retrieved April 7th 2012 from: http://litu.tu.ac.th/2012/images/litu/Research/student/2550/Agustinah_4921032183.pdf



JUAN CARLOS LAGUADO holds a B.A. in Foreign Languages from Universidad de Pamplona. He is currently, teaching English at Praxis English Academy in Barrancabermeja, Santander. His research interests are improving reading comprehension and the use of ICTs.

SINDY LISETH DIAZ PACHECO holds a B.A. in Foreign Languages from Universidad de Pamplona. She is currently teaching English at Institución Educativa Infantas. Her research interests reading comprehension and innovative teaching techniques.



Irrationality and Narcissism in “Paul’s Case:” An Explanatory Study of his Suicide

Loreto Díaz, Ximena Grau and Marié Lobos*

The authors would like to deeply thank their supervisor, Professor Andrea Campaña. Without her guidance we would not have managed to finish our study successfully. We are sincerely grateful for her availability and patience during our meetings, her permanent feedback and useful contributions to our work, and especially for her genuine interest in our study, which is priceless for us.

Abstract

The present study is a literary analysis of Willa Cather’s short story “Paul’s Case: A Study in Temperament” which attempts to provide an explanation for the main character’s decision of committing suicide. What apparently seems to be a decision made after a particular event is, actually, the result of a succession of events in the story. These events are driven by the presence of irrationality in the young protagonist, enhanced by a narcissistic personality disorder. In order to achieve this purpose, a psychological approach is implemented by means of two recent models in psychology: Personality Disorders and Ellis’ Rational Emotive Therapy. Through the analysis of this particular character, we attempt to make a contribution to the educational field. For this



purpose, we apprise educators and other educational agents to identify and be able to deal with their students' emotional disturbances to avoid their self-defeating behaviours.

1. Introduction

During the early twentieth century the world was facing a period of profound change in society, at all levels. In literature, new movements emerged that revolutionized the traditional forms of art, being realism, naturalism, regionalism and modernism, the ones that stood out until 1950. Some recognized writers of this period include realist Mark Twain, naturalist Jack London, and modernist Virginia Woolf.

It is in this context that Willa Cather emerged as one of the greatest American novelists. She reached her literary maturity in 1912, after her first novel *Alexander's Bridge*, during the apogee of the modernist movement.

Willa Cather was born in 1873, in Virginia. After graduating from the University of Nebraska, Cather worked at a newspaper, and taught in Pittsburgh and Alleghany High-Schools for over five years. "She wrote most of the short stories of *The Troll Garden* (1905) and the poems of *April Twilights* (1903)" (Mena) at that time, coinciding with the movement of realism. During these years, Cather also showed interest in other areas of art, such as theatre and music, which is constantly present in her themes. These, however, were not only determined by music, but also by particular geographical areas. Indeed, "nearly



half of her short stories between 1892 and 1912 are set in Nebraska” (Mena). In 1906, Cather moved to New York and stayed there until she died. For her, “New York was the world, indeed, and what she had waited for” (Slote & Woods 45). This dichotomy between living in a small town and living in a big city, like New York, is well depicted in her short story “Paul’s Case: A Study in Temperament.” It is precisely this story that is the focus of the present study.

“Paul’s Case” was written around 1905, based on Cather’s experience with two boys when she taught in a High-School in Pittsburgh. The incorporation of this city as the setting of the story evidences Cather’s tendency to regionalism.

This story is about Paul, a teenage student of Pittsburgh High-School who dreams of living a life of pleasures and luxury surrounded by the artistic world. For this reason, he enjoys working as an usher at Carnegie Hall, since he feels he belongs to the atmosphere of this place. However, when he is expelled from school, due to his troublesome character, his father forces him to leave this work and arranges for another employment. At this moment, Paul plans to steal some money to afford a trip to New York, where he reaches the life he has always dreamed about. Finally, when Paul realizes that his father wants to bring him home, he decides to kill himself, instead of returning to his life in Cordelia Street.

The author defines this short story as a study in temperament, giving us a hint of the presence of a psychological case in the storyline. In this way, and taking into consideration

Paul's decision of committing suicide, we decided to analyse "Paul's Case: A Study in Temperament" from a psychological point of view, taking as the theoretical basis two models of psychology: Personality Disorders, established by the American Psychiatric Association, and Rational-Emotive Therapy, proposed by the psychotherapist Albert Ellis.

Regarding previous criticism related to our study, we found that in Saari's critical essay "Paul's Case: A Narcissistic Personality Disorder," a comparison between Paul's features and those related to Narcissism is made; while in the study "Abandoned by Society: A Study of Setting and Attitudes in 'Paul's Case'," an explanation is provided for Paul's suicide as a response to "the cultural expectations of men in the story's setting" (UK Essays). Although previous criticism addressed Paul's Narcissistic Personality Disorder and suicide, none has explained the relationship between his personality traits and the way his emotionality affects the succession of events in the plot, concluding with Paul's death.

Thus, this study attempts to figure out what connection exists between these two elements: personality and emotionality. In this sense, we postulate that Paul's narcissistic personality is what sustains his behaviour and beliefs about the world. It is Paul's personality and the nature of his beliefs, then, what mark the development of the plot, and what trigger the succession of events that finally dooms his fate.

The objectives of the study are:

- To describe the Narcissistic Personality Disorder.



- To explain Rational-Emotive Therapy (RET), focusing on the A-B-C Theory.
- To establish the concept of irrationality based on Ellis definition.
- To evidence that Paul's corresponds to a Narcissistic Personality Disorder.
- To prove that Paul's irrationality is present throughout the whole plot.
- To draw parallels between the A-B-C Theory and Paul's decision to commit suicide.
- To detect Paul's irrational beliefs through the process of self-questioning, and their identification with masturbatory ideology 3, within the A-B-C Theory.
- To establish that Paul's personality disorder largely supports his irrational beliefs being both elements of the triggering factors which cause the progression of events that ends with his fatal decision.

Theoretical Framework

This section covers two models of psychology. The first one focuses on Personality Disorders, particularly on the narcissistic personality, and the second one involves the Rational-Emotive Therapy (RET)¹, based on the A-B-C Theory whose key component is

¹ From now on, the acronym *RET* will be used to refer to Rational-Emotive Therapy

the detection of irrational beliefs (iB's)². These two models are seemingly unrelated; however, for the purpose of this study, we have found they share axes that support each other.

RET analyses people's emotional and behavioural reactions that are mainly determined by what Albert Ellis has called Beliefs. These are defined as the way people perceive and evaluate their unfortunate experiences in life. Ellis distinguishes two kinds of Beliefs, rational and irrational. Moreover, he states that irrational beliefs, which are part of irrationality³ (as feelings and behaviour are) have biological roots, i.e. humans' irrational traits have innate, as well as acquired, origins which arise from their natural predisposition to think, behave and feel in certain determined ways. Based on this premise, we conclude that personality plays a significant role in the nature of an individual's beliefs and behaviour. Consequently, people suffering from a Personality Disorder are more prone to develop iB's, since their personality traits are maladaptive in social and personal contexts, leading them to present emotional disturbances. It is for this reason that the Narcissistic Personality Disorder serves as background to RET Theory.

