



**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO,
FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO 2022- 2023

LES INTERJECTIONS : LES OUBLIÉES DE L'ENSEIGNEMENT DU FLE

**INTERJECTIONS: THE FORGOTTEN ONES
WHEN TEACHING FRENCH AS A
FOREIGN LANGUAGE**

ESPECIALIDAD: Francés

APELLIDOS Y NOMBRE: Rascón Ambrona, Lara

CONVOCATORIA: JUNIO

TUTOR/A: Laurence Rouanne

Departamento de Estudios románicos, franceses, italianos y Traducción - Sección de francés. Facultad de Filología.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	5
ABSTRACT	5
1. PROBLÉMATIQUE ET JUSTIFICATION.....	7
2. CADRE THÉORIQUE	8
2.1. Qu'est-ce qu'une interjection ?.....	8
2.1.1. Le rapport entre l'exclamation et l'interjection	8
2.1.2. L'interjection : caractéristiques, problèmes et approches dans la langue française	10
2.2. Les interjections peuvent/doivent-elles être enseignées ?.....	17
2.2.1. Le <i>Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues</i>	17
2.2.2. Les programmes d'études d'Éducation Secondaire et de <i>Bachillerato</i> de la Communauté de Madrid	19
2.2.3. Le traitement dans les manuels pédagogiques.....	21
2.3. La motivation des apprenants	23
2.3.1. L'utilisation de la bande dessinée.....	23
2.3.2. La communication non-verbale : l'intonation	24
3. OBJECTIFS	25
4. MÉTHODOLOGIE.....	26
4.1. Contexte de la recherche.....	26
4.2. Méthodologie et outils employés	26
4.3. Séquence pédagogique.....	28
4.4. Évaluation.....	35
4.4.1. Tâche finale	35
4.4.2. Questionnaires d'auto-évaluation	36
5. RÉSULTATS ET DISCUSSION	39
5.1. Résultats et discussion à propos des questionnaires d'auto-évaluation	40
5.1.1. Résultats du premier questionnaire	40
5.1.2. Résultats du deuxième questionnaire.....	40
5.1.3. Discussion autour des résultats des deux questionnaires d'auto-évaluation	41
5.2. Résultats et discussion autour des activités réalisées avec les élèves	42
5.3. Résultats et discussion autour de la tâche finale.....	43

5.3.1. Résultats obtenus	43
5.3.2. Discussion à propos des résultats obtenus	44
5.4. Rapport entre les résultats obtenus et le métier d'enseignant	45
5.5. Limites de l'étude	45
5.6. Propositions de thèmes de recherche	47
6. CONCLUSIONS.....	48
7. BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAFIE	50
8. ANNEXES.....	55

RÉSUMÉ

De nos jours, les interjections ne sont pas suffisamment prises en compte dans l'enseignement de langues en Europe, y compris en FLE. Cela s'explique principalement par leur mauvaise réputation dans le champ de la linguistique, c'est-à-dire à cause de la méconnaissance de leur statut linguistique. Malgré ces faits, ce mémoire de fin de Master vise à prouver que l'enseignement des interjections en FLE est nécessaire et que cela peut bel et bien se mettre en œuvre.

À cette fin, nous avons consulté minutieusement le CECRL, les programmes d'études de langues étrangères de l'Éducation Secondaire et de *Bachillerato* de la Communauté de Madrid, ainsi que certains manuels pédagogiques de FLE. À partir des données obtenues, une séquence pédagogique expérimentale a été conçue et mise en place dans un cours de 4^{ème} année de l'Éducation Secondaire d'un centre éducatif du sud de Madrid. Nous avons fait appel à l'apprentissage par tâches, très représentatif de l'approche actionnelle, à partir duquel nous avons proposé une série d'objectifs pédagogiques. Toutefois, la méthodologie audio-visuelle y a également joué un rôle déterminant. En outre, la motivation a constitué un autre facteur que tout enseignant ne doit pas ignorer. D'une part, ce projet a associé l'apprentissage des interjections à l'intonation et à la bande dessinée. Et, de l'autre, nous avons eu recours à un processus d'auto-évaluation pour évaluer le niveau de motivation et observer l'évolution des élèves.

Mots-clé : interjections, FLE, méconnaissance, Éducation Secondaire, apprentissage par tâches, motivation.

ABSTRACT

Nowadays, interjections are not sufficiently taken into account in language teaching in Europe, including in FFL. This is mainly explained by their poor reputation in the field of linguistics, due to a lack of awareness of their linguistic status. Despite these facts, this Master's thesis aims to prove that teaching interjections in FFL is necessary and that it can be implemented.

To this end, we consulted in detail the CEFR, the foreign language curricula of Secondary Education and Baccalaureate of the Community of Madrid, as well as some FFL student's books. Based on the data obtained, an experimental teaching sequence was designed and implemented in a class of fourth year of secondary school from an educational institution in the south of Madrid. Task-based learning, quite typical of action-oriented approach, has

become essential and, from it, we have set the main pedagogical objectives. Nevertheless, audio-visual method has played a decisive role in there too. In addition, motivation has constituted another factor that no teacher should ignore. On the one hand, this project has focused the learning of interjections on the intonation and on comics. On the other hand, we have used a self-evaluation process to assess the level of motivation and to observe the evolution of students.

Key words: interjections, FFL, lack of awareness, Secondary School, task-based learning, motivation.

1. PROBLÉMATIQUE ET JUSTIFICATION

Les interjections constituent l'un des ressources linguistiques permettant d'exprimer verbalement et de façon spontanée nos émotions et sensations perçues. Parallèlement, des spécialistes en linguistique parviennent à lier certaines d'entre elles aux formules de salutation et de remerciement. Ceci dit, il ne fait aucun doute qu'elles sont constamment présentes dans les interactions orales. C'est pourquoi, dans un contexte de communication en langue étrangère, il convient d'en maîtriser les principales formes d'interjection. En outre, elles sont propres à chaque langue et leur utilisation rend le discours du locuteur non-natif moins artificiel.

Dans notre période de stage de FLE dans un centre d'éducation secondaire de la Communauté de Madrid, nous avons remarqué que nos élèves rencontraient plus de difficultés dans la production orale au moment de s'exprimer. Bien que ce fait pourrait avoir plusieurs origines (méthodologique, personnelle ou groupale, parmi d'autres), nous, en tant que future enseignante de FLE, souhaitions contribuer à perfectionner l'expression orale de nos apprenants en leur procurant de nouveaux outils. Voilà pourquoi nous avons pensé à nous pencher exclusivement sur un aspect caractéristique de l'oral, à savoir les interjections de la langue française.

Néanmoins, lors de la conception de la séquence pédagogique, nous nous sommes rapidement rendu compte que le concept d'interjection lui-même véhiculait de nombreux problèmes qui pourraient compromettre notre futur projet. D'après nos recherches, les interjections ont historiquement été conçues de façon négative en linguistique, jusqu'au point d'en être même exclues. Cela s'explique surtout par le manque d'accord entre les experts de la langue à propos de leur définition, de leurs types et de leurs fonctions syntaxiques et sémantiques (Riegel *et al.*, 2021, p. 771), parmi d'autres. Ces problèmes linguistiques de l'interjection se reflètent négativement sur l'enseignement des langues, plus exactement sur le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL), les programmes d'études de la Communauté de Madrid et les manuels pédagogiques de FLE.

En dépit de ces inconvénients quelque peu décourageants, nous avons finalement décidé de poursuivre notre idée de départ. Les études et les grammaires consultées nous ont pour autant permis de nous poser plusieurs questions à partir desquelles ce mémoire tournera : est-il possible de mettre en place une séquence pédagogique sur les interjections dans un cours de français comme seconde langue ? Dans quel cours de l'Éducation Secondaire

l'apprentissage des interjections est-il recommandé ? Quels outils et méthodologies sont-ils les plus appropriés ? Comment éveiller l'intérêt de nos élèves face à ce contenu ?

À partir du projet de recherche de ce mémoire, nous songeons ainsi à faire un pas en avant dans le champ des interjections et à élargir de nouveaux horizons dans la didactique du FLE en Espagne.

2. CADRE THÉORIQUE

2.1. Qu'est-ce qu'une interjection ?

2.1.1. Le rapport entre l'exclamation et l'interjection

En linguistique, il existe une connexion intrinsèque entre l'exclamation et l'interjection. Une grande partie des interjections sont construites sous la forme exclamative et, d'après, Riegel *et al.* (2021, p. 691), elles servent comme outil linguistique de renforcement des exclamations. Ce fait s'avère fondamental pour la bonne compréhension du concept d'*interjection* et pour sa correcte application en cours de FLE. Voilà pourquoi, nous consacrerons quelques pages de ce mémoire de fin de Master à son étude.

Comme idée de départ, la *Grande Grammaire du Français* définit l'exclamation en tant que type de phrase fondée sur « des propositions que le locuteur présente comme vraies sans discussion, et [qui] sont généralement associées à une émotion » (Abeillé *et al.*, 2021, p. 1438). En d'autres termes, l'exclamation devient l'un des moyens linguistiques qui facilite la transposition des sentiments divers du locuteur (l'admiration, la joie, le regret, la surprise...) dans un énoncé linguistique.

Elle se caractérise également par « son rôle interlocutoire, comme un rituel social qui permet l'expression d'un sentiment adressé à autrui » (Riegel *et al.*, 2021, p. 684). C'est pour cela que la représentation maximale de la phrase exclamative se fait par le biais de la langue parlée, bien qu'elle soit de même représentée à l'écrit grâce au point d'exclamation et à des particules exclamatives (*qu'est-ce que, que, comment...*). En outre, comme la *Nouvelle Grammaire du Français. Cours de Civilisation française de la Sorbonne* le souligne, dans la langue familière, il existe une grande variété d'expressions exclamatives et leur choix par les locuteurs se fait souvent en fonction d'un courant de mode (Delatour *et al.*, 2007, p. 196).

À cet égard, les phrases exclamatives émises à l'oral s'appuient fondamentalement sur l'intonation. Autrement dit, elles possèdent des traits intonatifs concrets : « [s]u curva

melódica ofrece mayores contrastes tonales, especialmente en la parte final, así como un incremento en la cantidad e intensidad de las sílabas tónicas » (Asociación de Academias de la Lengua Española Comisión Permanente, 2010, p. 811). Plus exactement, les caractéristiques intonatives de l'exclamation peuvent se regrouper en trois schémas intonatifs établis par la *Grammaire Méthodique du Français*, qui ont été compilés dans le tableau suivant :

Tableau 1. – *Les trois schémas intonatifs de l'exclamation* (Riegel et al., 2021, p. 684)

	Types de schéma intonatif de l'exclamation	Exemple
Premier type	Schéma montant à finale haute avec un allongement de la syllabe finale	<i>C'est bon !</i>
Deuxième type	Descente intonative vers une finale basse, après une initiale haute	<i>Ah, tiens !</i>
Troisième type	Courbe haute et plate, sans modulation	<i>Oh là là !</i>

Il faut aussi remarquer que le ton exclamatif peut se voir renforcé à travers les « interjections, [les] apostrophes, [les] présentatifs, [les] adverbes d'intensité, l'utilisation des articles ou des démonstratifs [ou avec] l'emploi d'un vocabulaire hyperbolique ». (Wagner & Pinchon, 1993, p. 567).

Parallèlement, l'intonation sert comme outil pour distinguer l'énoncé exclamatif des énoncés assertif et interrogatif. Toutefois, il se maintient en réalité très proche de ces deux derniers quant à la structure syntaxique. Dans le cas des énoncés interrogatifs, il est possible d'inverser le sujet des phrases exclamatives ou d'ajouter des particules exclamatives (*quel, comment...*) (Riegel et al., 2021, p. 683 et 684). De la même manière, une autre caractéristique syntaxique de l'exclamation par intonation consiste en la possibilité d'émettre partiellement les énoncés qui ne perdent pas leur cohérence et leur sens dans la situation communicative (Wagner & Pinchon, 1993, p. 567). Cet effet disparaît pour autant dans les phrases assertives et interrogatives.

Comme dernière idée, l'exclamation est catégorisée, selon sa structure, en plusieurs types. La *Real Academia Española* offre une distribution des énoncés exclamatifs : « Interjecciones (...), Locuciones interjectivas (...), Grupos sintácticos interjectivos (...), Onomatopeyas (...), Grupos exclamativos (...), Oraciones exclamativas (...), Vocativos »

(2009, p. 2483). Cependant, cette classification n'est pas universelle et unique, car chaque grammaire se sert de ses propres critères pour les cataloguer. En outre, étant donné que cette distribution peut s'avérer très ample et diffuse, nous avons uniquement extrait de quatre des grammaires principales du français certaines des formes exclamatives liées étroitement à l'interjection :

Premièrement, *Le bon usage : grammaire française* de Grevisse & Goosse (2008, p. 511) les désigne en tant que « formes particulières de la phrase exclamative » et distingue des mots-phrases (p. 511) comme *Bravo !* ou *Hélas !* et des verbes ayant perdu leur valeur verbale comme *Tiens !* (p. 511) ou *Allons !* (p. 511).

Deuxièmement, *La Nouvelle Grammaire du Français. Cours de Civilisation Française de la Sorbonne* de Delatour *et al.* (2007) simplifie sa classification en deux groupes : « Avec une interjection » (p. 196) et « Sans mot exclamatif » (p. 196). Pour le premier type, elle propose comme exemple « *Ah ! Quelle horreur !* » (p. 196), tandis que pour le deuxième type « *Tiens ! Tu es là !* » (p. 196).

Troisièmement, Abeillé *et al.* (2021), dans la *Grande Grammaire du Français*, affirment que l'interjection ne correspond pas à un type de structure de l'exclamation : « Les énoncés réduits à une interjection se distinguent des exclamatives : ils n'expriment pas un contenu propositionnel, mais seulement l'émotion du locuteur face à un objet ou une situation » (p. 1461).

Et, quatrièmement, de la même manière que la grammaire précédente, la *Grammaire méthodique du français* (Riegel *et al.*, 2021) soutient que l'interjection est en réalité un renforcement pour « appuyer un énoncé exclamatif » (p. 691).

Après avoir examiné quelle pourrait être la classification structurelle de la phrase exclamative basée sur l'interjection, la comparaison de ces quatre manuels de langue française soulève un problème très visible : quel est le statut linguistique de l'interjection ?

2.1.2. L'interjection : caractéristiques, problèmes et approches dans la langue française

« [L]interjection est certainement l'un des éléments les plus controversés, et paradoxalement, des moins traités dans tout le système linguistique, et cela non pas parce qu'elle lui est périphérique, mais parce qu'elle incorpore presque simultanément tous les intérêts de la linguistique » (Gonçalves, 2008, p. 2).