2.1 Personality Disorders

² The abbreviations *iB* or *iB's* will be used to refer to the term irrational belief or beliefs, respectively

³ Despite the variety of definitions related to the concept of *irrationality*, in this study we advocate to the one proposed by Albert Ellis. It can be expressed as anything that damages human thinking, emotionality and/or behavior.

According to the American Psychiatric Association, “a personality disorder is an enduring pattern of inner experience and behavior that deviates markedly from the expectations of the individual's culture, is pervasive and inflexible, has an onset in adolescence or early adulthood, is stable over time, and leads to distress or impairment” (685).

2.1.1 Narcissistic Personality Disorder

2.1.1.1 Diagnostic features

“The essential feature of Narcissistic Personality Disorder is a pervasive pattern of grandiosity, need for admiration, and lack of empathy that begins by early adulthood and is present in a variety of contexts” (APA 714). All these characteristics can be organized according to the general Diagnostic Criteria for Personality Disorders, as indicated by five (or more) of the following criteria for Narcissistic Personality Disorder:

- (1) has a grandiose sense of self- importance (e.g., exaggerates achievements and talents, expects to be recognized as superior without commensurate achievements).
- (2) is preoccupied with fantasies of unlimited success, power, brilliance, beauty, or ideal love.

- (3) believes that he or she is "special" and unique and can only be understood by, or should associate with, other special or high-status people (or institutions). (4) requires excessive admiration.
- (5) has a sense of entitlement, i.e., unreasonable expectations of especially favorable treatment or automatic compliance with his or her expectations.
- (6) is interpersonally exploitative, i.e., takes advantage of others to achieve his or her own ends
- (7) lacks empathy: is unwilling to recognize or identify with the feelings and needs of others.
- (8) is often envious of others or believes that others are envious of him or her.
- (9) shows arrogant, haughty behaviors or attitudes (APA 717).

2.1.1.2 Associated Features and Disorders

Important features of individuals with Narcissistic Personality Disorder are, firstly, their vulnerability in self-esteem to criticism or defeat. Even though they do not show it, it is possible that they feel humiliated, degraded, hollow and empty, reacting with rage and disdain. "Such experiences often lead to social withdrawal or an appearance of humility that may mask and protect the grandiosity" (APA 715-6). Secondly, narcissists can have high ambition and confidence, leading them to success and achievement; however, their

performance may be disrupted due to intolerance of criticism. Lastly, vocational functioning can be very low, which is a situation that reflects their unwillingness to take risks when defeat is possible.

2.1.1.3 Specific Culture, Age and Gender Features

“Individuals with Narcissistic Personality Disorder may have special difficulties adjusting to the onset of physical and occupational limitations that are inherent in the aging process” (APA 716). Narcissistic traits are common in adolescence, but it does not mean that they are going to develop the Narcissistic Personality Disorder, since there are occasions in which these traits do not persist into adulthood. Moreover, it is important to mention that in most of the cases this kind of disorder is present in men.

2.2 Rational-Emotive Therapy

In 1955, the psychotherapist Albert Ellis proposed and developed an innovative theory to treat his clients' emotional disturbances. As Ellis introduces the idea in the Handbook of Rational-Emotive Therapy, RET's basis is "that people largely control their own destinies by believing in and acting on the values or beliefs that they hold" (3). In this way, RET "places man in the center of the universe and of his own emotional fate" (4), giving him total responsibility for his emotional disturbances.

This premise is different to Freudian psychoanalysis, whose "methods focus largely on past events rather than in the human thinking" (Ellis, Humanistic Psychotherapy 34). When Ellis began to see the limitations of psychoanalytic techniques, during his clinical experimentation, he realized that "although people have remarkable differences and uniquenesses in their tastes, characteristics, goals, and enjoyments, they also have remarkable sameness in the ways in which they disturb themselves 'emotionally'" (Handbook of RET 4). Therefore, he began to develop more rational and different techniques, until he finally developed the Rational-Emotive Therapy. These techniques were put into practice through what he called the A-B-C Theory of Emotional Disturbances and Behavioural Reactions.



2.2.1 RET's A-B-C Theory

Ellis briefly explains the main point of his theory stating that “people do not directly react emotionally or behaviourally to the events they encounter in their lives; rather people cause their own reactions by the way they interpret or evaluate the events they experience” (Handbook of RET 3). Thus, people can react in different ways to their experiences depending on their own basic values or beliefs. This therapy is mainly focused on the emotional disturbances caused by people’s irrational beliefs when trying to overcome a specific event in their lives. In order to understand these premises, Ellis proposes the A-B-C form as follows:

At point A, an Activating event occurs disturbing the individual. For example, being fired from a job you really liked. At point C the individual can react with an emotional and/or behavioural Consequence (C) which can be rational or irrational (rC or iC) to what happened in A. In rC, the individual will “tend only to feel disappointed, sorry and regretful” (Handbook of RET 6). Whereas in iC, the individual will “feel quite depressed about [the] job loss and tend to stay at home much of the time and avoid going out to look for another equivalent, or perhaps even better, job” (Handbook of RET 6).

There is a common tendency in people to think that the consequence (C) comes immediately after the activating event (A); therefore, people make erroneous conclusions such as “I lost this good job and that, my loss, has depressed me and make me avoid

looking for another one” (Ellis, Handbook of RET 6). However, this theory proposes that what really comes after A is the Belief (B) each person has about it. “What belief? ‘I liked the job I had; and because I liked it, I did not want to lose it; and because I did not want to lose it, I consider its loss bad, unfortunate, or disadvantageous’” (Ellis, Handbook of RET 6).

Then, at point B the individual can have either a rational belief (rB) or an irrational belief (iB) about A. On the one hand, an rB “can be supported by empirical data and is appropriate to the reality that is occurring, or that may occur, at point A” (Ellis, Humanistic Psychotherapy 57). Consequently, it would be unrealistic to think something like – How great it is to have lost my job! But an rB would be “I definitely would like to have it, but if I don’t, tough! I only find that unfortunate and undesirable, but hardly the end of the world” (Ellis, Handbook of RET 6). On the other hand, an iB “cannot be supported by any empirical evidence and is inappropriate to the reality that is occurring, or that may occur, at point A” (Ellis, Humanistic Psychotherapy 57). An iB would be “I must have it! I can hardly exist without it and find it absolutely awful to lose it!” (Ellis, Handbook of RET 6).

Summing up, “A (Activating Event) does not directly cause C (emotional and behavioural Consequence); B (your Beliefs about A) does” (Ellis, Handbook of RET 8).



2.2.2 Detecting Irrational Beliefs

According to Ellis, the way of detecting iB's is looking for your shoulds and musts. These emerge when individuals turn their "desires into dire needs" (Handbook of RET 9), making demanding statements such as "I therefore must immediately get what I want to desire" (Handbook of RET 9). Nonetheless, iB's not only consist of shoulds and musts, but also of unrealistic statements, such as "I'll never find a job again! Life seems too hard to bear!" (Handbook of RET 9). Since these conclusions are formulated based on a limited data, they represent mere overgeneralizations that "distort reality – [and] make it worse than you actually find it" (Handbook of RET 8).

Additionally, whenever a person experiences emotional problems the iB's can take one or more of the following four basic forms, all seemingly interconnected:

(1) you think that someone or something should, ought, or must be different from the way it actually does exists; (2) you find it awful, terrible, or horrible when it is this way; (3) you think that you can't bear, stand or tolerate this person or thing that you concluded should not have been as it is; (4) you think that you or some other person (or people) have made or keep making horrible errors and that because you or they must not act the way they clearly do act, you or they deserve nothing good in life, merit damnation, and can legitimately receive the label of louse, rotten person, or turd (Ellis, Handbook of RET 10).

As a result, in order to detect iB's, it is necessary to recognize the iC and A that led to C and then analyse the thought processes involved in this situation. This can be possible through the following process of self-questioning:

1. Look for your awfulizing. Ask yourself: "What do I think of as awful in connection with [the iC]?"
2. Look for something you think you can't stand. Ask yourself: "What about A [. . .] do I
3. Think I can't bear?"
4. Look for your musturbating. Ask yourself: "What should or must do I keep telling
5. Myself about this situation?"
6. Look for your damning of yourself or others. Ask yourself: "In what manner do I
7. Damn or down anyone in connection with [A]?" (Ellis, Handbook of RET 10)

Thus, by doing this thinking process and associating his or her irrationality with one (or more) of the four basic forms, the individual will detect more related iB's.

On the other hand, according to Ellis, not all disturbances consist of demandingness. In most of the cases iC's are based on a person "demanding something, awfulizing about not getting it, and/or stupidly concluding that he or she, or someone else, is despicable for

acting in a particular way” (Handbook of RET 11). Furthermore, there are three important musturbatory ideologies helpful to detect iB’s:

(1) ‘I must do well and must win approval for my performances, or else I rate as rotten person;’ (2) ‘You must act kindly and considerately and just toward me, or else you amount to a louse;’ (3) ‘The conditions under which I live must remain good and easy, so that I get practically everything I want without too much effort and discomfort, or else the world turn damnable, and life hardly seem worth living!’ (Handbook of RET 11).

In order to detect iB’s it is necessary that the individual assumes that he or she fits into at least one of these three categories.

Despite the fact that for each ideology there is a series of specific irrational ideas associated, we focus on the ones corresponding to musturbatory ideology 3, since this is the central issue of the present study. Some irrational ideas associated to this ideology are listed as follows:

- a. Things must go the way I would like them to go, because I need what I want; and life proves awful, terrible, and horrible when I do not get what I prefer.
- b. I find it easier to avoid facing many of life’s difficulties and self-responsibility than to undertake more rewarding forms of self-discipline. I

need immediate comfort and cannot go through present pain to achieve future gain.

- c. Since I managed to get born and now remain alive, my life has to continue forever, or just about as long as I want it to continue and find it completely unfair and horrible to think about the possibility of my dying and no longer having any existence.
- d. As long as I remain alive, my life has to have some unusual or special meaning or purpose; if I cannot create this meaning or purpose for myself, the universe or some supernatural force in the universe must give it to me.
(Ellis, Handbook of RET 13-14)

In order to understand the origins of these iB's, Ellis states that "human irrational thinking, emoting and behaving seems intrinsically to have a distinctively biological basis" (Handbook of RET 14). In other words, people have an innate predisposition to behave and believe in certain ways. Nevertheless, these innate tendencies are not the only cause of emotional disturbances, people's irrational thinking also is.

Irrationality is defined by Ellis as "any thought, emotion or behavior that leads to self- defeating or self-destructive consequences" (Handbook of RET 15). An irrational thinking or behaviour has several aspects. Firstly, the individual believes that irrationality is suitable with reality when it is not; secondly, individuals with irrational thinking tend to

not accept themselves; thirdly, irrationality interferes with a satisfactory social interaction; moreover, it blocks their achievement of interpersonal relationships; and finally, irrationality interferes with their achievements in other areas of life.

Taking everything into account, firstly, the diagnosis of a Personality Disorder focuses on the description of an individual's permanent and inflexible traits, which may lead a person to experience emotional disturbances. Secondly, Rational-Emotive Therapy focuses on the process of detection of an individual's irrationality in order to overcome his or her emotional disturbances. Therefore, these two models of psychology together provide us with valuable information to detect irrationality in an individual and, in this way, understand his or her reactions and behaviours in certain situations. Likewise, these two areas complement each other to identify the main factor that can trigger either an emotional reaction, such as feelings of depression and defeat, or a drastic behavioural reaction, such as committing suicide.

In the following section, the theories exposed are applied to a fictional character based on information provided by the narrator; therefore, the evidence is textual.

3. Analysis

This section aims at analysing Paul, the main character of Willa Cather's short story from a literary point of view. Having as a starting point the psychological approach, this analysis takes into consideration Paul's personality and beliefs which determine his



irreversible fate. On the one hand, the description of Paul's actions and thoughts during the narration allows us to deduce the presence of a Personality Disorder in the protagonist. On the other hand, the final event is what leads us to conclude that irrational beliefs dominate the character and his decisions. In this way, it is not the activating event (A) itself what causes Paul's suicide but the nature of his beliefs, sustained by his Personality Disorder, regarding this event.

3.1 Personality Disorder

Paul's behaviour seems to present more than five characteristics of a Narcissistic Personality. All these features are permanent through the whole story, which indicates that his conduct responds to a personality disorder, rather than a transitory state. However, this does not go against the presence of temporary emotions that determine Paul's reactions, too. His Narcissistic character is also confirmed by the fact that Paul is undergoing the stage of adolescence; an age in which most personality disorders become noticeably manifested. Consequently, Paul's characteristics can be carefully analysed according to the criteria related to a Narcissistic Personality Disorder.

3.1.1 Narcissistic Personality Disorder

The high degree of self-importance Paul tends to have corresponds to criterion one. In Cather's story, the protagonist shows himself boastful and pretentious, not only in the way he speaks but also in the way he looks, since he is always worried about his



appearance. An example of this criterion occurred early in the plot, as the protagonist finishes the meeting with his teachers at school and goes to his work at Carnegie Hall. As soon as Paul reached the ushers' dressing room . . . he began excitedly to tumble into his uniform.

It was one of the few that at all approached fitting, and Paul thought it very becoming - though he knew that the tight, straight coat accentuated his narrow chest, about which he was exceedingly sensitive. He was always considerably excited while he dressed (Cather 114).

Paul never leaves any detail out while dressing; rather, he pays special attention to his clothes and the way they fit to intensify his high self-importance. Also, Paul enhances his pomposity by wearing special accessories, such as “an opal pin in his neatly knotted black four-in-hand, and a red carnation in his button-hole” (Cather 112). These details make Paul’s feelings of superiority, arrogance and pride evident.

In addition to Paul’s self-importance, he has “fantasies of unlimited success, power, brilliance, beauty or ideal love” (Cather 714) which associate with criterion two. While living in Cordelia Street, the protagonist constantly thinks about long overdue admiration and privilege, considering them the basis of “the real living.” For instance, Paul always fantasizes about living among fine people, like when he follows the German singer into the hotel and imagines what could be seen behind the swinging glass doors. He



pictures himself going “into the warm, lighted building, into an exotic, a tropical world of shiny, glistening surfaces and basking ease. He reflected upon the mysterious dishes that were brought into the dining-room [and] the green bottles in buckets of ice” (Cather 116). All these ideas come from party pictures Paul sees in a magazine which are associated with a successful life full of excitement and splendour, just like the glorious life the protagonist desires.