Comme cette citation l'expose, il existe une certaine grande controverse à propos du statut linguistique de l'interjection. La *Grammaire méthodique du français* soutient fermement ce fait : « L'interjection est une classe grammaticale particulière et problématique. La liste des termes reconnus comme interjections varie selon les grammaires ; leur nature et leurs rôles syntaxiques et sémantiques sont diversifiés » (Riegel *et al.*, 2021, p. 771). D'après nos recherches, cette affirmation est corroborée par d'autres grammaires de la langue française comme la *Grande Grammaire du Français* ou *Le bon usage : grammaire française*, ainsi que par certaines études linguistiques à ce sujet ¹.

Certainement, l'interjection est toute une énigme. Depuis l'Antiquité, elle suscitait déjà une grande curiosité chez les Grecs, qui se posaient des questions : « les interjections font-elles partie du discours ? Sont-elles plutôt une partie du discours ? Constituent-elles une classe grammaticale indépendante ? » (Buridant, 2006, p. 3). À présent, il semble ne pas y avoir de consensus parmi les linguistes. Par conséquent, cela débouche souvent sur des confusions, voire sur des contradictions. Parallèlement, les interjections ont été conçues négativement jusqu'au point d'être exclues dans le domaine linguistique. D'après Buridant (2006, p. 4), elles ont été mises à l'écart de la grammaire française, plus exactement de la syntaxe, depuis toujours. Voilà pourquoi, les interjections ne suivent pas les règles communes. En outre, cette tendance se répète aussi dans le cadre lexical (Caron-Pargue & Caron, 2000, p. 52).

Compte tenu de ces inconvénients, comment les experts ont-ils abordé la définition d'interjection ? Tout d'abord, l'une des descriptions dont partent un grand nombre de grammaires françaises et de linguistes est celle attribuée à Grevisse & Goosse (2008) : « une sorte de cri involontaire » (p. 12) qui, d'après Grevisse (1969), sert à « exprimer un mouvement de l'âme, un état de pensée, un ordre, un avertissement, un appel » (p. 1027). En d'autres termes, les interjections ne sont que des « formes simples représentant des cris codifiés, qui sont souvent, à l'origine, des onomatopées » (Świątkowska, 2000, p. 31). Cela les situe donc à la frontière de la linguistique puisqu'on les considère comme partie du langage humain issu du réflexe animal (Caron-Pargue & Caron, 2000, p. 52). En effet, l'interjection est à l'origine de l'une des théories du langage :

« [Elles sont le résultat] d'un langage naturel inné qui est le langage d'action. À ces gestes se joindront les onomatopées, puis les premières interjections, prédicats synthétiques, enfin

¹ Dû à la limite de pages de ce mémoire, nous exposons uniquement certaines des perspectives, abordées de façon très générique, du concept d'interjection : sa définition, ses principales caractéristiques, ses types, son rapport à la pragmatique et deux de ses approches linguistiques.

développés en phrases dans un stade suivant (...) [En outre,] à la suite d'une mutation, [il y aurait un développement] des inférences pragmatiques à partir de ces mots isolés (...) [comme] *Ouf !* devenant par exemple *J'étouffe !* » (Rastier, 2006, p. 1 et 5).

Cependant, réduire tout simplement l'interjection à un cri involontaire représentant la modalité exclamative n'en offre qu'une vision réduite (Świątkowska, 2000, p. 31). D'une part, il ne faut pas oublier que les interjections se composent de « propiedades fonéticas, morfológicas y sintácticas » (Asociación de Academias de la Lengua Española Comisión Permanente, 2010, p. 623). Et, d'autre part, dans une moindre mesure, leur réalisation est également possible sous la forme interrogative et elles peuvent être suivies par une virgule (Riegel *et al.*, 2021, p. 771). Cela permet aussi de « renforcer n'importe quel type de phrase, dès que son contenu est envisagé avec une certaine affectivité » (Riegel *et al.*, 2021, p. 771).

De même, l'emploi du terme *cri* pour désigner l'interjection n'est pas considéré comme adéquat dans la terminologie linguistique (Świątkowska 2000, p. 31). Après avoir consulté davantage de sources, nous avons remarqué que le concept d'*interjection* devient flou et cause une certaine confusion. Pour le justifier, il convient de citer le travail de Świątkowska paru en 2000. Cette chercheuse a analysé les acceptions du mot *interjection* dans *Le Petit Robert* et en a tiré plusieurs façons de la décrire à travers l'« onomatopée », l'« exclamation », le « cri », la « marque de sentiment quelconque », la « formule », le « juron » et le « mot » (Świątkowska, 2000, p. 30). Dans la même mesure, elle a étudié les étiquettes attribuées par les grammaires et par les études linguistiques les plus récentes sur l'interjection. Elle ajoute à la liste : les « mots-phrases », les « phrasillons », les « modalisateurs » et les « marqueurs métadiscursifs » (Świątkowska, 2000, p. 30).

Une fois de plus, il est compliqué de tirer des conclusions pertinentes sur l'interjection, à l'exception du fait qu'elle semble une ressource linguistique chaotique. À cet égard, afin d'éclaircir notre objet d'étude, nous nous apprêtons à donner une série de ses caractéristiques fondamentales grâce à l'aide d'études récentes et des grammaires référentielles du français.

Tout d'abord, suite à toute l'information exposée jusqu'à présent, la langue orale devient la représentation maximale de l'interjection. De plus, de même que l'exclamation, il s'agit d'un outil linguistique servant à exprimer la subjectivité et il est en rapport aux situations d'interlocution (Riegel *et al.*, 2021, p. 771). L'interjection est donc bel et bien liée à la pragmatique puisque ses fonctions correspondent aux actes de parole :

« Como los demás actos verbales, no se usan para describir contenidos, sino para llevar a cabo acciones, tales como saludar, brindar, jurar, manifestar sorpresa, asentimiento o rechazo, entre otras muchas. Así, el que dice ¡Ay! no describe alguna sensación de pena, dolor o resignación, sino que expresa o manifiesta esas mismas emociones » (Asociación de Academias de la Lengua Española Comisión Permanente. 2010, p. 623).

Dans ce sens, d'après Cuenca (2000), puisque ce sont les sens pragmatiques qui caractérisent les interjections, leurs sens lexicaux s'affaiblissent et n'ont pas de contenu référentiel (p. 35). En outre, elles constituent des expressions déictiques qui s'actualisent selon le contexte de production (Cuenca, 2000, p. 35). Riegel *et al.* présentent des différentes valeurs qui coïncident avec les fonctions du langage selon Jakobson : « expressive ou émotive (*Aïe ! Hélas ! Ouf !*), injonctive (*Chut !*), phatique (*Hé ! Holà ! Psst!*), interrogative (*Hein ?*), etc. » (2021, p. 772). De la même manière, l'*Asociación de Academias de la Lengua Española Comisión Permanente* indique que « algunas [interjecciones] constituyen fórmulas que codifican verbalmente determinados comportamientos sociales convencionales, como los saludos y despedidas, las felicitaciones o los agradecimientos » (2010, p. 623).

Les interjections agissent comme des phrases. En général, elles constituent des formes courtes, fixes et inaltérables (Riegel *et al.*, 2021, p. 771), qui peuvent être autonomes, d'un point de vue syntaxique, et complètes à propos de l'intonation et de la sémantique (Cuenca, 2009, p. 32). *Le bon usage : grammaire française* de Grevisse (2008, p. 149) les compare partiellement aux mots-phrases et, selon Riegel *et al.* :

« [E]lles peuvent former un énoncé à elles seules, ou bien s'insérer dans une phrase à différentes places, sans s'intégrer à sa structure (...) Certaines interjections ont une liberté relative de position, en début ou en fin de phrase, alors que d'autres ont des places privilégiées (...) Selon leur place, elles peuvent prendre des valeurs différentes » (2021, p. 771 et 772).

Ceci dit, est-il possible d'établir une classification des interjections selon leur forme ? Les grammairiens affirment que c'est un autre aspect problématique parce qu'elles sont « très diversifiée[s], allant des formes simples monosyllabiques codées (*oh, ah*, etc.) à des unités lexicales figées dans ce rôle » (Riegel *et al.*, 2021, p. 772). Nous tenterons donc de rendre compte dans ce travail du classement le plus communément accepté en linguistique. Ainsi, il y aurait deux types d'interjections :

D'un côté, on parle d'*interjections émotives* ou *primaires* qui, comme nous l'avons exposé précédemment, renvoient à « des formes simples représentant des cris codifiés, qui sont

souvent, à l'origine, des onomatopées : *Ah !, Bah !, Bof !, Ha !...* » (Świątkowska, 2000, p. 31). Elles constituent par elles-mêmes « des énoncés indépendants non-elliptiques » (Ameka, 2006, p. 744) et ne sont pas en rapport avec d'autres catégories grammaticales. En outre, leurs sens varient en fonction des valeurs qu'elles adoptent, de l'intonation correspondante et du contexte (Riegel *et al.*, 2021, p. 773) : « Ainsi, *ah !* peut marquer la joie, la colère, la crainte, la surprise, etc. Certains sont plus nettement spécialisés comme *aïe !* (douleur), *chut!* (demande de silence), *fi!* (mépris, dédain, dégoût) » (Riegel *et al.*, 2021, p. 773) .

Il existe parfois une confusion entre les interjections émotives et les onomatopées, mais il ne faut pas les confondre. D'après Kleiber (2006, p. 16) et Riegel *et al.* (2021, p. 772), les onomatopées correspondent à des bruits codifiés (*splash !, boum !...*) ou à des cris d'animaux (*miau !, cocorico !...*) et elles ne sont pas contenues dans la relation d'interlocution. En revanche, les interjections, appartenant au signe linguistique (Kleiber, 2006, p. 16), expriment le surgissement d'une émotion et, contrairement aux onomatopées, font partie de la relation d'interlocution (Riegel *et al.*, 2021, p. 772). Par conséquent, chacune a un statut sémiotique différent.

D'un autre côté, le second type comprend les *interjections secondaires*. Il s'agit des mots ou des groupes de mots qui appartiennent à d'autres catégories grammaticales (nom, adjectif, verbe ou adverbe), mais qui possèdent un usage interjectif (Torres, 2000, p. 46 et 47). Autrement dit, elles ont quasiment perdu leur valeur sémantique de base et communiquent uniquement l'attitude du locuteur (Torres, 2000, p. 46 et 47). Tout comme le premier type, les interjections secondaires forment des « énoncés indépendants non-elliptiques » (Ameka, 2006, p. 744).

La complexité des interjections secondaires apparaît au moment de tenter de les classer. Dans nos recherches, nous avons uniquement repéré dans la *Grammaire méthodique du français* une sorte de distribution de ces interjections, que nous présentons par le biais du tableau suivant.

Tableau 2. – *Classification des interjections secondaires* (Riegel *et al.*, 2021, p. 773 et 774)

Classes grammaticales donnant lieu à l'interjection secondaire	Formes	Exemples
	Nom	<i>Attention ! Ciel ! Flûte ! Halte ! Merci !</i>

Noms	Déterminant + nom	<i>Ma parole ! Ma foi !</i>
	Nom + adjectif	<i>Juste ciel ! Bonté divine !</i>
	Quelques groupes Figés	<i>Adieu, au revoir, bonjour, bonsoir</i>
	Noms ou groupes nominaux évoquant des puissances religieuses	<i>Dieu(x) ! Jésus ! Bonté divine ! Diable ! Enfer !</i>
	Des jurons sacrilèges : expressions contenant le terme <i>Dieu</i>	<i>Nom de Dieu ! Bon Dieu !</i>
	Substitutions ou déformations euphémiques [qui] masquent le juron	<i>Morbleu ! (pour Mort de Dieu) Palsambleu ! (Par le sang de Dieu)</i>
Adjectifs	—	<i>Bon ! Bravo ! Chic ! Mince !</i>
Adverbes	—	<i>Bis ! (Eh) bien ! Comment !</i> <i>Des locutions comme Tant mieux ! Tant pis ! Comment donc !</i>
Verbes à l'impératif	—	<i>Allons ! Dis ! Dites ! Tiens ! Tenez ! Voyons ! Voyez !</i>

Ce tableau nous permet de tirer quelques conclusions pertinentes à l'aide de nos recherches. En premier lieu, cette distribution des interjections secondaires fournie par la *Grammaire méthodique du français* est confuse. En effet, elle mélange dans la colonne de « Formes » les structures adoptées par les interjections secondaires, ainsi qu'une classification sémantique. En deuxième lieu, grâce aux études de Świątkowska (2006, p. 47) et de Cuenca (2000, p. 36), ces valeurs sémantiques exposées dans le tableau font apparaître que les interjections secondaires sont uniques dans chaque langue et dans chaque culture. Cela met donc « en doute l'hypothèse [du] caractère universel [des interjections] » (Świątkowska, 2006, p. 47). Et, en troisième lieu, le fait que les interjections secondaires puissent se construire à travers différentes catégories grammaticales (nom, adjectif, verbe ou adverbe), comme nous le voyons dans le tableau, confirme cette idée de Buridant :

« [L]’interjection, loin d’être une catégorie fermée et souvent limitée par les grammaires aux onomatopées, est un élément transcatégoriel admettant des formes de différente nature déviées de leur fonction première morphosyntaxique dans un dynamisme interne qui se transforme immédiatement en expressivité » (2006, p. 5).

D’une manière générale, nous aurions fait une compilation des caractéristiques et des problématiques autour de l’interjection. Toutefois, avant de clore ce point, il faudrait faire allusion à deux approches déterminantes qui ont été adoptées dans la langue française, à partir desquelles s’inspirent une grande partie des études consultées². D’une part, l’approche cognitive devient essentielle grâce au développement de la pragmatique et de la théorie des actes du langage (Świątkowska, 2006, p. 8) au XXe siècle. Elle fait appel à la théorie du prototype et du niveau basique afin de proposer une classification de l’interjection, ainsi qu’une autre vision sur ses fonctions et son statut de catégorie grammaticale (Torres, 2000, p. 29). Ainsi, grâce à cette approche, il a été possible d’arriver à la réflexion suivante :

« Las interjecciones constituyen una subcategoría de la categoría gramatical diferenciada, de nivel básico fragmento, en la que se incluyen todos los equivalentes de oración que no presentan la estructura sintáctica de sujeto y predicado, como los fragmentos sintagmáticos, las prooraciones ("sí"/"no") y las interjecciones » (Torres, 2000, p. 30).

Finalement, il existe un autre courant linguistique au XXe siècle, décisif pour l’étude de l’interjection et très en vogue en France. Il réunit la théorie de l’énonciation, les actes du langage et le structuralisme (Świątkowska, 2020, p. 3). Certains de ses membres les plus célèbres sont les Francophones Bally, Benveniste, Ducrot et Anscombe (Świątkowska, 2006, p. 18). Ce courant a donné une autre conception de l’interjection :

« [Ces théories et approches] ont permis de lier l’interjection à la problématique de la deixis, de la modalité, de l’argumentation. Considérée souvent comme un signe linguistique de triple statut – indiciel, symbolique et mot-phrase autonome –, l’interjection s’est trouvée enracinée dans l’acte de communication et traitée comme une forme d’expression linguistique véhiculant un contenu affectif et subjectif » (Świątkowska, 2020, p. 3).

² Pour des raisons d’espace, il ne nous semble pas pertinent de développer les apports de ces dernières lignes sur ces deux courants linguistiques puisque leurs propositions sont très diverses. D’autre part, malgré l’intérêt des apports faits par ces chercheurs en ce qui concerne notre mémoire de fin de Master et l’enseignement des interjections qui vont faire l’objet par la suite de notre recherche, la description que nous avons menée jusque-là nous semble suffisante.

2.2. Les interjections peuvent/doivent-elles être enseignées ?

Nos recherches ont mis en évidence que les aspects les plus basiques de l'interjection, comme sa définition, ses caractéristiques ou ses types, parmi d'autres, n'ont pas pu être éclaircis jusqu'à maintenant. Cela nous cause un certain problème dans la mesure où nous envisageons de l'enseigner dans un cours de FLE. C'est pourquoi nous nous apprêtons à compiler ce qui est dit à ce sujet dans trois domaines de l'enseignement de langues étrangères.

2.2.1. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (ou CECRL) constitue un point de départ et d'orientation pour l'enseignement des langues en Europe. Loin d'être prescriptif, il vise à établir une base commune à partir d'une série de recommandations. Nous allons mettre en avant deux d'entre elles qui nous semblent les plus pertinentes pour cette étude : la description des connaissances et des habiletés à acquérir par l'apprenant, ainsi que les niveaux de compétence pour mesurer ses progrès (Conseil de l'Europe, 2018, p. 9). Tout cela devient possible grâce à l'utilisation d'un « ensemble structuré de descripteurs illustratifs » (Conseil de l'Europe, 2023).

Ces recommandations du CECRL figurent principalement dans le texte intégral de base de l'an 2001, mais certains aspects, comme les descripteurs, ont été mis à jour dans les volumes complémentaires de 2018 et de 2020. Pour notre analyse, nous prendrons uniquement le texte intégral de 2001 et le dernier volume complémentaire. Dans le texte de base de 2001, nous avons pris en considération la partie de compétences langagières, divisées en compétences linguistique, pragmatique et sociolinguistique. Elles nous intéressent parce que nous avons nous-mêmes remarqué des confusions, voire des contradictions sur le statut linguistique de l'interjection à l'égard de la bibliographie scientifique consultée.

D'un côté, nous avons repéré que les interjections dites *émotives*, selon certains linguistes, ne font pas partie des compétences communicatives langagières, mais de la « communication non-verbale », plus exactement du « comportement paralinguistique » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 73). Parallèlement, certaines de ces interjections comme *chut !*, *bof !*, *aïe !* ou *pouah !* sont désignées comme des onomatopées puisque, d'après le CECRL, « [o]n considère ces sons (ou syllabes) comme paralinguistiques car, s'ils véhiculent un sens codé, ils n'entrent pas dans le système phonologique de la langue au même titre que les autres phonèmes » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 73). Ces faits rendent

visible cette conception négative des interjections primaires mentionnée auparavant puisqu'elles ne sont pas considérées comme devant s'inclure dans le système linguistique.

D'un autre côté, bien que les interjections secondaires ne soient pas mentionnées explicitement, elles peuvent s'entrevoir dans les compétences communicatives langagières, notamment dans la compétence sociolinguistique appartenant aux compétences linguistiques. On consacre un espace important aux salutations et aux remerciements, l'un des types d'interjection secondaire selon Riegel *et al.* (2021, p. 774). Elles apparaissent dans les parties de « règles de politesse » et de « marqueurs des relations sociales » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 93 et 94). En ce qui concerne le reste de types d'interjections secondaires établies dans la *Grammaire méthodique du français*, elles figurent dans la compétence sociolinguistique dans les « marqueurs des relations sociales ». Deux cas sont soulignés : d'une part, des interjections comme *Mon dieu !* renvoient à l'« usage et choix des exclamations » et, de l'autre part, des formules comme *Espèce de + nom* s'appuient sur « usage et choix des formes d'adresse : agressif » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 93).

Un autre élément pratique à mettre en valeur sur l'interjection dans l'enseignement des langues correspondrait aux descripteurs des activités communicatives langagières. Pour ceci, nous nous focaliserons sur ceux qui ont été formulés dans le volume complémentaire du *CECRL* de 2020. Il convient de tenir compte de deux faits : en premier lieu, le terme *interjection* n'est jamais nommé dans ces descripteurs, sauf une fois. Et, en deuxième lieu, étant donné que l'interjection est propre à la langue orale, nous nous sommes penchée uniquement sur les descripteurs des activités d'interaction orale³. Ainsi, l'apprentissage des interjections à travers ce type d'activité pourrait avoir lieu dans les niveaux de langue suivants :

- Dans les niveaux pré-A1, A1 et A2 de langue, les interjections secondaires pour saluer, prendre congé ou remercier sont la base dans les activités de conversation (Conseil de l'Europe, 2020, p. 62).
- Dans le niveau B1, plus exactement dans les « activités de conversation », l'apprenant « peut réagir à des sentiments tels que la surprise, la joie, la tristesse,

³ Les activités d'interaction orale se divisent en : interaction orale générale, comprendre un interlocuteur, conversation, discussion informelle, discussion formelle, coopération à visée fonctionnelle, obtenir des biens et des services, échanger des informations, interviewer et être interviewé et utiliser les télécommunications (Conseil de l'Europe, 2020, p. 76).

la curiosité et l'indifférence et peut les exprimer » (Conseil de l'Europe, 2020, p.79) et « exprim[er] ses réactions et son opinion » (Conseil de l'Europe, 2020, p. 79).

- Dans le niveau B2, il convient de souligner deux activités d'interaction orale : d'une part, celle de « conversation » à travers laquelle l'apprenant « [p]eut transmettre différents degrés d'émotions et souligner ce qui est important pour lui (elle) dans un événement ou une expérience » (Conseil de l'Europe, 2020, p. 77). Et, d'autre part, celle d'« interaction orale générale » qui permet l'apprenant de « communiquer avec un niveau d'aisance et de spontanéité tel qu'une interaction soutenue avec des utilisateurs de la langue cible » (p. 77).
- Dans le niveau C1, dans « interviewer et être interviewé », le terme d'*interjection* est mentionné explicitement : « [L'apprenant] peut participer activement à un entretien, comme intervieweur(euse) ou comme interviewé(e), en développant et en mettant en valeur le point discuté, couramment et sans aucune aide, et en utilisant les interjections convenablement » (Conseil de l'Europe, 2020, p. 86).

2.2.2. Les programmes d'études d'Éducation Secondaire et de *Bachillerato* de la Communauté de Madrid

Cette partie concerne les programmes d'études des langues étrangères de l'Éducation Secondaire (E.S.O.) et de *Bachillerato* de la Communauté de Madrid, sous la loi éducative surnommée LOMCE. Ceux-ci ont été construits à partir du CECRL, comme cette citation le montre :

« En contextos y situaciones de comunicación real, la lengua se utiliza para realizar o acompañar acciones con diversos propósitos, por lo que el currículo incorpora el enfoque orientado a la acción recogido en el “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas” y describe, en términos de actuación y tomando este Marco como base de dicha descripción, (...) » (Decreto 48/2015, 2015, p. 132).

Étant donné qu'il est peu probable d'y trouver mentionné le terme *interjection*, nous avons tenté d'en repérer des caractéristiques. Dans ce but, il faut à présent savoir que les programmes d'études de langues étrangères de la Communauté de Madrid sont divisés en Première Langue Étrangère et en Seconde Langue Étrangère. Leurs contenus s'organisent en deux parties : la première tourne autour de quatre blocs pour chaque compétence langagière (PO, PE, CO et CE) : « estrategias de comprensión, aspectos socioculturales y sociolingüísticos, funciones comunicativas, estructuras sintáctico-discursivas y contenidos

específicos » (Decreto 48/2015, 2015, p. 133 et 134). Les aspects abordés dans ces quatre blocs diffèrent entre la Première et la Seconde Langue Étrangère. Le deuxième contenu fait référence aux contenus linguistiques spécifiques de la langue correspondante dans chaque cours éducatif. De plus, ils sont les mêmes en Première et en Seconde Langue Étrangère.

Nous nous consacrerons uniquement aux contenus linguistiques spécifiques du français dans chaque cours.

Dans les cours de 1^{ère} et 2^{ème} année de l'E.S.O., plus exactement dans la sous-section de « Funciones del lenguaje y gramática », il est important de tenir compte de cette affirmation : « Identificación de elementos morfológicos básicos y habituales en el uso de la lengua : artículo, sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, preposición, etc. » (Decreto 48/2015, 2015, p. 138 et 148). Dans ce cas, nous ne pouvons pas déterminer si l'interjection est incluse dans cette liste de catégories grammaticales. Rappelons que, selon les sources exposées, des doutes persistent actuellement sur le fait que l'interjection conforme par elle-même une catégorie grammaticale.

Les interjections pour saluer, pour prendre congé et pour remercier sont également des contenus incontournables dans ces deux cours : « Tomar contacto, identificarse, saludar, presentar (se), despedirse, darlas gracias. Saludos y despedidas (...) » (Decreto 48/2015, 2015, p. 138) ou « Hablar por teléfono. Aceptar o rechazar una invitación. Fórmulas de cortesía, toma de contacto y despedida » (Decreto 48/2015, 2015, p. 148).

En 3^{ème} année de l'E.S.O., des contenus caractéristiques des interjections sont plus visibles. Il s'agit, d'un côté, du cas de la « fonética » : « entonación (exclamación, expresión de emociones, sentimientos, certeza, etc.) » (Decreto 48/2015, 2015, p. 157). Et, de l'autre côté, de la sous-section de « Funciones del lenguaje y gramática », à partir de laquelle trois contenus peuvent être distingués :

- « Identificación de rasgos que diferencian el código oral y el escrito » (Decreto 48/2015, 2015, p. 156).
- « Expresar emociones (...) » (Decreto 48/2015, 2015, p. 157).
- « Expresar sorpresa (...) » (Decreto 48/2015, 2015, p. 157).

Dans le cours de 4^{ème} année de l'E.S.O., il convient également d'évoquer un contenu lié aux « Funciones del lenguaje y gramática » : « (...) La frase exclamativa (...) » (Decreto 48/2015, 2015, p. 170).

Et, comme contenus linguistiques spécifiques du *Bachillerato*, il est fondamental de souligner l'exclamation : pour la 1^{ère} année de *Bachillerato* (*comme... !, que... !; c'est parti!, mince alors !...*) (Decreto 48/2015, 2015, p. 83) et pour la 2^{ème} année (*que...!, comme si...!*) (Decreto 48/2015, 2015, p. 101).

Après la révision des programmes d'études de l'enseignement secondaire et de *Bachillerato* de la Communauté de Madrid, nous pouvons formuler l'hypothèse suivante : les cours de 3^{ème} et 4^{ème} année de l'E.S.O. pourraient être les cours idéaux pour le début de l'enseignement des interjections, tandis que les deux cours de *Bachillerato* pourraient être destinés à sa consolidation.

2.2.3. Le traitement dans les manuels pédagogiques

Dans cette troisième partie, nous porterons notre attention sur les manuels de FLE. Plus exactement, nous cherchons à savoir s'ils consacrent des pages à l'explication de l'interjection ou à la présentation de certaines de ses formes. Pour ce faire, nous avons examiné six livres de l'élève employés dans notre centre éducatif de stage qui se centrent sur les niveaux A2 et B1 (correspondant à la 3^{ème} et à la 4^{ème} année de l'Éducation Secondaire). De plus, ils appartiennent à trois collections différentes : *Tous ensemble*, *Adosphère* et *Arobase*. Il est à noter que l'analyse n'a été réalisée que sur ces deux niveaux de langue en raison des données extraites après la lecture du CECRL et des programmes d'études des langues étrangères de la Communauté de Madrid. Ainsi, nous avons élaboré un tableau qui recueille brièvement nos impressions :

Tableau 3 – *L'interjection dans six manuels pédagogiques de FLE entre les niveaux A2 et B1*

<i>Titre du livre de l'élève, cours et niveau</i>	<i>Présentation</i>	<i>Interjections</i>	<i>D'autres remarques</i>
<i>Tous ensemble 3!</i> (Gauthier et al., 2017) 3 ^{ème} année de l'E.S.O. Niveau A2	À travers un tableau intitulé « Exclamations et interjections » qui explique certains des usages des interjections (p. 59)	<i>Aïe !, atchoum !, bravo !, euh..., hein ?, oh là là !, ouah !!!, ouf !, tant pis !, dommage !, psitt ! et zut !</i>	On a incorporé <i>atchoum !</i> dans cette liste d'interjections, même s'il s'agit en réalité d'une onomatopée

	Le tableau appartient à la partie de grammaire de l'unité didactique		
<i>Adosphère 3</i> (Gallon <i>et al.</i> , 2012) 3 ^{ème} année de l'E.S.O. Niveau A2	De façon indirecte dans un tableau pour exprimer l'enthousiasme, la déception et l'indifférence (p. 63). Le tableau appartient à la partie de communication.	<i>Bof ! et dommage !</i>	
<i>Arobase 3</i> (Gibbe, 2011) 3 ^{ème} année de l'E.S.O. Niveau A2	De façon indirecte à travers un extrait de bande dessinée de la leçon 2 intitulée « Pour ou contre » (p. 54)	<i>Super !, ben !, chuuut ! et oh, pinaise !</i>	
<i>Tous ensemble 4 !</i> (Gauthier <i>et al.</i> , 2017) 4 ^{ème} année de l'E.S.O. Niveau B1	De façon indirecte à travers 2 images pour exprimer le doute, l'étonnement, l'indécision, le dégoût ou pour remercier pour un cadeau (p. 70 et 71). Les images appartiennent à la partie de communication.	<i>Euh..., beurk ! et merci</i>	
<i>Adosphère 4</i> (Gallon & Macquart-Martin, 2012) 4 ^{ème} année de l'E.S.O. Niveau B1	De façon indirecte dans les dialogues du début de l'unité didactique comme celui de la page 80.	<i>Ah !, eh ! et hum !</i>	

<p><i>Arobases</i> 4 (Schmitt, 2012)</p> <p>4^{ème} année de l'E.S.O.</p> <p>Niveau B1</p>	<p>De façon indirecte à travers les dialogues comme celui-ci :</p> <p>« Bons plans ou mauvais plans » (p. 15)</p>	<p><i>Oh !, eh !, allô, ah !, super !, au revoir !</i></p>	
----------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------	--

Comme ce tableau le montre, les interjections ne sont pas suffisamment prises en compte dans les contenus des livres de l'élève de FLE. Parmi ces six manuels, seul l'un d'entre eux se charge d'exposer une petite liste de certaines des interjections les plus basiques du français ainsi que leurs principaux usages. Les autres, en revanche, laissent entrevoir qu'il s'agit d'un contenu peu pertinent car elles sont incluses indirectement dans la partie de communication ou dans des lectures diverses tout au long des unités didactiques.