As mentioned previously, the main character is convinced of being “superior, special or unique, and expect others to recognize [him] as such” (APA 714). This characteristic of Paul is related to criterion three. In the storyline, Paul feels he can only be acknowledged by “his own people” (Cather 125), who are special or of a high status like him. He tries to demonstrate his association with top people, which are beyond the ken of unremarkable individuals. For instance, Paul shows his classmates at school “autograph pictures of all the members of the stock company” (Cather 121), which validates his acquaintance with meaningful people. Thus, in this manner, he is always stressing the difference between his uniqueness and perfection, and the “ugliness and commonness” (Cather 117) in which he lives, surrounded by unimportant others. Even though this narcissistic feature in isolation seems to be a normal stage in adolescents, the combination of this characteristic with others makes it possible to classify Paul as a narcissist.

Related to criterion 4, it is the fact that Paul “require[s] excessive admiration” (APA 714).



Paul's self-esteem is high, but very fragile. As he needs constant attention and admiration, he "was quite accustomed to lying; found it, indeed, indispensable for overcoming friction" (Cather 112). He is able to conceive the most incredible stories that could only be experienced by an important person like him. However, "when these stories lost their effect, and his audience grew listless, he became desperate and would bid all the boys good-by, announcing that he was going to travel for a while; going to Naples, to Venice, [or] to Egypt" (Cather 121). Nonetheless, at the end of the plot the narrator states that the main character "had never lied for pleasure, even at school; but to be noticed and admired, to assert his difference from other Cordelia Street boys" (Cather 126). This criterion fits perfectly with Paul's endeavour of getting people's attention, including the constant idea of being different and unique.

Moving on, Paul's unreasonable "sense of entitlement is evident in [his] expectations of especially favourable treatment" (APA 715), representing criterion five. At the beginning of the plot, the school Principal's refusal to expel him, even though all his teachers disagree with this decision, leads the protagonist to assume that he is a special person who must be pleased with his demands of not being expelled or suspended. During this event, the author symbolizes this entitlement in Paul's "flippantly red carnation flower" (Cather 113), which "the faculty somehow felt was not properly significant of the contrite spirit befitting a boy under the ban of suspension" (Cather 112). Paul does not regret his

behaviour; instead, he accentuates his supremacy and privilege in circumstances where he expects his requests to be assisted first and foremost.

In addition, Paul's "sense of entitlement combined with a lack of sensitivity to the wants and needs of others may result in the . . . exploitation of others" (APA 715) which corresponds to criterion six. The protagonist expects to be given everything he wants, no matter what it might mean to other people. This feature can be seen during the inciting moment of the story, when Paul takes advantage of the situation and steals some money to afford his trip to New York. In that occasion, he had been sent to the bank with Denny & Carson's deposit as usual – but this time he was instructed to leave the book to be balanced. There was above two thousand dollars in checks, and nearly a thousand in the bank notes which he had taken from the book and quietly transferred to his pocket. (Cather 124)

Paul does not care about his colleagues at work and the consequences of his actions. He just usurps special privileges and resources, which he supposedly merits, because he considers it is the only way of achieving his purpose.

Criterion seven states that narcissistic individuals "have a lack of empathy and have difficulty recognizing the desires, subjective experiences, and feelings of others" (APA 715). In the story, Paul frequently fails to recognize that others also have feelings and needs, and behaves contemptuously when others are talking about their own concerns. This is well depicted when the main character is called to the Principal's office and all his

teachers state their charges against him. During the meeting, Paul “stood through it smiling, and had the habit of raising his eyebrows that was contemptuous and irritating to the last degree” (Cather 113). These gestures show the lack of reciprocal interest and empathy Paul presents regarding how his teachers feel about him. Indeed, all teachers “felt that it was scarcely possible to put into words the real cause of the trouble, which lay . . . in the contempt which they all knew he felt for them, and which he seemingly made not the least effort to conceal” (Cather 112). Paul is completely oblivious to the damage his remarks inflict on other people, his apathy being an inherent characteristic of his personality.

Continuing with criterion eight, it is important to establish that this statement is the least present in Paul’s Case; nonetheless, we can associate it with the fact that narcissists “are often envious of others or believe that others are envious of them” (APA 715). In the plot, the protagonist does not exhibit or receive envy as such but it can be inferred that, to some degree, he is not pleased with his English teacher when she visits Carnegie Hall. Paul immediately thinks about putting her out, because someone as trivial as she is does not deserve to experience the gassy life Paul chases. This situation leaves Paul meditating on the idea that he has as much right as her to live a splendid life.

In criterion nine the main idea is that “arrogant, haughty behaviours characterize these individuals. [Narcissists] often display snobbish, disdainful, or patronizing attitudes” (APA715). These features are altogether portrayed in the series of expressions Paul uses while being in Cordelia Street. These include the manifestation of disdain and arrogance



expressed with his smile, brows and eyes, which “he continually used . . . in a conscious, theatrical sort of way, peculiarly offensive in a boy” (Cather 112). Paul is absolutely aware of his expressions and uses them to create a halo of haughtiness and supremacy. Likewise, these snobbish attitudes are exaggerated by Paul’s way of perceiving people and himself. Consequently, minor characters in the story are often underestimated, devaluated and seen as meaningless, like most of his teachers.

3.1.2 Associated Features

Regarding the associated features of Paul’s narcissistic personality, first, Paul constantly feels tormented and empty living in Cordelia Street. In this location, Cather states that the protagonist had always been tormented by fear . . . Even when he was a little boy it was always there – behind him, or before, or on either side. There had always been the shadowed corner, the dark place into which he dared not look, but from which something seemed always to be watching him – and Paul had done things that were not pretty to watch, he knew. (123)

These feelings are produced by Paul’s vulnerability to criticism and defeat, since eventually he could be discovered in his lies. This would leave him feeling humiliated and exposed to a serious injury to his self-esteem.

Additionally, these features are accompanied by Paul’s low vocational functioning. As the narrator describes, Paul “had no desire to become an actor, any more than he had to



become a musician. He felt no necessity to do any of these things” (Cather 121). This occurs because none of these are a priority for Paul, and he is not willing to spend time and effort on something where defeat is possible.

Summing up, all the features analysed are the cause of Paul’s alienation, which happens to be the main theme of the story. Alongside the narcissistic features that Paul clearly evidences, there is a crucial factor which leads him to experience his fatal end – irrationality. This is manifested during the whole story and is what directs his actions and behaviour. In this study, this factor is analysed under the three components of Ellis’ A-B-C Theory.

3.2 A-B-C Theory

In order to prove that irrationality is what causes Paul’s suicide, we focus on the detection of main Activating Event (A) Paul experiences, the iB’s related to A, and its corresponding irrational Consequence (iC).

The conflict in the story corresponds to the Activating Event proposed by Ellis’ theory. It is a combination of external and internal forces that oblige the protagonist to make a difficult choice regarding this situation. External forces in the plot are represented by Cordelia

Street, including society and his family; whereas internal forces are associated with Paul’s values and beliefs. In the plot, the conflict is the following:



On the eighth day after his arrival in New York, he found the whole affair exploited in the Pittsburgh papers, exploited with a wealth of detail which indicated that local news of a sensational nature was at a low ebb. The firm of Denny & Carlson announced that the boy's father had refunded the full amount of the theft, and that they had no intention of prosecuting. The Cumberland minister had been interviewed and expressed his hope of yet reclaiming the motherless lad, and his Sabbath school teacher declared that she would spare no effort to that end. The rumour had reached

Pittsburgh that the boy had been seen in a New York hotel, and his father had gone East to find him and bring him home. (Cather 127)

Until this moment, Paul was living a life of luxury, enjoying himself and the environment like never before. "He was now entirely rid of his nervous misgivings, of his forced aggressiveness, of imperative desire to show himself different from his surroundings. He felt now that his surroundings explained him" (Cather 216). Therefore, the Activating Event represents the end of his ephemeral glorious phase. In other words, what for other people can mean just the end of a happy time or a childish prank, for Paul means the end of his world, considering it not plausible to live in another way.

Consequently, having realized that his days in New York are finished Paul prefers to commit suicide instead of going back to Cordelia Street. At this time of the narration, Paul's irrational beliefs arise stronger than ever before. This, according to Ellis, happens

when a person cannot stand “the discomfort of feeling anxious, depressed, guilty, ashamed, or otherwise emotionally upset” (Handbook of RET 14). This is exactly how the narrator describes Paul’s feelings at the climax of the story when Paul is sitting in front of the revolver and makes his final decision.

He rose and moved about with a painful effort, succumbing now and again to attacks of nausea. It was the old depression exaggerated; all the world had become Cordelia Street and for half an hour he sat staring the revolver. But he told himself that was not the way, so he went downstairs and took a cab to the ferry. (Cather 128)

Cather’s narration of the climax reveals Paul’s irrationality and determination to the highest point; therefore, when Paul is standing in the slush streets, his overwhelming irrationality inevitably leads him to experience a completely self-destructive and irrational Consequence (iC). The narrator describes this moment as follows:

The sound of an approaching train awoke him, and he started to his feet, remembering only his resolution, and afraid lest he should be too late. He stood watching the approaching locomotive, his teeth chattering, his lips drawn away from them in a frightened smile; once or twice he glanced nervously sidewise, as though he were being watched. When the right moment came, he jumped. (Cather 129)

It can be noticed at this point that death is Paul's inevitable consequence, since his irrational beliefs prevent him from overcoming the end of the life he thought "he was meant to live" (Cather 128).

Paul is unable to overcome his disturbances because of the nature of his beliefs, which, based on Ellis' theory, can be classified as irrational. However, these iB's are so ubiquitous in Paul's view of life that they are part of his personality. In this way, we address Ellis' theory, to clarify that our protagonist has a strong predisposition to act the way he does, this tendency being largely supported by his Personality Disorder.

3.2.1 Detecting Irrational Beliefs

Up to this point, the story has been analysed, firstly, by identifying in Paul each feature of a Narcissistic Personality Disorder; and secondly, by identifying in the text each component of Ellis' A-B-C Theory. In the following part of the analysis, it is necessary to deepen into the methods used for the detection of Paul's iB's, aiming to prove their existence not only before committing suicide, but during the whole plot.

The first method is the self-questioning process. This consists of the individual looking at the iC and the Activating Event that precedes it, and analysing his own thought processes in order to discover his iB's. We are able to conduct this process for Paul since Cather uses an omniscient narrator that describes exactly Paul's feelings and thoughts before committing suicide.



The first step of this process to detect Paul's iB's is to look for his awfulizing: all the thoughts and ideas that provoke in him a feeling of awfulness after the Activating Event. For instance, when he knows his father is in New York, he starts to feel deeply depressed, and hopeless. "He had the old feeling that the orchestra had suddenly stopped, the sinking sensation that the play was over" (Cather 127). As the artistic world is associated with the life Paul has always longed for, Cather offers this metaphor to symbolize how awful it was for him to experience the end of his dream.

The next step is to look for what Paul cannot stand. Since Cordelia Street is presented as Paul's enemy, the fact of returning there, after achieving his biggest desire in life, is insufferable. All he hates about Cordelia Street "stretched before him in hopeless, unrelieved years; Sabbath-school, Young People's Meeting, the yellow-papered room, the damp dish-towels; it all rushed back upon him with a sickening vividness" (Cather 127).

Paul cannot only stand everything about this place, but he also feels an intolerable loathing towards it.

The third step is to look for Paul's musts. For him, living in New York is a dire need, "he could not have waited for it; his need had been too sharp. If he had to choose it over again, he would do the same thing tomorrow" (Cather 128). This must evidences Paul's irrationality since he acts anxiously and without hesitations or regrets when he steals the money to afford his trip.

The final step is to look for Paul's damning of himself and others. This part of the process is not present since, at this particular moment, Paul decides to kill himself; a decision triggered by his irrational beliefs but of a different nature, more related to the fact that he compulsorily needs to get what he wants in order to be happy, and if not he prefers to die.

Another method used for the detection of Paul's iB's is their identification with a musturbatory ideology. During the whole plot, it can be observed that the protagonist's iB's do not emerge from his needs of approval and admiration (ideology 1), or from judgments coming from his acquaintances (ideology 2), but from the ideology that everything he wants has to be achieved effortlessly and easily (ideology 3)⁴. So, it is this ideology that drives Paul to experience self-defeating Consequences and leads him to commit suicide in the end, and not his constant need for attention, traditionally associated to ideology 1 and also to narcissism.

Going deeper into musturbatory ideology 3, a parallel between Paul's iB's and the ones associated to this ideology is drawn, in order to continue with the detecting process.

To start with, Paul expresses that everything would be perfect if things went the way he wants; if not, life would seem awful and unbearable. In fact, when he finds that his father is in New York to bring him home "he sank into a chair; weak to the knees and

⁴ Musturbatory ideologies are explained in the theoretical framework, page 8.

clasped his head in his hand. It was to be worse than jail, even; the tepid waters of Cordelia Street were to close over him finally and forever” (Cather 127). At that moment, Paul’s father is about to end his dream. For Paul, this life of luxury and pleasures must be endless, without it, life turns awful.

Moreover, for a person like Paul it is easier to avoid difficulties and responsibilities. He prefers to get what he wants immediately, decisively and without making efforts or suffering the pain that this responsibility or difficulty may imply. In fact, after stealing the money, Paul reflects on “how astonishingly easy it had all been, here he was, the thing done; and this time there would be no awakening, no figure at the top of the stairs” (Cather 124). This is how he accomplishes his master plan: doing a few movements, telling some lies and, in a couple of hours, he arrives in New York with his pocket full of money to live a life of splendour.

Finally, the protagonist firmly believes he is the one who has the right to decide whether he continues living or not. If life does not have a special meaning or purpose, or loses its purpose, it becomes impossible to “bear the thought of living any longer” (Ellis, Handbook of RET 14). Paul’s main purpose is to live a life of comfort, luxury and personal realization and, for him, this kind of life is perfectly reflected in the artistic world. This special purpose in life is achieved when he visits New York. In this place, he enjoys everything to the fullest; in fact, he experiences “a spasm of realization; the plot of all dramas, the text of all romances, the nerve-stuff of all sensations was whirling about him

like the snow flakes. He burnt like a faggot in a tempest” (Cather 125). For this reason, when things fail it becomes intolerable to come back to the miserable life he has in Cordelia Street and he prefers to finish the suffering by killing himself.