2.3. La motivation des apprenants

La motivation de l'apprenant est un élément fondamental que l'enseignant doit tenir en compte pour faciliter le processus d'apprentissage du français comme langue étrangère. Afin de stimuler nos élèves lors de la séquence pédagogique, nous nous sommes centrée sur deux aspects : d'un côté, nous avons eu recours à la bande dessinée car elle est très en vogue chez les jeunes. Et, d'un autre côté, nous avons travaillé sur l'intonation projetée sur les interjections. À notre avis, elle rend le discours oral des élèves moins artificiel. De plus, cela pourrait les motiver, car ils pourraient se sentir plus à l'aise lorsqu'ils s'expriment à l'oral.

2.3.1. L'utilisation de la bande dessinée

La bande dessinée constitue une ressource qui suscite un grand intérêt chez les enseignants de FLE grâce à sa facile exploitation pédagogique. Parallèlement, elle est très bien accueillie par les élèves. La raison de son succès se trouve probablement dans le fait que nous sommes plongés dans une culture visuelle en raison de l'emploi récurrent des nouvelles technologies au quotidien (Soto, 2012, p. 219). En effet, la bande dessinée fait partie de la culture populaire du XXI^e siècle en tant que forme littéraire et artistique (Artacho, 2002, p. 58). Grâce à elle, il est possible de raconter une histoire de façon cinématographique, d'éveiller le goût de la lecture chez les jeunes ou de transmettre des savoirs ou des réalités, parmi d'autres fonctions (Artacho, 2002, p. 60 et 61).

Par ailleurs, il est indéniable que la bande dessinée peut devenir un outil pédagogique très pratique pour l'enseignement des interjections. Les interactions entre les personnages sont construites sur l'échange constant des émotions et des sensations. Par conséquent, les interjections constituent un élément intrinsèque des bandes dessinées. De même, selon Koele (2020, p. 99), la bande dessinée sert de document authentique permettant de contextualiser la langue étrangère apprise. En ce qui concerne l'interjection, cela pourrait aider les élèves à mieux discerner ses différentes valeurs. Ils devront donc faire attention au contexte et au cotexte dans les situations de communication qui dépendent de facteurs comme l'espace, le temps, la culture, etc. (Forster *et al.*, 2012, p. 123).

Finalement, en raison du caractère oral des interjections, nous considérons très pertinent l'utilisation de bande dessinée comme support écrit pour favoriser le processus d'apprentissage des élèves. En d'autres termes, l'oral a ses limites dans une classe d'un nombre élevé d'apprenants adolescents, notamment dans le travail simultané (Schneuwly, 1997, p. 5). En outre, il ne faut pas oublier que le public adolescent pourrait ne pas se sentir à l'aise (ils pourraient expérimenter des sentiments de peur, d'angoisse, ou d'incompétence), si les activités ne se focalisent que sur l'oral (Rubio, 2004, p. 13).

2.3.2. La communication non-verbale : l'intonation

Un autre élément sur lequel nous avons voulu travailler, dû à son rapport étroit à l'interjection, est celui de l'intonation. Il s'agit d'un outil très précieux à l'oral puisque, grâce à lui, les élèves pourront exprimer d'une façon plus réaliste leurs émotions ou celles des personnages, lors de la lecture des bandes dessinées. Autrement dit, l'intonation pourrait rendre leur communication plus expressive. Néanmoins, du point de vue linguistique et didactique, l'application de ce concept provoque certains problèmes.

En premier lieu, l'intonation constitue un aspect non-verbal de la langue orale, plus exactement de la prosodie (elle se compose de l'intonation, du rythme et de l'accentuation) (Rossi, 1999, p. 7). D'une façon très générale, l'intonation sert à organiser « des segments de parole en une structure » (Martin, 2019, p. 3). Cependant, d'après Makasso, la définition d'*intonation* reste ambiguë par deux raisons : D'une part, elle se confond souvent avec le terme de *prosodie* (Makasso, 2008, p. 2). Et, d'autre part, le problème apparaît dans ses usages. Cela veut dire que certains linguistes tiennent plus en compte « la fréquence » (l'aspect physique de l'intonation), alors que d'autres « les variations d'intensité de durée segmentale » (l'aspect abstrait de l'intonation) (Makasso, 2008, p. 2). Malgré le désaccord quant à sa définition, il est indéniable que l'intonation, ainsi que le reste des aspects non-

verbaux de l'oral font partie de la culture d'une société, comme Monterubbianesi le souligne: « los aspectos no verbales son hábitos compartidos por los miembros de un grupo, son un medio de comunicación que aprendemos pero modificamos según nuestras personalidades, según el marco geográfico y social en el que nos encontramos » (2013, p. 2). Voilà pourquoi tout apprenant d'une langue étrangère doit être conscient de l'importance du langage non-verbal, comme c'est l'intonation.

En deuxième lieu, l'enseignement de l'intonation en FLE pose également des problèmes. D'un côté, dû au prestige de la langue écrite, l'enseignement des langues étrangères se focalise sur cette modalité au détriment de la langue orale (Surcouf & Ausoni, 2018, p. 73). D'un autre côté, la didactique actuelle en FLE sur l'intonation semble en être restée aux méthodes d'il y a 40 ans (Martin, 2019, p. 2), c'est-à-dire sur « les répétitions et les productions intensives » (Martin, 2019, p. 2). Nous pensons que cela pourrait affecter négativement la performance et la motivation des élèves, car ils pouvaient recevoir cela comme une tâche ennuyeuse.

3. OBJECTIFS

Par le biais du cadre théorique, nous avons mis en évidence la complexité du concept d'*interjection* dû au fait que ses frontières linguistiques restent encore floues. Ce fait pourrait probablement être à l'origine de son manque de considération dans le cadre éducatif. Compte tenu de ces entraves, ce mémoire de Master poursuit un objectif très précis : déterminer si l'enseignement des interjections françaises est réalisable dans les cours de français langue seconde de l'Éducation Secondaire madrilène. Ce projet a été effectué à partir de l'étude d'un cas réel, à savoir à partir d'une séquence pédagogique centrée sur l'interjection en français, qui a été conçue pour une classe de 4^{ème} année de l'E.S.O. appartenant à notre centre éducatif de stage.

Afin de favoriser l'obtention de résultats positifs, nous avons aussi établi neuf objectifs secondaires qui ont déterminé la séquence pédagogique créée :

- Donner un nouveau moyen à l'élève pour exprimer ses propres émotions en français.
- Mesurer et analyser la motivation des apprenants au sujet de l'interjection.
- Démontrer la pertinence des interjections dans la langue orale dans les cadres linguistique et d'enseignement du FLE.
- Faire prendre conscience aux élèves de la nécessité d'employer les interjections à l'oral.

- Renforcer la production orale des interjections par le biais de l'intonation.
- Augmenter la motivation des adolescents à l'aide de la bande dessinée.
- Élargir les notions culturelles francophones des élèves par le biais de la bande dessinée.
- Stimuler la créativité de l'apprenant à travers la langue française.
- Enrichir les interactions orales en français des apprenants.

4. MÉTHODOLOGIE

4.1. Contexte de la recherche

Le travail de recherche a été lancé dans un centre public d'Éducation Secondaire de Getafe, au sud de la Communauté de Madrid, qui propose l'apprentissage du français comme langue seconde.

Il s'agit d'un projet expérimental réalisé avec l'un des deux groupes de FLE de 4^{ème} année de l'E.S.O. Il était composé d'un total de 19 élèves, d'entre 15 et 16 ans, partant d'un niveau A2 de langue pour atteindre le niveau B1. Bien qu'aucun élève ne requérait de besoins éducatifs spéciaux, il convient de souligner un aspect qui modifiait la performance du groupe en général. Comme caractéristique identitaire intra-groupe, nous avons repéré une faible cohésion de la classe. Autrement dit, leur participation en classe n'était pas très élevée, étant donné que les élèves ne se connaissaient pas très bien entre eux. Cela est dû au fait d'appartenir à des cours différents de 4^{ème} année de l'E.S.O. et de ne pas donc coïncider dans le reste des matières. Toutefois, malgré ce fait, le groupe était calme et il était tout à fait disposé à apprendre le français. En outre, concernant l'apprentissage des interjections du français, il est important de mentionner qu'une brève introduction à ce sujet leur a été faite en 3^{ème} année de l'E.S.O.

Les caractéristiques intrinsèques du groupe d'élèves et certains des contenus étudiés ont servi en tant que référents pour la planification, la création, la mise en œuvre et l'évaluation de notre séquence pédagogique.

4.2. Méthodologie et outils employés

En tant que future enseignante, nous considérons qu'il ne faut pas restreindre l'enseignement de FLE à une seule méthodologie et aux manuels pédagogiques disponibles sur le marché. Cela pourrait affecter négativement la motivation de l'élève et, par conséquent, son apprentissage. Voilà pourquoi nous optons pour une méthodologie

éclectique. Puisque les interjections servent à effectuer des actions (Asociación de Academias de la Lengua Española Comisión Permanente. 2010, p. 623), la méthodologie choisie et qui structure notre séquence pédagogique est celle correspondant à l'approche actionnelle. Toutefois, cette perspective ne suffit pas pour l'enseignement des interjections, notamment l'intonation. Pour cette raison, il nous semble pertinent d'utiliser la méthodologie audio-visuelle en tant que complément.

L'approche actionnelle est l'une des recommandations du CECRL du volume complémentaire de 2021. Il défend que la langue ne doit pas être vue en tant qu'objet d'étude, mais elle doit être orientée vers l'action parce que les apprenants sont considérés « comme des acteurs sociaux » (Conseil de l'Europe, 2021, p. 29). Cela veut dire que la langue doit « permettre aux apprenants d'agir dans des situations de la vie réelle, de s'exprimer et d'accomplir des tâches de nature différente » (Conseil de l'Europe, 2021, p. 29). De même, nous considérons la perspective actionnelle plus pertinente pour notre séquence pédagogique que la perspective communicative car, d'après la bibliographie consultée, la communication n'est pas « seulement pour agir sur autrui mais aussi et surtout pour agir avec l'autrui » (Hodžić, 2021, p. 7).

L'approche actionnelle est fondée sur l'apprentissage par tâches, qui met en valeur l'oral, bien que l'écrit ne soit pas mis à l'écart. Cela consiste à un ensemble de courtes activités langagières qui sont préparées pour que l'élève soit capable de faire face à une tâche finale (ressemblant à une situation de la vie réelle) à partir des objectifs établis par l'enseignant. Pour que l'apprenant puisse résoudre ces activités langagières, « il doit mettre en œuvre des stratégies, des actes de paroles et des compétences générales et communicatives » (Tirloy, 2016, p. 9). Cet apprentissage peut se diviser en quatre phases : « la phase de motivation, la phase avant la tâche finale, la phase de la tâche finale et la phase après tâche finale » (Methods, 2013, p. 7). La tâche constitue donc le cœur du processus d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation.

Grâce à cette approche, les élèves ne sont plus de sujets passifs et ils deviennent la pierre angulaire de l'apprentissage. Ainsi, la conception de la figure de l'enseignant change aussi. Il acquiert la fonction de guide pour octroyer plus d'autonomie à ses apprenants. Par conséquent, le travail en binôme et en groupe s'avère fondamental. En outre, un autre avantage qu'offre cette perspective est la liberté de travailler sur des documents authentiques. Voilà pourquoi notre séquence pédagogique s'est servie des extraits de bandes dessinées et de vidéos pour la réalisation des activités langagières.

Bien que le concept d'interjection ne requière pas d'explication grammaticale *stricto sensu*, certains éléments complémentaires, comme l'intonation, ont pour autant besoin d'être

illustrés et expliqués pour leur correcte réalisation. De ce fait, nous avons opté également pour l'emploi de la méthodologie audio-visuelle, caractérisée par le fait d'être « orale, directe, intuitive [quant au lexique et à la grammaire], imitative et répétitive » (Tirloy, 2016, p. 6). Par le biais de l'image et du son, nos élèves doivent essayer d'automatiser petit à petit les intonations de certaines interjections selon le contexte.

Finalement, nous sommes consciente du fait que nos élèves adolescents pourraient avoir des difficultés, voire des craintes, lors du déroulement de la séquence pédagogique, s'ils ne reçoivent pas de supports écrits explicatifs. C'est pourquoi nous avons élaboré un glossaire englobant les interjections étudiées, ainsi que leurs usages principaux. Grâce à cela, l'apprenant se sentira plus à l'aise avec le sujet de l'interjection et il aura plus de confiance dans son propre apprentissage.

4.3. Séquence pédagogique

Comme nous l'avons précisé auparavant, cette séquence pédagogique a été destinée à un groupe de 19 élèves de 4^{ème} année de l'E.S.O. et le sujet de l'interjection leur a été déjà introduit l'année précédente à partir du manuel de FLE utilisé en cours. Cette fois-ci, l'enseignement des interjections s'est centré sur la bande dessinée et sur la communication non-verbale (l'intonation principalement). En ce qui concerne la bande dessinée, il est important de mentionner que nous avons exclusivement travaillé avec la bande dessinée francophone, en choisissant des extraits de divers auteurs afin d'élargir les horizons culturels des élèves.

Cette séquence pédagogique a été conçue pour une durée de 5 séances de 50 minutes chacune. Par ailleurs, en ce qui concerne la méthodologie, elle a été basée sur la méthode audio-visuelle et sur l'approche actionnelle. Cette dernière configurait le squelette grâce à l'apprentissage par tâches. Notre tâche finale a été planifiée autour des neuf objectifs cités dans la partie « Objectifs » et nous les avons présentés aux élèves tout au début de la séquence pédagogique. Comme dernier détail, les contenus des activités langagières portaient d'un aspect basique de l'interjection (sa définition et ses valeurs/usages principaux) et nous avons avancé petit à petit en approfondissant sur ce concept (l'intonation comme complément de l'interjection ou l'interjection dans les interactions sociales).

Le tableau suivant recueille l'organisation par séances des activités langagières et de la tâche finale réalisée :

Tableau 4. – Organisation de la première séance de la séquence pédagogique.

1^{ERE} SÉANCE (50 minutes)			
<i>L'interjection et ses valeurs</i>			
	Activité 0	Activité 1	Activité 2
Brève description	Introduction et motivation des élèves	Distinction entre les interjections émotives et les onomatopées. Petite présentation des principales bandes dessinées francophones	Présentation des interjections secondaires
Durée	10 minutes	25 minutes	15 minutes
Type de participation	Toute la classe et individuellement	En groupes et toute la classe	En groupes
Compétences langagières	Compréhension orale, compréhension écrite et production Orale	Compréhensions orale et écrite et production orale	Compréhension orale et écrite et production orale.

Tableau 5 – Organisation de la deuxième séance de la séquence pédagogique.

2^{EME} SÉANCE (50 minutes)			
<i>Communication non-verbale liée à l'interjection</i>			
	Activité 0	Activité 1	Activité 2
Brève description	Construction de petites phrases contenant des interjections à l'oral	Réflexion sur l'intonation dans les interjections	Apprentissage de l'intonation de certaines interjections par la répétition
Durée	15 minutes	10 minutes	25 minutes
Type de participation	Toute la classe	Toute la classe	En groupes

Compétences langagières	Compréhension et production orale	Compréhension orale et écrite et production orale	Compréhension et production orale
--------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------------------------	-----------------------------------

Tableau 6 – Organisation de la troisième séance de la séquence pédagogique.

3^{ÈME} SÉANCE (50 minutes)			
<i>L'interjection et autrui</i>			
	Activité 0	Activité 1	Activité 2
Brève description	Lire des extraits de BD. Donner l'intonation correcte à chaque interjection	Création des dialogues à partir d'un extrait de BD dont le contenu de ses vignettes a été complètement effacé	Création de mini dialogues à partir d'un contexte donné. Ils doivent inclure des interjections
Durée	15 minutes	15 minutes	20 minutes
Type de participation	En binômes	En binômes	En binômes
Compétences langagières	Compréhension écrite et production orale	Compréhension orale et écrite et production orale et écrite	Compréhension orale et écrite et production orale et écrite

Tableau 7 – Organisation de la quatrième séance de la séquence pédagogique.

4^{ÈME} SÉANCE (50 minutes)			
<i>Préparation de la tâche finale</i>			
	Tâche finale (partie 1)		
Brève description	Explication de la tâche finale. Création des dialogues et répétition. Résolution des doutes des élèves		
Durée	50 minutes		

Type de participation	En binômes		
Compétences langagières	Compréhension orale et écrite et production orale et Écrite		

Tableau 8 – Organisation de la cinquième séance de la séquence pédagogique.

5^{EME} SÉANCE (50 minutes)			
<i>La tâche finale</i>			
	Tâche finale (partie 2)	Activité après la tâche	
Brève description	Évaluation de la tâche finale	Questionnaire final d'auto-évaluation. Avis des élèves sur la séquence pédagogique	
Durée	35 minutes	15 minutes	
Type de participation	En binômes	Individuellement et toute la classe	
Compétences langagières	Compréhension et production orales	Compréhension orale et écrite et production orale	

Séance 1 : *L'interjection et ses valeurs.*

Activité 0 : il s'agit d'une introduction à cette séquence pédagogique, intitulée *Les interjections : les grandes oubliées de la langue parlée*. Elle visait à sensibiliser les élèves de l'importance de maîtriser les interjections dans la communication orale, ainsi qu'à les motiver pour réduire au maximum possible des sensations comme la peur ou l'angoisse que cela puisse les susciter. Premièrement, l'enseignante a brièvement mentionné d'autres structures pour exprimer des émotions (la surprise, la douleur, le doute, la peur...) que les élèves étaient censés connaître et, à la fois, elle a annoncé l'étude des émotions autrement : à travers les interjections. À cette fin, deux questions y ont été posées : « pouvez-vous donner des exemples d'interjections ? » et « dans quel contexte/support est plus fréquent l'usage d'interjections ? ». Deuxièmement, l'enseignante a expliqué la

nouvelle séquence pédagogique à voir qui est centrée sur langue orale et sur l'action et elle a développé tous les objectifs à atteindre à la fin (aux pages 24 et 25 du mémoire). De même, elle a exposé plusieurs points :

- Sa structure : des petites activités langagières à réaliser pour être capable de mener à bien une tâche finale.
- Le procédé : les apprenants sont les protagonistes de leur apprentissage. Le rôle de l'enseignant a été principalement de les observer et de les orienter dans les activités.
- Les outils à employer : la bande dessinée et des vidéos.
- Un aspect de communication non-verbal à considérer : l'intonation.

Et, troisièmement, les élèves ont dû remplir un questionnaire d'auto-évaluation qui a permis de connaître leur niveau de motivation initial (section 4.4.2.).

Activité 1 : le but de cette activité était de distinguer entre les interjections émotives et les onomatopées. La classe a été divisée en 5 groupes de 3/4 personnes et nous avons donné à chaque groupe un petit extrait de deux bandes dessinées (*Lucky Luke* et *Astérix* disponibles dans l'annexe 1 (section 1.1)). Ils ont dû repérer les interjections primaires (dans les deux extraits, les interjections et les onomatopées apparaissaient mélangées) et indiquer ce qu'elles exprimaient. Ensuite, nous avons tous fait une mise en commun : la professeure a brièvement expliqué la différence entre interjection émotive et onomatopée et a fait remarquer aux apprenants qu'une même interjection peut avoir des valeurs différentes selon le contexte. Un membre de chaque groupe devait coller un post-it avec une interjection issue des extraits sur l'un des murs de la salle de classe et les classer selon sa/ses valeur(s) sémantiques. D'autres personnes de différents groupes ont écrit les onomatopées sur des post-it et les ont collés au mur dans la partie d'« onomatopées ». Finalement, la professeure a projeté un petit *PowerPoint* (annexe 1, section 1.1) sur la bande dessinée francophone afin de présenter et de faire rappeler les plus célèbres aux élèves.

Activité 2 : elle envisageait de présenter les interjections secondaires aux apprenants. Le procédé était un peu similaire à celui de la première activité. Nous avons donné un extrait différent de bande dessinée contenant des interjections secondaires soulignées (annexe 1, section 1.2.) à chaque groupe (chacun a pu choisir celui qu'il préférait le plus). Les membres des groupes ont lu leurs extraits et décidé ensemble la valeur sémantique des interjections secondaires, ils ont écrit chacune dans un post-it différent et ils les ont collés au mur. Après, nous avons fait une mise en commun où nous avons ensemble cherché leurs équivalents en espagnol (annexe 1, section 1.2.).

Grâce à cette séance, nous avons pu établir entre toute la classe une classification de certaines des interjections principales de la langue française afin d'avoir une vision plus globale de ce sujet. En outre, à la fin du cours, l'enseignante a donné une photocopie de cette classification à chaque élève (annexe 1, section 1.3.).

Séance 2 : *Communication non-verbale liée à l'interjection.*

Activité 0 : le but de l'activité était de débiter la séance d'une façon ludique. L'enseignante a émis l'une des interjections vues la séance précédente et elle a lancé une balle à un élève. Celui-ci devait construire une phrase contenant telle interjection (par exemple, avec l'interjection *aïe* ! : « Aïe ! Une guêpe vient de me piquer ! »). Après, l'élève devait passer la balle à une autre personne et faire le même procédé.

Activité 1 : elle visait à faire prendre conscience aux élèves du rôle de l'intonation dans l'interjection. À ce propos, ils ont regardé un extrait des dessins animés de *Lucky Luke* (annexe 2, section 2.1.). Comme support, ils ont eu une photocopie avec la transcription de ce qui était dit dans les extraits. La classe a d'abord fait une lecture de la transcription et des doutes sur le lexique ont été résolus. Après avoir regardé la vidéo, l'enseignante a posé deux questions : « quels éléments vous croyez que sont nécessaires pour bien exprimer des interjections ? » et « vous croyez que l'intonation est importante ? ». Nous avons entre tous discuté sur l'importance de l'intonation pour ouvrir après la voie à l'activité suivante.

Activité 2 : grâce à elle, les élèves ont pu donner une intonation adéquate à certaines des interjections apprises. À cet égard, la professeure a mis une vidéo sur *YouTube* d'un francophone en train de prononcer des phrases contenant des interjections (annexe 2, section 2.2.). Plus tard, la classe a été divisée en 5 groupes et l'enseignante a fait répéter des phrases émises par le francophone : d'abord, toute la classe et, ensuite, le groupe désigné par elle.

Séance 3 : *L'interjection et autrui.*

Activité 0 : c'était une activité plus pratique qui visait à faire rappeler le contenu de la dernière séance : l'intonation des interjections. Par groupes de quatre, l'enseignante a donné un extrait de *Le tour de Gaule d'Astérix* (annexe 3, section 3.1.). Chacun d'entre eux faisait la lecture à voix haute en tenant compte de l'intonation pour que cela semblait plus réel.

Activité 1 : grâce à elle, nous avons commencé à travailler sur l'utilisation des interjections dans les interactions orales. Les élèves se sont mis en binômes et ont reçu un extrait de bande dessinée de *Les aventures de Tintin. Tintin et l'alph-art* qui ne contenait pas de

dialogue (il en a été intentionnellement effacé). Ils ont observé ce qui se passait dans les vignettes et, à l'aide d'un petit paragraphe comme contextualisation, ils ont essayé de le réécrire en ajoutant des interjections. Dès qu'ils ont terminé l'activité, ils ont échangé leurs créations avec d'autres binômes et chacun a interprété le dialogue reçu. L'extrait de la bande dessinée peut être consulté dans l'annexe 3 (section 3.2.).

Activité 2 : la formation de binômes est aussi devenue nécessaire pour l'accomplissement de cette activité. La professeure a distribué une situation précise dans une feuille (c'étaient neuf au total) à chacun des binômes (annexe 3, section 3.3.). Ils devaient créer un mini dialogue à l'oral qui contenait des interjections primaires et secondaires. La fonction de l'enseignante consistait de nouveau à observer et à orienter l'élève. Une fois l'activité a été terminée, chaque binôme a fait passer la feuille aux camarades assis derrière eux et ils ont reçu une nouvelle feuille à partir de laquelle ils devaient imaginer un nouveau dialogue.

Séance 4 : Préparation de la tâche finale.

Tâche finale, partie 1 : c'était le moment de la préparation de la tâche finale de cette séquence pédagogique. Grâce à elle, les apprenants ont pu mettre en pratique tous les contenus vus à travers une tâche inspirée de la vie réelle. La professeure a donné la consigne pour sa réalisation : par binômes, les élèves ont été demandés de créer un dialogue d'une feuille d'extension au maximum sur une situation fictive, mais vraisemblable (comme être malade et aller à l'hôpital, discuter avec un camarade leurs impressions sur un examen réalisé...). Dans le dialogue, six interjections (3 interjections émotives et 3 interjections secondaires) devaient être employées au minimum, ainsi qu'une correcte intonation. Les critères d'évaluation de la tâche finale ont été également exposés aux élèves (ils peuvent être consultés dans la section 4.4.1.). À la cinquième séance, ils ont été invités à interpréter leurs dialogues comme s'il s'agissait d'une situation quotidienne réelle. À cette fin, l'enseignante les a aidés en tout moment pour rendre plus facile la création et la répétition des dialogues.

Séance 5 : La tâche finale.

Tâche finale, partie 2 : l'enseignante a d'abord donné un peu de temps aux élèves pour préparer la représentation de leurs dialogues. Après, ils sont allés au tableau et l'évaluation de leurs travaux a commencé. Elle a été faite à partir de la grille d'évaluation mentionnée auparavant qui a aidé à savoir si les apprenants ont atteint les objectifs explicités au début de la séquence pédagogique. Un exemple de dialogue a été recueilli dans l'annexe 4.

Dernière activité : la professeure a félicité les élèves pour le travail réalisé tout au long de ces cinq séances. Pour mettre fin à cette séquence pédagogique, elle a fourni un nouveau questionnaire d'auto-évaluation à chaque élève (section 4.4.2.). Il s'agissait d'un exercice de réflexion où ils ont anonymement partagé leurs progrès d'apprentissage et leurs impressions sur l'interjection.

4.4. Évaluation

Étant donné que notre séquence pédagogique a été principalement fondée sur l'apprentissage par tâches, très caractéristique de l'approche actionnelle, nous avons projeté d'évaluer le progrès fait par nos apprenants dans leurs processus d'apprentissage. Ainsi, l'évaluation de cette unité didactique a été faite en s'appuyant sur les neufs objectifs cités précédemment (p. 24 et 25) et s'est divisée en trois aspects : la tâche finale (le dialogue en binômes), la participation et la réalisation des activités en classe et les deux questionnaires d'auto-évaluation permettant de connaître les motivations initiale et finale des élèves. Grâce à ces outils, en tant que professeure de FLE, nous avons pu situer le niveau d'apprentissage de l'élève et déterminer s'il se trouvait sur le bon chemin pour accomplir les objectifs. Dans le cas contraire, nous devons lui offrir des ressources afin de les atteindre.

4.4.1. Tâche finale

Pour l'évaluation de la tâche finale, consistant en l'élaboration d'un dialogue en binômes, nous avons construit une grille d'observation pour qualifier la performance (de 0 à 5) des apprenants. Les critères qui ont été tenus en compte appartiennent tous à la production orale, en raison du caractère oral de l'interjection.

Tableau 9. – Grille d'observation de la tâche finale.

Critères à évaluer	Niveau de performance					
	0	1	2	3	4	5
Usage de 3 interjections primaires et de 3 interjections secondaires au minimum						

Usage d'interjections primaires adéquates à la situation créée						
Usage d'interjections secondaires adéquates à la situation créée						
Usage de la communication non-verbale : intonation adéquate à la situation créée par les élèves						
Indices d'avoir répété le dialogue en binômes : l'expression est claire et assurée						
Cohérence et cohésion du dialogue créé						

4.4.2. Questionnaires d'auto-évaluation

L'un des objectifs de cette séquence pédagogique consistait à mesurer et à analyser le niveau de motivation des élèves à l'égard de l'apprentissage des interjections françaises, un sujet presque ignoré dans l'enseignement de FLE. À cette fin, deux questionnaires d'auto-évaluation créés par nous-mêmes ont été distribués à chaque élève : le premier a été rempli avant de débiter la séquence pédagogique, alors que le deuxième a été complété après avoir accompli la tâche finale et en avoir discuté.

Il n'a pas été possible d'employer *Google Forms* dans le cours puisque deux personnes ne disposaient pas de téléphone portable. Afin que tous aient les mêmes opportunités d'accès aux questionnaires, nous avons fourni à chacun des photocopies qu'ils devaient nous rendre après les avoir remplies. Nous leur avons demandé de n'écrire ni leur nom de famille ni leur prénom pour veiller à l'anonymat dans cette étude. Par ailleurs, il s'agissait de deux questionnaires dans lesquels l'apprenant devait cocher le chiffre (de 0 à 10) qui représentait de la manière la plus précise possible son avis à l'égard des questions posées.