Identifying Paul with musturbatory ideology 3 and finding in the text examples of iB's associated to it has allowed us to confirm that Paul's irrationality is present during the whole plot. Therefore, we are able to conclude that Paul has a tendency to be irrational. He not only thinks irrationally, but also behaves irrationally.

As previously stated, human irrationality has its origins in a biological basis: it means that humans have the tendency to think and behave in determined manners. In the case of Paul, this tendency is represented by his narcissistic personality, since all the traits Paul possesses, which agree with those of a narcissist, correspond to an inflexible feature and not to a temporary emotion. Therefore, our protagonist exhibits more difficulty in overcoming his irrationality compared to a person that does not suffer from a Personality Disorder, though it is important to notice that all humans are exposed to experiencing irrationality. Consequently, the most notable complication in Paul's case is that, throughout the story, he unconsciously persists in holding his iB's, since he is not aware that his thinking is going to lead him to a self-defeating Consequence. As a conclusion, it is important to express that during this analysis the relationship between Paul's narcissism and the emergence of his iB's makes it evident that the sense that every irrational belief analysed is supported by Paul's narcissistic traits.



4. Conclusion

Through the development of this study we aimed to prove that Paul's decision of committing suicide was the result of a succession of events triggered by his Narcissistic Personality Disorder and the irrationality behind his Beliefs. In order to do this, we associated the description the narrator offered about Paul's behaviour with the features of a Narcissistic Personality Disorder. Then, we drew parallels between the elements of the A-B-C Theory and Cather's short story. Finally, we detected Paul's irrational beliefs by following the self-questioning process and identifying them with musturbatory ideology 3 to prove that irrationality was present during the whole plot.

When we established the purpose of the present study we wanted to demonstrate that both Paul's personality and his beliefs, apparently separated elements, were the triggering factors for his decision. However, as we moved through the analysis we realized that there was an inherent relationship between these two. Hence, we discovered that Paul's narcissistic personality supports Paul's irrationality. We concluded this, taking as a basis

Ellis' thesis that humans' tendency to irrationality has a biological basis. Therefore, a person suffering from a Personality Disorder, as Paul does, is more prone to develop irrationality. Taking into consideration that this was an innate tendency in Paul's behaviour, we were able to understand better his actions and decisions. In spite of that, we never tried to justify the protagonist since one of the purposes of Ellis' theory is to give man total

responsibility of his actions; however, we acknowledged the fact that Paul does not have the necessary tools to overcome his disturbances by himself.

All things considered, through the analysis of “Paul’s Case,” from a psychological approach, we intended this study to serve as a contribution to the comprehension of the text focusing on the explanation of Paul’s fatal decision. Even though the analysis of Paul based on Ellis’ theory seems to be very strict and severe with him, and the detection of his Narcissistic Personality Disorder makes him look like an unpleasant and conceited young man, we could understand that he did not have the tools to fight against the strong restraint represented by Cordelia Street. Especially at his age and without having support from his family. Paul was practically alone in a harsh setting. In this way, death seems to be his inevitable destiny.

When we encountered Willa Cather’s short story for the first time, we were perplexed about Paul’s final decision. Hence, our main motivation to carry out this study was to discover the reasons behind his suicide. However, as time went by, our study not only intended to make a contribution from a literary perspective and enrich our reading of the text, specifically of Paul’s motivations and beliefs, but also to bring awareness to daily life situations, especially to the ones educators face. Nowadays it seems even more necessary to be alert to the presence of self-destructive behaviours among our students, since these can reach dramatic consequences, such as committing suicide. Consequently, this study encourages us to reflect on how pertinent it is to handle these ideas in order to



help students to be aware of their irrationalities and eventually to overcome their emotional disturbances.

5. Work Cited

"Abandoned by Society: A Study of Setting and Attitudes in 'Paul's Case'".

UKessays.co.uk. UK Essays, 2011. All Answers Ltd. Web. 13 March 2013. American

Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental

Disorders. Washington DC: American Psychiatric Association, 2000. Print. Cather, Willa.

"Paul's Case: A Study in Temperament." Great Short Stories by American Women.

Ed. Candace Ward. New York: Dover Publications, 1996. 111-29. Print.

Ellis, Albert. Handbook of Rational-Emotive Therapy. New York: Springer, 1997. Print.

Humanistic Psychotherapy: The Rational Emotive Approach. New York: McGraw-Hill,

1974. Print.

Mena, Ana. "Willa Cather (1873-1947): A Brief Biography." PAL: Perspectives in

American Literature- A Research and Reference Guide. Web. Abr 2012.

Slote, Bernice, and Lucia Woods. Willa Cather: A Pictorial Memoir. Lincoln: University

of Nebraska Press, 1973. Print.



THE AUTHORS:

Loreto Díaz Araya studied English Language Teaching at Universidad de Santiago de Chile. Currently, she is an English teacher in La Serena, Chile, and plans to get an M.A in TESOL.

Ximena Grau Morales studied English Language Teaching at Universidad de Santiago de Chile. Currently, she works as an English teacher at Departamento de Lingüística y Literatura in the same university.

Marié Lobos Carvacho studied English Language Teaching at Universidad de Santiago de Chile. Currently, she is an English teacher at Clearance Institute in Santiago, Chile.



**Assessing Perneth's (2012) Case Study on Activities to Foster Oral Participation
among Beginner-Level Learners**
Paper summary

Angie Latorre*

Viviana Andrea Acevedo**

Juan Carlos Torres***

Perneth (2012) Summary

Perneth's (2012) article entitled "Identifying Classroom Activities to Foster Oral Participation among Beginner-Level Learners in an English Class" published in *Opening Writing Doors Journal*; aimed at "identifying the activities an EFL teacher uses to encourage oral participation among beginner-level learners" (p.1). The paper was organized into seven main sections, namely, Introduction, literature review, methodology, data analysis, findings, conclusions, discussion and implications.

The researcher provided a brief introduction where he stated the research question that guided this research: "What strategies do teachers use to encourage oral participation among beginner-level learners in an English classroom?" A series of concepts and previous studies were described: a) the classroom interaction, phenomenon in which students practice oral and written speech in the language they are acquiring (Bishop, 2000, p.16), b) motivation, which is the positive implication and contribution in the attitudes on learning environment (Winke, 2005, p.18): c) oral participation, that is the cognitive and socio-linguistic communication developed in the classroom interaction considering the nature and conditions of speech, (Carter and Nunan, 2001, p.19); and d) teaching strategies, described as the way where teacher has the opportunity to bring the students a faster and more



efficient learning process, a greater retention, and feel more positive about the learning experience (Bishop, 2000, p.20).