Dans le premier questionnaire, nous avons formulé dix affirmations qui renvoyaient à plusieurs aspects : la perception de l'élève sur l'interjection, sur l'enseignement de l'oral et de la communication non-verbale, sa motivation par l'utilisation de la bande dessinée ou les avantages de l'utilisation des interjections à l'oral, parmi d'autres.

Tableau 10 – Questionnaire sur la motivation initiale des apprenants.

<i>C'est parti ! : Mes premières impressions sur l'apprentissage des interjections.</i>											
1. Je me sens à l'aise à l'oral.											
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
2. L'enseignement de la langue orale est primordial pour la maîtrise de la langue étrangère.											
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
3. Je crois que c'est compliqué l'enseignement de l'oral au lycée.											
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
4. J'aimerais exprimer autrement mes émotions à travers la langue.											
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
5. Je crois que l'enseignement des interjections est une partie importante de la langue orale.											
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
6. Je crois que les interjections sont importantes pour exprimer des émotions.											
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
7. Je sais distinguer les interjections des onomatopées.											
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
8. J'aime apprendre les interjections à travers la bande dessinée (BD).											
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
9. Je crois que l'intonation et les gestes sont nécessaires dans la langue orale.											
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

10. Les interjections peuvent me permettre de m'exprimer plus couramment.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Le deuxième questionnaire, composé de douze affirmations, nous a permis d'observer l'évolution de la motivation des élèves à la fin de la séquence pédagogique. Certains des aspects abordés correspondaient à leurs avis sur l'apprentissage des interjections et de l'intonation, sur les recours employés (des extraits de bandes dessinées et de vidéos) ou sur le déroulement de la séquence pédagogique.

Tableau 11 – Questionnaire sur la motivation finale des apprenants.

<i>Nous avons presque fini... : mes dernières impressions sur l'apprentissage des interjections.</i>	
1. Je peux me rendre compte de l'importance des interjections dans la langue parlée.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Il me semble utile d'avoir appris plusieurs interjections basiques du français.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Je peux utiliser dès maintenant à l'oral les interjections que nous avons apprises.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Je suis à l'aise si j'utilise à l'oral les interjections vues.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Je trouve intéressant l'enseignement des interjections à travers la bande dessinée (BD).	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

<p>6. Les images de la BD m'ont aidé à mieux comprendre la signification des interjections qui apparaissaient.</p> <p>0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>
<p>7. Je crois que l'intonation est nécessaire à l'oral</p> <p>0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>
<p>8. Je suis à l'aise si j'ai recours à l'intonation.</p> <p>0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>
<p>9. Dans l'élaboration du dialogue final, j'ai eu des difficultés pour choisir des interjections.</p> <p>0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>
<p>10. Je préfère apprendre des interjections plus liées à la jeunesse.</p> <p>0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>
<p>11. Je crois que l'enseignement des interjections doit se faire dans des niveaux plus avancés (à partir du niveau B2).</p> <p>0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>
<p>12. Je qualifie numériquement l'enseignement de cette unité didactique avec un...</p> <p>0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>

5. RÉSULTATS ET DISCUSSION

Cette partie du mémoire de Master envisage d'examiner les résultats obtenus lors des cinq séances de la séquence pédagogique. Cela aidera à déterminer plus tard si notre proposition d'enseignement des interjections va dans la bonne direction.

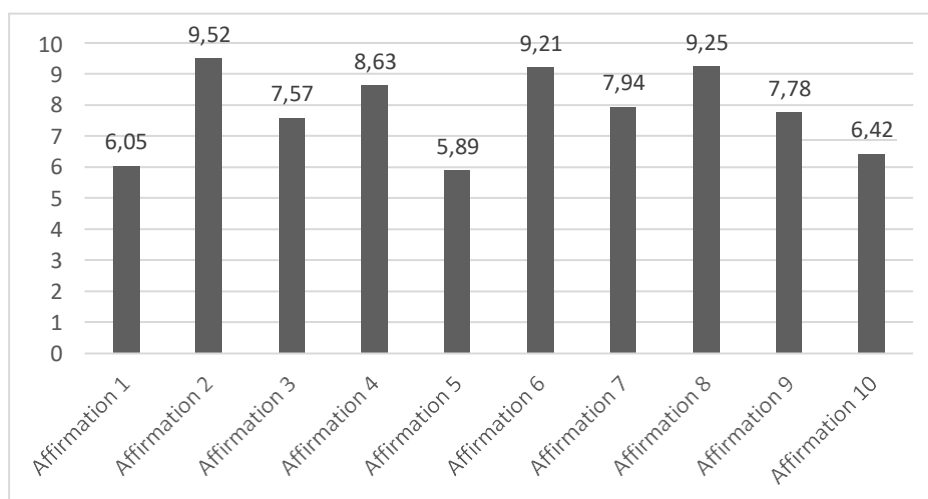
5.1. Résultats et discussion à propos des questionnaires d'auto-évaluation

Comme nous l'avons développé dans la section précédente, deux questionnaires d'auto-évaluation ont été élaborés afin d'évaluer les niveaux de motivation de nos élèves face à la nouvelle séquence pédagogique sur les interjections.

5.1.1. Résultats du premier questionnaire

Par le biais du graphique suivant, nous représentons la moyenne des réponses des 19 élèves (calculée sur 10) à chacune des 10 affirmations proposées.

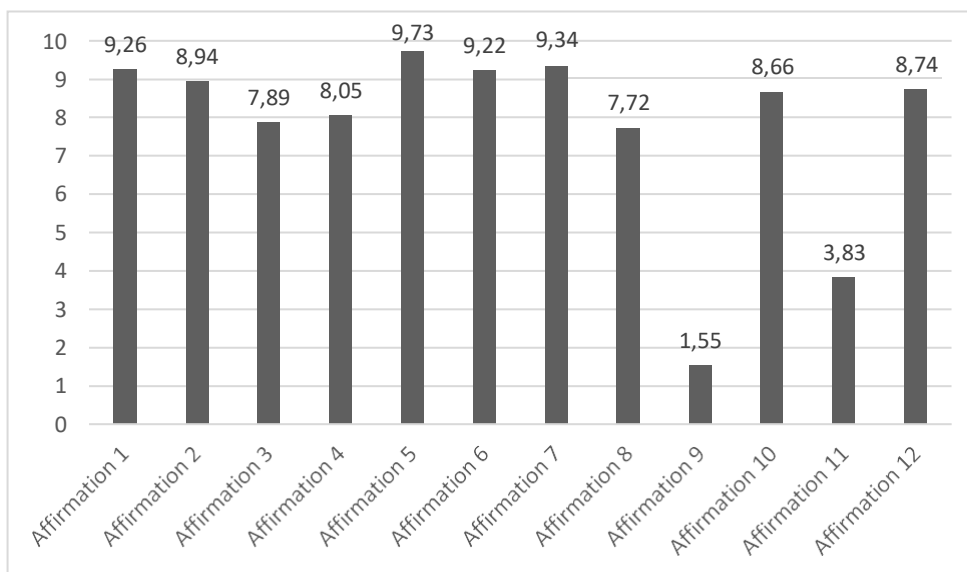
Graphique 1. – *Moyenne des résultats obtenus dans chaque question du premier questionnaire d'auto-évaluation.*



5.1.2. Résultats du deuxième questionnaire

Par le même procédé de représentation graphique, la deuxième partie des résultats (moyenne calculée sur 10) aux 12 affirmations sur la motivation des apprenants est recueillie ici-bas :

Graphique 2. – *Moyenne des résultats obtenus dans chaque question du deuxième questionnaire d'auto-évaluation.*



5.1.3. Discussion autour des résultats des deux questionnaires d'auto-évaluation

Si nous comparons les deux graphiques précédents, nous pouvons observer une certaine évolution dans les niveaux de motivation de nos apprenants dans les cinq séances qui dure la séquence pédagogique. Avec le premier questionnaire, nous avons remarqué que les affirmations qui ont obtenues une ponctuation moins élevée sont associées à la partie orale :

- Le rapport entre les interjections et la production orale.
- Le confort personnel face aux activités de production orale.
- Le fait que les interjections permettent à l'apprenant de s'exprimer couramment.
- Les difficultés pour l'enseignement de l'oral au lycée.

Cependant, la plupart d'entre eux ont été conscients de l'importance de l'enseignement de l'oral dans le français comme langue étrangère. En même temps, ils ont indiqué que les interjections sont un outil linguistique incontournable pour l'expression des émotions et des sensations. Ils seraient plus motivés à les apprendre si nous nous servions des bandes dessinées francophones pour leur enseignement.

Dans le deuxième questionnaire, les impressions des apprenants sur le concept d'interjection se révèlent plus positives après la mise en place de la séquence pédagogique. Un grand nombre d'entre eux reconnaissait que les interjections jouent un rôle important à

l'oral, notamment dans les interactions. L'emploi de la bande dessinée s'est avéré une source de motivation pour eux, d'après les données. De plus, les élèves ont quelque peu gagné en confiance dans la production orale. Un autre élément à souligner serait aussi qu'ils n'ont à peine rencontré des difficultés au moment de sélectionner les interjections pour le dialogue de la tâche finale. En définitive, bien qu'il y ait des aspects à améliorer dans ce projet pédagogique, nous pouvons constater, par le biais des ponctuations de nos élèves, que nous allons dans la bonne direction dans l'enseignement des interjections en FLE. Parallèlement, grâce à leurs opinions, ils ont ouvert une nouvelle voie à explorer : l'enseignement des interjections plus caractéristiques de la population plus jeune.

5.2. Résultats et discussion autour des activités réalisées avec les élèves

Pour l'obtention de ces résultats, nous avons essentiellement observé les élèves en train de réaliser les activités demandées entre les séances 1 (le début des activités) et 3 (avant la préparation de tâche finale). Durant la première séance, nous avons remarqué plusieurs aspects :

- Les apprenants avaient l'air plus motivés lorsque nous leur avons permis de choisir entre plusieurs bandes dessinées.
- Ils avaient parfois des problèmes de compréhension du lexique des bandes dessinées.
- Au début, quelques élèves avaient du mal à distinguer certaines interjections des onomatopées, comme *berk !*. En revanche, les onomatopées liées aux bruits ont été parfaitement discernées.
- Ils n'arrivaient pas à déduire par eux-mêmes et à travers du contexte le sens de certaines interjections secondaires. Ils demandaient rapidement l'équivalent en espagnol.
- Ils faisaient appel à la traduction mot à mot pour la compréhension des vignettes des bandes dessinées.

Pour la deuxième et troisième séance, nous avons recueilli ces données :

- Dans l'activité 0 de la deuxième séance, bien que l'utilisation d'une balle ait motivé les élèves, le rythme de l'activité n'était pas assez fluide. La raison en était qu'une partie d'entre eux avaient du mal à dire une phrase incluant une interjection de façon spontanée.
- Certains apprenants avaient des problèmes de prononciation des interjections et de réalisation de l'intonation correspondante.

- Quand les élèves étaient invités à essayer d'imiter l'intonation des interjections, cela était très embarrassant pour eux.
- Nous avons aperçu qu'ils se sentaient plus à l'aise lorsqu'ils avaient un support écrit sur lequel réaliser les activités.
- Certaines activités prenaient plus du temps que prévu puisque les apprenants avaient besoin de leur propre rythme de travail afin d'avoir une bonne performance. Voilà pourquoi la dernière activité de la séance 3 a dû être terminée au début de la séance suivante.

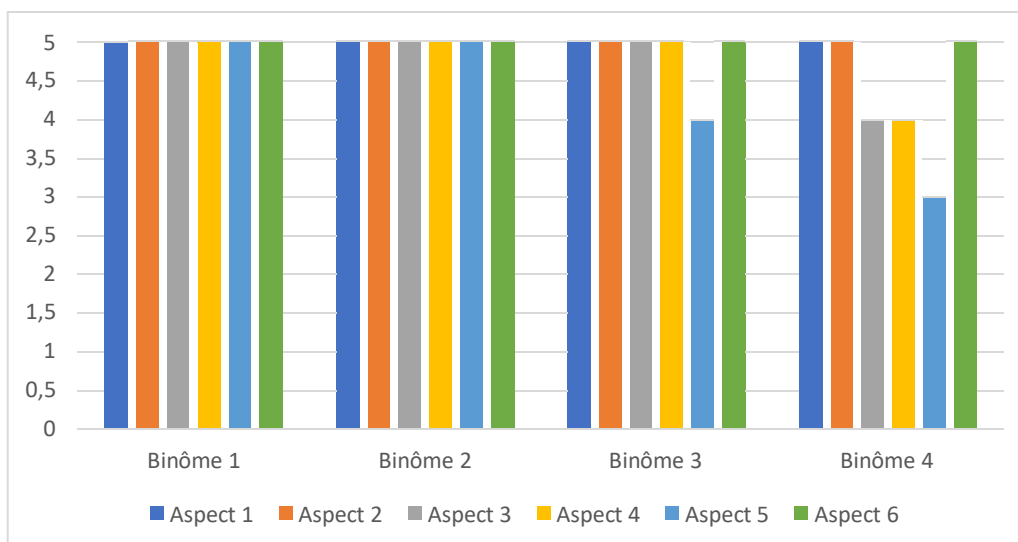
En général, il y a eu un déroulement des activités positif et tout ce qui a été planifié a pu être mené à terme. Parallèlement, malgré le fait que les apprenants ont pu ne pas se sentir très à l'aise et qu'il manquait parfois une certaine spontanéité, ils ont pu bien suivre les cours. Néanmoins, il a parfois été nécessaire de réaliser de légers changements dans les activités, comme la forme de participation. Rappelons que le cœur de cette séquence pédagogique est la production orale. Ici, la motivation de l'apprenant est déterminante. Pour nous adapter à eux et pour atténuer leur angoisse, nous avons tenté de promouvoir la coopération entre les élèves pour qu'ils construisent ensemble des connaissances. Ainsi, par exemple, lorsqu'un élève ou un binôme avait du mal à résoudre ou à réaliser une activité, ils avaient le droit de choisir un autre camarade ou un autre binôme comme aide. En ce qui concerne la prononciation et l'intonation, nous avons encouragé les élèves à répéter les phrases dans de petits groupes ou toute la classe ensemble pour éviter dans une moindre mesure des sentiments d'embarras et d'angoisse.

5.3. Résultats et discussion autour de la tâche finale

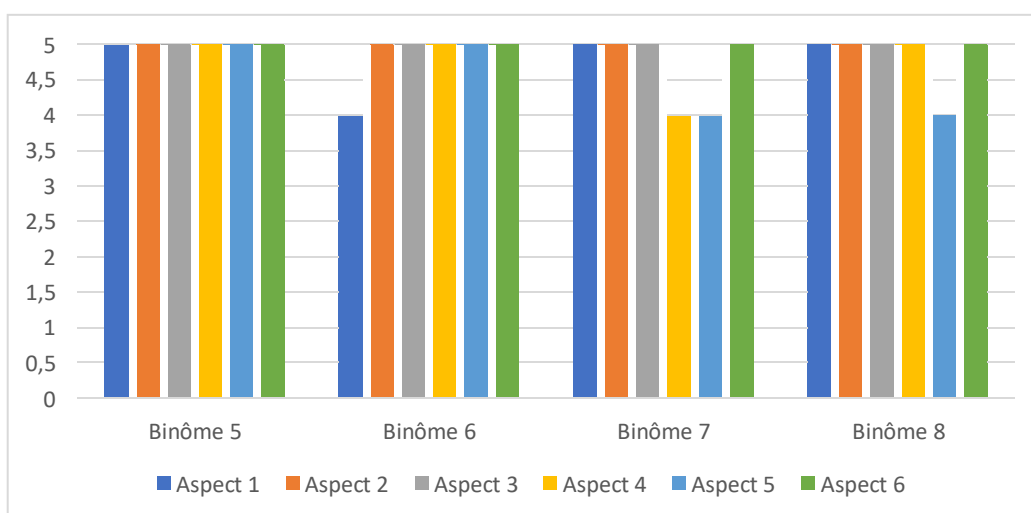
5.3.1. Résultats obtenus

Voici un résumé détaillé des résultats atteints lors de l'évaluation de la tâche finale, consistant en l'interprétation d'un dialogue en binômes. Ils sont déployés dans deux graphiques à colonnes. Ils évoquent la moyenne (calculée sur 5) des huit binômes examinés dans cette tâche en tenant compte des six critères énumérés dans la section 4.4.1. Chacun des graphiques recueille les résultats de quatre binômes :

Graphique 3 – Moyenne des résultats obtenus dans chaque aspect évalué de la tâche finale par les quatre premiers binômes.



Graphique 4 – Moyenne des résultats obtenus dans chaque aspect évalué de la tâche finale par les quatre derniers binômes.



5.3.2. Discussion à propos des résultats obtenus

Les deux graphiques à colonnes relèvent des résultats très favorables. Ils nous ont permis de déduire le réel progrès réalisé par les élèves à la fin de la séquence pédagogique. Cependant, il est nécessaire de mettre en relief les critères qui leur ont posés plus de difficultés. En premier lieu, il nous semblait que quelques binômes n'avaient pas répété leur dialogue avant leur interprétation finale en classe. En deuxième lieu, l'intonation des interjections s'est révélé l'aspect le plus problématique pour certains d'entre eux. En troisième lieu, l'un des binômes a employé de manière incorrecte une interjection secondaire dans le dialogue, car elle ne s'adaptait pas au contexte proposé. Et, en quatrième lieu, deux autres

élèves n'ont pas inclus l'une des trois interjections secondaires précisées. En dépit de ces quelques erreurs, les résultats sont pourtant très positifs, car ils ne se situent pas en dessous de quatre points sur cinq. Cela prouve qu'ils étaient dans le bon chemin à propos de l'usage des interjections dans leurs interactions avec autrui. Cependant, leur travail ne devrait pas s'arrêter là. À notre avis, ils devraient dorénavant s'efforcer eux-mêmes d'incorporer les interjections vues dans des futures conversations ou prises de parole en classe.

5.4. Rapport entre les résultats obtenus et le métier d'enseignant

Les résultats obtenus dans cette recherche révèlent que l'enseignement des interjections en FLE est bel et bien réalisable, y compris dans les cours de français comme seconde langue de deux heures hebdomadaires de l'Éducation Secondaire.

Nous avons démontré que les interjections sont un élément linguistique incontournable de la langue orale puisqu'elles font partie de sa spontanéité. Par ailleurs, la maîtrise des interjections permet à l'apprenant de se rapprocher de la langue telle qu'elle est parlée par des Francophones natifs. Grâce à elles, les conversations dans la langue cible deviennent moins artificielles.

La bibliographie présentée dans le cadre théorique constitue le guide basique qui a façonné la structure et l'approche de cette recherche. En d'autres termes, les études consultées ont contribué à ce que nous nous rendions compte des difficultés du concept d'interjection et à adapter les activités et la tâche finale, ainsi que les méthodologies utilisées. En outre, nous avons pu constater que les interjections émotives et secondaires autres que celles pour remercier, saluer et prendre congé pourraient être introduites dans les niveaux de langue A2-B1. Cela correspondrait aux cours de 3^{ème} et de 4^{ème} année de l'E.S.O. Voilà pourquoi la didactique de langues et la linguistique doivent nécessairement être liées entre elles.

En somme, les résultats que nous avons recueillis rendent possible un meilleur travail pédagogique, notamment celui de l'amélioration de l'enseignement de la langue orale en FLE. Toutefois, il reste bien des recherches à réaliser dans ce domaine de la didactique du FLE.

5.5. Limites de l'étude

Après avoir mis en application notre projet dans une classe de français de l'enseignement secondaire, nous avons remarqué que certains éléments ont pu l'influencer et le limiter. Les

énumérer pourrait simplifier le futur travail des chercheurs dans la didactique des interjections. En ce sens, nous avons repéré ces aspects :

En premier lieu, dû au fait que les élèves n'appartenaient pas tous à la même classe dans le reste des matières, leur performance n'a pas correspondu à nos attentes. Autrement dit, la réalisation des activités orales devenait parfois gênante pour eux. L'expression des émotions et des sensations qui véhiculent la réalisation des interjections est certainement favorisée par une connaissance préalable des élèves, surtout quand ils ont 15 ou 16 ans, comme c'est le cas des élèves avec lesquels nous avons travaillé.

En deuxième lieu, le temps est devenu un autre facteur décisif de ce projet. À notre avis, les classes de 50 minutes n'étaient pas toujours suffisantes pour couvrir correctement les activités et pour donner un retour d'information à chacun des élèves concernant son apprentissage (leurs doutes, leurs améliorations...).

En troisième lieu, nous devrions avoir conçu une grille d'évaluation pour mesurer d'une façon plus précise le progrès des élèves dans les différentes activités. Cela aura aidé à mieux suivre chaque élève afin de vérifier s'ils avaient atteint les neuf objectifs établis.

En quatrième lieu, cette recherche aurait idéalement dû être faite en contraste avec davantage de groupes de 4^{ème} année de l'E.S.O. de français comme seconde langue afin d'en avoir une perspective plus complète. Dans notre centre d'Éducation Secondaire du stage, il y avait aussi un autre groupe de 4^{ème} année de l'E.S.O. de français avec lequel nous avons fait cours. Cependant, il n'a pas été possible de travailler avec eux la séquence pédagogique des interjections dans la langue française, car notre tutrice de stage nous a demandé de suivre la programmation didactique proposée par le département de français.

En cinquième lieu, un autre aspect limitant est la méthode audio-visuelle utilisée dans l'une des activités pour que les apprenants s'entraînent à l'intonation. Comme nous l'avons précisé dans le cadre théorique, elle peut s'avérer très répétitive et ennuyante et cela fait descendre les niveaux de motivation des élèves.

En sixième lieu, en ce qui concerne les deux questionnaires d'auto-évaluation, nous nous sommes aperçue que les affirmations proposées ne donnent pas suffisamment de liberté aux apprenants pour exprimer leurs avis. Nous le considérons en partie comme une limitation, car si les affirmations des questionnaires avaient été plus ouvertes, nous pourrions avoir repéré d'autres indices tout aussi pertinents pour notre recherche.

Et, en septième lieu, il est important de préciser que cette étude s'encadre dans la loi éducative LOMCE, toujours en vigueur cette année scolaire dans certains cours de l'enseignement secondaire (2^{ème} et 4^{ème} année de l'E.S.O.) et de *Bachillerato* (la 2^{ème}

année). C'est pourquoi il faudrait ultérieurement l'adapter à la nouvelle loi éducative, la LOMLOE, car l'apprentissage est organisé autrement : on se sert du concept de « compétence » au lieu de celui de « standard d'apprentissage » et les contenus visés pourraient varier par rapport à l'ancienne loi.

5.6. Propositions de thèmes de recherche

Il est indéniable qu'un grand travail dans le champ des interjections reste à faire, étant donné qu'elles ont historiquement suscité moins de curiosité de la part des spécialistes de la langue. Cette partie du mémoire de fin de Master est donc consacrée à proposer de nouveaux thèmes de recherche qui mettent en rapport les interjections et la didactique du FLE.

À propos de notre travail, on pourrait entamer une étude comparative de l'enseignement des interjections dans des cours de français langue seconde et de section bilingue de français. Chaque contexte éducatif est unique et a ses propres exigences. C'est pourquoi il serait intéressant de contraster les méthodologies employées, les objectifs à atteindre, les interjections ciblées, etc.

Grâce au dernier questionnaire d'auto-évaluation, nous avons appris que nos élèves souhaitaient aussi apprendre des interjections françaises liées à la jeunesse. Des futurs travaux de recherche pourraient se pencher sur ces questions : dans ce contexte, quelles interjections l'enseignant devrait-il sélectionner ? Quels outils pédagogiques seraient-ils les plus appropriés ?

Compte tenu de cette dernière question, nous nous demandons également si, à part la bande dessinée, d'autres ressources visuelles (voire sonores), comme le visionnage d'extraits des séries pour adolescents, pourraient favoriser l'apprentissage ainsi que la motivation des élèves.

Pour clore cette partie, rappelons que ce projet pédagogique a été centré sur l'introduction des interjections à une classe d'un niveau A2-B1. Toutefois, ce travail ne devrait pas s'y limiter. Dans les niveaux supérieurs, les apprenants devraient avoir renforcé leur connaissance des interjections en langue française. Cela soulève de nouvelles questions : sur quels outils et méthodes faudrait-il se focaliser ? Quels seront les objectifs à atteindre ? Devrait-on préférentiellement présenter l'interjection de manière transversale dans la partie de communication au lieu de concevoir une séquence pédagogique de façon séparée ? Comment l'enseignant devrait-il procéder ?

6. CONCLUSIONS

L'objectif principal de la présente étude consistait à mettre à l'épreuve un projet expérimental sur l'enseignement des interjections dans une classe de FLE d'un centre d'Éducation Secondaire de la Communauté de Madrid. Pour cela, nous avons proposé neuf objectifs pédagogiques portant sur le métalangage, sur la motivation et la créativité de l'élève et sur l'enrichissement culturel et des interactions orales en français. Malgré l'obtention de résultats positifs en général, la didactique des interjections de la langue française requiert plus d'attention et d'études. Rappelons que le CECRL, les manuels de FLE et les programmes d'études des langues étrangères de la Communauté de Madrid ne les abordent presque pas. Cela est sûrement dû aux problèmes de l'interjection quant à sa nature linguistique, à sa classification et à ses rôles syntaxiques et sémantiques, comme nous l'avons expliqué dans le cadre théorique. Toutefois, nous pourrions recommander que les professeurs de FLE consacrent du temps à enseigner les interjections principales du français. Dû à leur caractère spontané, elles sont constamment présentes dans les interactions orales pour exprimer des émotions et des sensations ainsi que pour saluer, prendre congé ou remercier. La maîtrise des interjections améliore donc l'expression orale des apprenants en rendant leur discours moins artificiel.

Parallèlement, nous considérons nos élèves en tant qu'acteurs sociaux, tout comme dans le CECRL. C'est pourquoi nous avons conçu une séquence didactique centrée principalement sur l'apprentissage par tâches, caractéristique de l'approche actionnelle. Cependant, nous avons également inclus la méthode audio-visuelle. En outre, l'élève doit être le centre de l'apprentissage. Notre séquence pédagogique situe donc la motivation des apprenants comme point central. Voilà pourquoi nous avons élaboré deux questionnaires d'auto-évaluation comme outils qui recueillent les impressions de nos élèves. De même, nous avons travaillé sur l'intonation des interjections, ainsi que sur un document authentique, la bande dessinée.

Grâce aux résultats obtenus, nous savons que la bande dessinée a été un outil de travail très apprécié par nos élèves. Les activités sur l'intonation ont cependant été moins réussies, peut-être à cause de la méthode employée. Malgré cela, leur évolution s'est avérée satisfaisante tout au long de la séquence pédagogique. De plus, les apprenants ont pu atteindre les neuf objectifs établis au début de la première séance.

Pour terminer, nous aimerions souligner la nécessité de réaliser plus de recherches dans le domaine de la didactique des interjections, plus exactement dans l'Éducation Secondaire. Les résultats obtenus dans cette étude devraient également être comparés à

d'autres contextes d'enseignement du FLE dans cette étape éducative afin de tirer des conclusions pertinentes sur ce sujet de recherche

7. BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE

- Abeillé, A., Godard, D., Delaveau, A., & Gautier, A. (2021). *La grande grammaire du français* (1^e éd., Tome 2). Actes Sud.
- Ameka, F.K. (2006). Interjections. *Elsevier sur Encyclopedia of language & linguistics*, p. 743-746. <https://core.ac.uk/reader/210808490>
- Artacho, C.-M. (2002). ¿Deben estar los cómics en las bibliotecas? *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 69, 57-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=321680>
- Asociación de Academias de la Lengua Española Comisión Permanente. (2010). *Nueva gramática de la lengua española : manual*. Espasa Libros.
- Bocquet, O. & Cossu, B. (2017). *FRNCK*, tome 1. Dupuis.
- Buridant, C. (2006). L'interjection : jeux et enjeux. *Langages*, 161, 3-9. <https://doi.org/10.3917/lang.161.0003>
- Caron-Pargue, J. & Caron, J. (2000) : L'interjection en français : Les interjections comme marqueurs du fonctionnement cognitif. *Cahiers de Praxématique*, 34, 51-76. <https://doi.org/10.4000/praxematique.398>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Texte intégral*. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil de l'Europe. (2020). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigner/1680a4e270>
- Conseil de l'Europe. (2023). *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Descripteurs du CECR*. <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-descriptors>
- Cuenca, M.J. (2000). Defining the indefinable? Interjections. *Syntaxis*, 3, 29-44. <https://core.ac.uk/download/pdf/60640426.pdf>
- Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 118, le 20 mai 2015, 10 à 118. https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2015/05/20/BOCM-20150520-1.PDF

- Decreto 52/2015, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 120, le 22 mai 2015, 31 à 123. https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2015/05/22/BOCM-20150522-3.PDF
- Delatour, Y., Jennepin, D., Léon-Dufour, M., & Teyssier, B. (2007). *Nouvelle Grammaire du Français. Cours de Civilisation française de la Sorbonne*. Hachette.
- Dupuis, J. (2022). *Le Journal Spirou*, n° 4377 : *La panne* de LIBON. Dupuis.
- Forster, I., Borgwaldt S. & Neef, M. (2012). Form follows function: Interjections and onomatopoeia in comics. *Writing Systems Research*, 4 (2), 122- 139. <https://doi.org/10.1080/17586801.2012.751348>
- Français Authentique. (le 22 juin 2020). *Les interjections (ah, eh, aïe, chut, ouf...)*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=QuPI3t9w7p4&t=264s>
- Gallon, F., Grau, K. & Macquart-Martin, C. (2012). *Adosphère 3. Livre de l'élève*. Hachette.
- Gallon, F & Macquart-Martin, C. (2012). *Adosphère 4. Livre de l'élève*. Hachette.
- Gauthier, J., Parodi, L. & Vallacco, M. (2017). *Tous ensemble 3 ! Livre de l'élève*. Chat Noir.
- Gauthier, J., Parodi, L. & Vallacco, M. (2017). *Tous ensemble 4 ! Livre de l'élève*. Chat Noir.
- Gibbe, C. (2011). *Arobase 3. Livre de l'élève*. Oxford Educación.
- Goddard, C. (2014). Interjections and Emotion (with Special Reference to “Surprise” and “Disgust”). *Emotion Review*, 6, 53-63. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1754073913491843>
- Gonçalves, M. (2008). *Sur le statut linguistique de l'interjection*. Actas del VIII congreso de Lingüística General. Universidad Autónoma de Madrid. <http://elvira.illf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG47.pdf>
- Gosciny, R. & Uderzo, A. (1959). *Astérix le Gaulois*. Hachette.
- Gosciny, R. & Uderzo, A. (1965). *Le tour de Gaule d'Astérix*. Hachette.
- Gosciny, R. & Uderzo, A. (1999). *Astérix en Hispanie*. Hachette.
- Gouvernement du Canada (2022). *Onomatopées et interjections*. <https://www.noslangues-ourlangues.gc.ca/fr/cles-de-la-redaction/onomatopees-et-interjections>
- Grevisse, M. (1969). *Le bon usage : grammaire française* (9^e éd.). De Boeck Duculot.