The author continued with the methodology section, in which he explained why he adopted a qualitative case study to facilitate the exploration of a phenomenon within its context using a variety of data sources. In order to collect data, the author used two interviews, which followed a specific protocol, a questionnaire consisting of five questions on students' perceptions of class, teacher and thoughts on their own involvement; seven non-participant observations two conducted in a foreign language laboratory and five in a regular classroom. The author focused on carefully describing the environment in which the phenomenon was present. Participants were 27 beginner-level students of an English course at a public university in Colombia.

To analyze the data gathered, the author followed Hatch's (2002) interpretive analysis. He organized the data using MAXqda, a computer software program; and after having reduced the main aspects into a set of domains that reflected the pillars of his findings. Perneth (2012) identified two themes: 1) Teachers' activities to encourage students' participation, in which the researcher mentioned the main tasks developed by the teacher in class. For example, reading comprehension, role plays, translations and songs, based on two books, namely, the student book, "New English File" for elementary students and a book named "kidnapped". When using the material the teacher focused on several methodologies, reading, repetition, and evaluation by asking for pronunciation and conjugation of the texts. In addition, the author described how the teacher encouraged the students to answer orally, and tried to motivate them giving positive grades when participating. Participants prepared the readings at home and the teacher provided them with a questionnaire as homework. The author inferred that teacher's attitude, and strategies might have influenced the student interest towards the class. 2) Influence on the students' oral participation in class: the author noticed that the teacher did not encourage students by

implementing new or different activities in the class. Therefore the teacher did not focus on the use of activities to improve the students' motivation while teaching.

As concluding remarks, Perneth's (2012) research revealed that "students' oral participation depended not only on the grammar and vocabulary knowledge of English, but also on which and how the class activities were implemented by the teacher in the classroom" (p.27) classroom" (p.27). Some activities for example role plays and song translations encouraged students' oral participation.

For the discussion and implications section, the author referred to Williams and Williams (2011) who stated that "Motivation is probably the most important factor that educators can target in order to improve learning" (p.28) identified five key aspects as follows: the student, the teacher, the content, the method/process, and the environment. However, Perneth was able to find only two of these key aspects: The teacher, who is not only a guide but the person in charge of observing and analysing the students' learning; and the lesson procedure, which must be focused towards the needs and expectations of the students.

Assessing Perneth's (2012) Case Study

This critique attempts to assess the qualitative case study conducted by Perneth (2012), and will be based on areas: positive and negative aspects and suggestions. There are several strengths found in this study, for instance the theoretical framework, and an updated and concise literature review, which provided the necessary foundations for a better understanding of the study. In doing so, the author defined key terms, such as: classroom interaction, motivation, oral participation, and teaching strategies. Additionally, the instruments used were appropriately chosen, gathering information from various perspectives through the interviews and collecting first hand data from observations. Likewise, the conclusions were brief and clear; the author was able to narrow down the



main aspects taken into account for understanding the phenomenon, revealing the importance of the teachers' role in the classroom and his encouragement which influences directly students' oral participation and motivation. Similarly, the discussion and implication were helpful at demonstrating the pertinence of the teachers and their teaching procedures.

A few weaknesses, for example, for example the lack of information about the participants, were identified in this research. Although the author provided the number of the participants, and their proficiency level; he failed to inform their gender, race or age. Another flaw of this sample was its size; it was quite small making it difficult to relate and to understand various perspectives on the phenomenon in this particular context. Although data collection was concise and the interview structures were clear the author did not specify the length of the observations or the protocol followed to gather data through this instrument. Regardless of the organization of data through MAXqda, -a computer software program- he failed to mention the amount of domains analysed, he mentioned the interpretation and the used of Hatch's (2002) analysis but did not state the exact domains he focused on.

The researcher should have provided more detailed information about the participants, in order to have a better view of the individuals affected by this issue and the sort of population in which these methodologies might be helpful. The observation protocol should have been included; these documents could be useful for other researchers who attempt to conduct similar studies. Although Perneth (2012) used two instruments, video-recordings would have been useful as a way to gather data, providing him with more than one opportunity to go over the teacher's strategies, the students' reactions and the influence of the teacher's, methodology and motivational techniques. Besides, the researcher should have given more detailed information about the set of domains analysed, making it easier for the reader to understand the amount of domains identified in the data analysis process.



To sum up, this critique provided a general perspective of Perneth's (2012) case study, its main parts, and its key ideas. The author described thoroughly the main concepts considered to better comprehend oral participation in a classroom. He also identified, as findings, two major themes: Teachers' activities to encourage the students' participation; and activities that influence on the students' oral participation; he reported relevant data about the students' interaction with the teacher, the environment when speaking and mentioned various implications when fostering oral participation, paying special attention to the motivational skills of the teacher.

Generally speaking, this paper is clear and helpful to those in the educational field who need to understand how FL teacher's role should encourage and improve students' oral participation.

References:

Perneth, E. (2012). Qualitative case study: Identifying Classroom Activities to Foster Oral Participation among Beginner-Level Learners in an English Class.

Retrieved from:

http://revistas.unipamplona.edu.co/open_journal/index.php/OWD/article/view/12/62



Angie Latorre Moncada, Viviana Andrea Acevedo and Juan Carlos Torres are in their third year of B.A. in languages. They are part of the Undergraduate Research Group-Silex- at the Universidad de Pamplona. This article is their first publication as critics. Currently they are preparing to begin their own research project.



Assessing Cañas' (2012) Paper on Factors That Affect FL Learners' Oral

Participation

Maria Alejandra Ferreira*

Camilo Andrés Casadiegos**

Paper Summary

This is a critique of Cañas' (2012) case study research entitled "Identifying Factors that Affect FL Learners' Oral Participation at a Public University in Colombia" and published in *Opening Writing Doors Journal* by the University of Pamplona, Colombia. This study attempts to point out the factors that stop a satisfactory foreign language (FL) beginner-level students' oral participation in English classes. The paper is broken down into 9 sections: the theoretical framework, which describes key concepts that were useful in the development of the study; the literature review, which describes 3 studies related to the phenomenon in question; the methodology; the data analysis, the findings; the conclusions; recommendations, references and the appendixes.

Starting with the introduction and according to the norms of the American Psychological Association (APA) (2001) to report research projects, the author satisfactorily presents a scientific, social and academic justification of why she undertook the inquiry. The scientific justification is based on the factors that affect oral participation. The social justification helps the involved participants to understand the reason of the



phenomenon in question. Finally, the academic justification helps teachers to realize students' necessities so that they can successfully develop their speaking abilities. However, the author did not include the research question or the hypothesis that cause the phenomenon.

The theoretical framework discusses key concepts, such as: classroom and oral participation; speaking, and anxiety based on three authors: Swain (1993), Jakarta (2009) and Horwitz et al (1986).

The literature review summarizes three previous Colombian case studies, Mendoza (2007), Castrillon (2007) and Zapata (2007), related to oral participation; the common findings in these inquiries are that anxiety is the most common factor that affects oral participation and it is caused by internal or external aspects such as “sweating hands, movement of a leg or a hand on the chair, or an inability to move” (Mendoza,2007) or “unwillingness to participate and fear of making mistakes in front of their classmates” (Castrillon, 2010) what allows us to conclude that anxiety is a multi-dimensional factor that affects students in different ways.

The research methodology covers the type of design, the participants and the instruments. The author adopted a case study. Participants are six beginner-level students from a FL program at a Public University in Colombia whose ages ranged from 16 to 19 years old,



with an A1 level of language. The instruments used were five classroom observations, which took place from May to July 2012; and three interviews aimed at obtaining information on the effect of FL students' oral participation.

The data analysis was made by following the interpretive analysis model suggested by Hatch (2002) and then a qualitative data analysis software, MAXQDA. was used to organized the data. Findings revealed that students' oral performance is affected by anxiety symptoms which are described by Horwitz (1986): 1) General avoidance, when students do not participate because of the lack of previous preparation or when they do not know the right answer, 2) Physical actions, reactions in students' body language caused by nervousness such as laughing or getting upset, 3) Physical symptoms, complaining about a headache or feeling unexplained pain or tension. As a conclusion, the author identified the three factors that affected students' oral participation and the activities in which students liked the most to be involved. As regards to recommendations the author suggested to "look for more activities in which students feel motivated and engaged while learning a foreign language", which also encouraged teachers to pay more attention to students' feelings and perceptions when they are grading the knowledge of their pupils as for the author it was also important to give a solution to the anxiety students feels when they participate orally in class.



Assessing Cañas' (2012) Paper

This critique follows Ryan, Coughlan and Croning's (2007) guidelines for critiquing a qualitative research study, which are based on the elements influencing believability of the research such as the writing style, the author's grasp on the topic, the report title and a broad assessment of the abstract; and the elements influencing robustness to the research such as the purpose of the study, the literature review, the theoretical framework, the methodology, the sample, the data collection/analysis, the findings, the conclusion and recommendation and finally the references and the appendix.

With regards to the elements influencing believability, the writing style was concise as the author got to the point directly in each section without expanding on many redundant details and she always used first person when reporting the study; it leads to a direct understanding of what is being explained or described; for instance, in the theoretical framework the author briefly explained the meaning of each concept without going out of the studied field and by quoting some other authors' perceptions. The language used was standard and technical. It avoided the use of jargon. The structure of the paper is perfectly laid out and organized following the main features of APA style.



Throughout the paper the author shows a robust knowledge on the topic of oral participation among FL students; moreover, she shows a high degree of experience in this discipline as she is studying a bachelor degree in foreign languages, English –French.

The report title perfectly identifies the research because it reflects the issue under study; population, context and type of design used, on the other hand if the abstract offers an overview of the study, it fails to include the methodology used. However, the research problem, the sample and the findings are satisfactorily described, “This article reports a case study that attempted to identify factors that affect foreign language (FL) students’ oral participation at a public university in Colombia. Participants were six foreign language students at beginner-level. Findings revealed that some anxiety signs such as general avoidance, physical actions and physical symptoms are the factors that affect FL students when speaking in front of the class. It was also found that role-plays are the activities in which students are actively engaged and workbook activities are ones in which they are less involved” (P. 1)

Regarding the elements influencing robustness of the research, the purpose is clearly identified in the abstract, and stated as follows: “This article reports a case study that attempted to identify factors that affect foreign language (FL) students’ oral participation at a public university in Colombia” (P. 189); however, the research questions are not stated in the study but they are rephrased in the findings section: “...With regards to the first question that addresses the factors affecting students’ oral participation I found that when students participated orally in the classroom, their performance was affected by some symptoms of anxiety” (P. 196) “With regards to the second research question related to the



activities in which the students participate the most, I realized that the teacher provided students with different types of activities such as: Role-plays, dialogues, listening activities and workbook activities” (P. 198). Thus, it is inferred that the first research question may be: Which are the factors that affect students’ oral participation? And the second may be: Which are the activities that the students participate in the most?

The theoretical framework provides boundaries and parameters for the study and its procedures as it encompasses key concepts which the study is centered on, such as classroom and oral participation; speaking, and anxiety. These concepts and definitions help the reader to have a better understanding of the report as a result of the narrow approach and relevance they have with the inquiry. However two out of three concepts are outdated since they are from 1993 and 1986. The author should have given updated concepts in order give a clearer and recent idea about the theoretical framework of the study in question.

The literature review provides a clear overview of three previous studies in the same field and context. The literature review also situates the research, and helps the author to easily recognize the factors that affect oral participation. Even though these three previous studies are accurate, they are not enough to really illuminate the issue under study. It is important to highlight that as a case study, the literature review should play a critical role in order to have a solid base which supports the phenomenon.



In the methodology section, the author describes the reasons why a qualitative research is the most suitable for her study. However, she does not specify what design was implemented in the research. It is impossible to know if this study has the right direction in order to solve the research problem. The sample used by the author is well described; she states quantity of the involved participants, their proficiency in the English language and their ages. Nevertheless, the author does not explain the criteria used to select the participants.

The data collection was done through five classroom observations and three interviews. The author clearly explains the strategies to collect data as she is a non-participant observer which allowed her to take detailed notes; in addition she interviews the participants three times with an interview protocol that it is found at the end of the report, in the Appendix section.

On the other hand, she does not give enough details about the data analysis because it is said that the author followed the interpretive analysis model suggested by Hatch (2002) and used MAXQDA software in order to organize and code the whole data but she does not explain Hatch's (2002) model nor how the software works.

As regards to the findings, they are addressed to the original purpose of the study, furthermore the author involves Horwitz's (1986) model that defines four sources of anxiety in order to give a better explanation about the causes of the phenomenon.



As a conclusion, the author gives a brief summary of the factors that affected FL learners' oral participation and the activities in which students preferred to participate the most and the least. In addition, the author offers some useful recommendations as to how the findings may be developed and the author in her article suggests: 1) looking for more activities in which the students feel motivated and engaged while learning a foreign language and 2) pay more attention to students' feelings and perceptions.

With regards the references, there are two inconsistencies. First, when the author cited Mendoza's research, the dates are different, in the text, she uses 2007 but in the reference, it appears 2009. Second, in the references list, the author cited "Cutrone (2002). *Overcoming Japanese EFL learners' fear of speaking. Language studies working papers*". However this study is not included in the paper.

As a general assessment about the research, this critique was written to evaluate Cañas' (2012) study which attempted to describe the factors that affect oral participation in English. Therefore, this is a pleasant case study due to the author was very accurate in splitting the study into many sections to present the information in an excellent way to the reader, however there are some weaknesses that prevent the study from being flawless such as the previously mentioned along the whole critique. Additionally, this study has an important value in the field of learning a foreign language owing to its narrow connection with the process of becoming familiar with a second language, as the studied phenomenon

is a factor that can improve or frustrate the learning process. So, the findings and recommendations in this inquiry are beneficial to FL students and teachers. Finally, and referring to further researches, this study could take different directions in the same field but with different topics such as reading features, listening abilities to understand speeches or improving writing styles.

References:

Cañas, S. (2012). Qualitative case study: Identifying Factors that Affect FL Learners' Oral Participation at a Public University in Colombia. *Opening Writing Doors Journal*. 9 (1), 12-40. Retrieved from: <http://owdj.unipamplona.edu.co/>



Maria Alejandra Ferreira and Camilo Andrés Casadiegos are in their third year of B.A. in languages. They are part of the Undergraduate Research Group-Silex- at the Universidad de Pamplona. This article is their first publication as critics. Currently they are preparing to begin their own research project.