- Grevisse, M. & Goosse, A. (2008). *Le bon usage : grammaire française* (14^e éd.). De Boeck Duculot.
- Hergé (1986). *Les aventures de Tintin. Tintin et l'alph-art*. Casterman.
- Hodžić, A. (2021). *Les approches communicative et actionnelle dans l'enseignement du français langue étrangère : le cas des manuels scolaires Alter Ego 1, Latitudes 2 et Édito B2* [Mémoire de Fin de Master. Université de Sarajevo]. FFUNSA. https://www.ff.unsa.ba/files/zavDipl/20_21/rom/Alma-Hodzic.pdf
- Kleiber, G. (2006). Sémiotique de l'interjection. *Langages*, 161, 10-23. <https://www.jstor.org/stable/41683767>
- Koele, M.V. (2020). La bande dessinée au service de l'enseignement-l'apprentissage du lexique et de l'interculturel en classe de FLE. *Francisola : Revue indonésienne de la langue et la littérature françaises*, 5 (2), 97-104. <https://ejournal.upi.edu/index.php/FRANCISOLA/article/view/32244/pdf>
- Lucky Luke Officiel (le 27 octobre 2020). *Les Nouvelles Aventures de Lucky Luke-Compilation #08*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=RwbzMRkiRYs>
- Makasso, E.-M. (2008). *Intonation et mélismes dans le discours oral spontané en bàsàa*. [Thèse de doctorat]. Université de Provence - Aix-Marseille I. <https://theses.hal.science/tel-00331172v1/document>
- Martin, P. (2019). Enseignement de l'intonation en FLE aujourd'hui », *Recherches en didactique des langues et des cultures. OpenEdition Journals*, 16-1, 1-16. <https://journals.openedition.org/rdlc/4431>
- Mauger, G. (1968). *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui : langue parlée, langue écrite* (8^e éd.). Hachette.
- Methods. (2013). *L'apprentissage par tâches*. https://www.languages.dk/archive/Methods/manuals/TBL/fr_TBL.pdf
- Monterubbianesi, M.-G. (2013). La comunicación no verbal en el aula: una propuesta de clasificación y análisis de los gestos para las clases de ELE. *MarcoELE Revista de Didáctica ELE*, 16, 1-12. https://marcoele.com/descargas/16/monterubbianesi-comunicacion_no_verbal.pdf
- Morris, Fauche, X. & Léturgie, J. (1993). *Les Dalton à la noce*. Lucky Production.
- Morris, Pearce & Léturgie, J. (2000). *Kid Lucky*. Lucky Productions.

- Morris, Guylouis, C., Achdé & Ducasse, A.-M. (2003). *Le cuisinier français*. Lucky Comics.
- Peyo (1971). *3 Histoires des Schtroumpfs. L'apprenti Schtroumpfs*. Dupuis.
- Piccardo, E. (2016). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Phonological Scale Revision Process Report*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/phonological-scale-revision-process-report-cefr/168073fff9>
- Pustka, E. (2022). *La bande dessinée. Perspectives linguistiques et didactiques*. Narr Francke Attempto Verlag.
- Rastier, F. (2006). De l'origine du langage à l'émergence du milieu sémiotique. *Marges linguistiques*, 11, 1-30. http://www.revue-texto.net/1996-2007/Inedits/Rastier/Rastier_Origine.pdf
- Real Academia Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española: sintaxis II* (Tome 2). Espasa Libros.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (2021). *Grammaire méthodique du français* (8^e éd.). Presses Universitaires de France.
- Rodríguez, A. (2001). L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu' à nos jours. *Cuadernos del Marqués de San Adrián : revista de humanidades*, 1, 139-161. https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf
- Rosier, L. (2000). L'interjection en français : Interjection, subjectivité, expressivité et discours rapporté à l'écrit : petits effets d'un petit discours. *Cahiers de Praxématique*, 34, 19-49. <https://doi.org/10.4000/praxematique.390>
- Rossi, M. (1999). *L'intonation. Le système du français : description et modélisation*. OPHRYS.
- Rubio, F. (2004). *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Universidad de Huelva Publicaciones.
- Sardier, A. & Monteillet, M. (2020). L'oral à l'école : Enseigner les aspects para-verbaux et non verbaux par la classe à distance. *Frantice.net*, 17, 7-18. http://www.frantice.net/docannexe/file/1686/3._sardier_.pdf
- Schmitt, S. (2012). *Arobase 4. Livre de l'élève*. Oxford Educación.
- Schneuwly, B. (1997). Vers une didactique du français oral ? *Enjeux*, 39/40, 3-11. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34114>

- Soto, J. (2012). Las imágenes y la sociedad (o las imágenes, la sociedad y su desciframiento). *Athenea Digital*, 12 (3), 217-224. <https://raco.cat/index.php/Athenea/article/view/291596/380082>
- Surcouf, C. & Ausoni, A. (2018). Création d'un corpus de français parlé à des fins pédagogiques en FLE : la genèse du projet FLORALE. *Études en didactique des langues*, 31, 71-91. https://serval.unil.ch/fr/notice/serval:BIB_6F4C4454FC17
- Świątkowska, M. (2000). *Entre dire et faire. De l'interjection*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Świątkowska, M. (2006). L'interjection : entre deixis et anaphore. *Langages*, 161, 47-56. <https://doi.org/10.3917/lang.161.0047>
- Świątkowska, M. (2020). L'interjection. Encyclopédie Grammaticale du Français, 1-22. http://encyclogram.fr/notx/025/025_Texte.pdf
- Tirloy, S. (2016). *Une approche basée sur la tâche et le projet en classe de FLE* [Mémoire de Fin de Master. Université de Zaragoza]. ZAGUAN. <https://zaguan.unizar.es/record/58681/files/TAZ-TFM-2016-582.pdf>
- Torres, M.Á. (2000). *La interjección*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Cádiz.
- Wagner, R.L. & Pinchon, J. (1993). *Grammaire du français Classique et moderne*. Hachette Supérieur.

8. ANNEXES

1. ANNEXE 1 : PREMIÈRE SÉANCE	56
1.1. Activité 1	56
1.2. Activité 2.....	59
1.3. Photocopie : liste de certaines interjections du français	63
2. ANNEXE 2 : DEUXIÈME SÉANCE	65
2.1. Activité 1	65
2.2. Activité 2.....	65
3. ANNEXE 3 : TROISIÈME SÉANCE	66
3.1. Activité 0.....	66
3.2. Activité 1	68
3.3. Activité 2.....	68
4. ANNEXE 4 : EXEMPLE DE TÂCHE FINALE	69

1. ANNEXE 1 : PREMIÈRE SÉANCE

1.1. Activité 1

Dessin 1. – *Extrait de Le cuisinier français de Lucky Luke* (Morris et al., 2003, p. 11)

Lucky Luke arrive au saloon de Sunrise, la ville où tout le monde cherche de l'or...



Dessin 2. – *Extrait d'Astérix le Gaulois* (Goscinny & Uderzo, 1959, p. 13)

Les Romains souhaitent connaître le secret des superpouvoirs des Gaulois. Pour ça, un romain se déguise en gaulois et réussit à accéder à leur village.



Dessin 3. – Extrait d'Astérix en Hispanie (Goscinnny & Uderzo, 1999, p. 7)

Jules César vient de conquérir toute l'Hispanie, sauf un petit village. Il va vers là pour les soumettre aussi, mais un enfant les attaque...



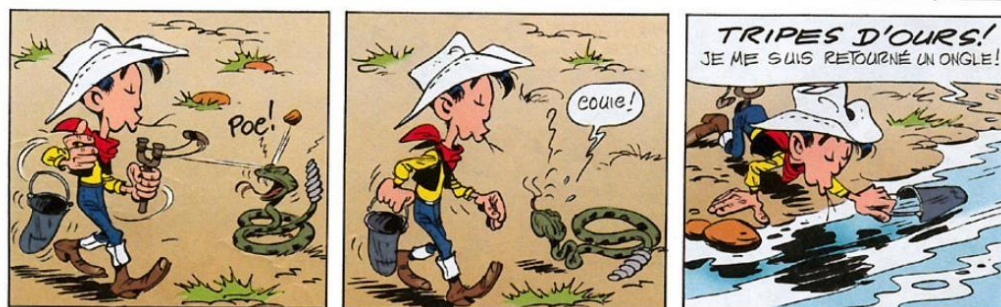
Dessin 4. – Extrait d'*Astérix le Gaulois* (Goscinnny & Uderzo, 1959, p. 8)

Les Gaulois se préparent pour faire face aux Romains. Pour ça, ils doivent tous prendre une potion magique, sauf Obélix (il a des superpouvoirs depuis sa naissance).



Dessin 5. – Extrait de *Kid Lucky* (Morris et al., 1995, p. 7)

Les Indiens ont dit à Old Timer et à l'enfant Lucky Luke qu'ils trouveront de l'or dans la rivière des castors. Ils vont là, mais ils ne trouvent rien.





Lien 1. – PowerPoint sur la présentation de la bande dessinée francophone

https://drive.google.com/drive/folders/119DWDL8UMq4gQ3S7Gx6pfLR4A-DwBL02?usp=share_link

1.2. Activité 2

Dessin 6. – Extrait de *Le tour de Gaule d'Astérix* (Goscinny & Uderzo, 1965, p. 7)

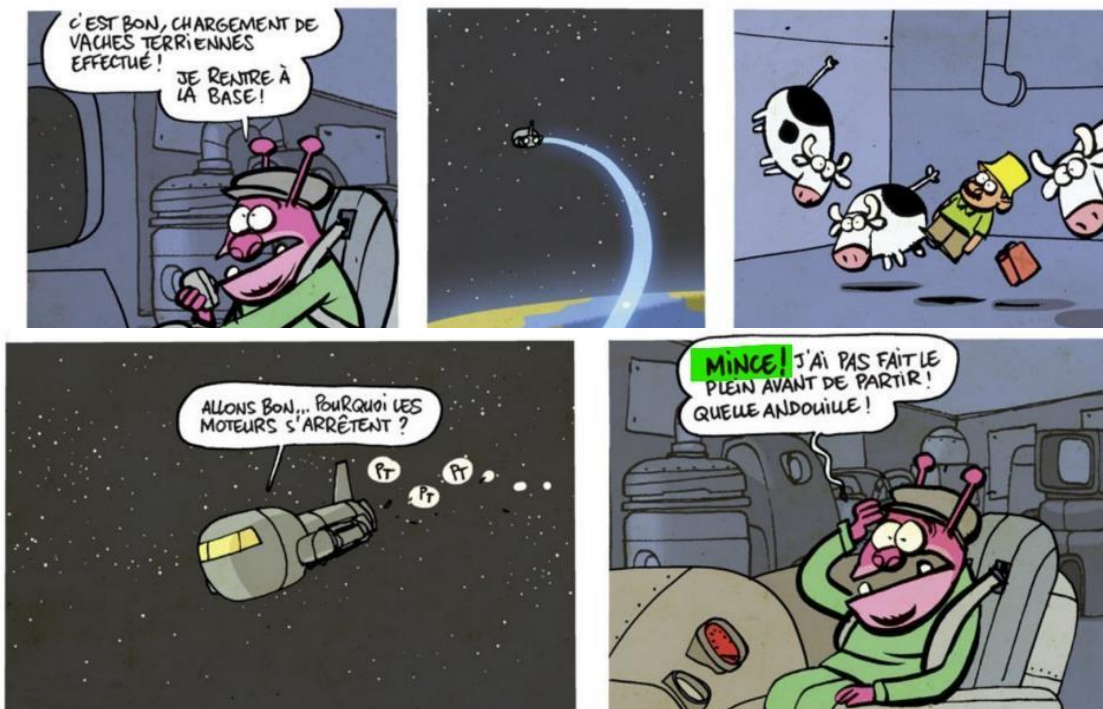
Après l'échec des Romains dans la bataille, ils veulent isoler les Gaulois.





Dessin 7. – Extrait de *La panne* (Dupuis, 2022, p. 8 et 9)

Un extraterrestre enlève un homme et quelques vaches de la terre et il planifie de rentrer à sa base.



Dessin 8. – Extrait de *FRNCK* (Bocquet & Cossu, 2017, p. 5).

Franck essaie de s'échapper de son orphelinat pour éviter d'être adopté par une autre famille.



Dessin 9. – Extrait de 3 Histoires des Schtroumpfs. L'apprenti Schtroumpfs (Peyo, 1971, p. 17 et 18).

Un Schtroumpf veut apprendre à faire de la magie. Il vole une page du grimoire du sorcier Gargamel et cherche les ingrédients pour préparer la potion.



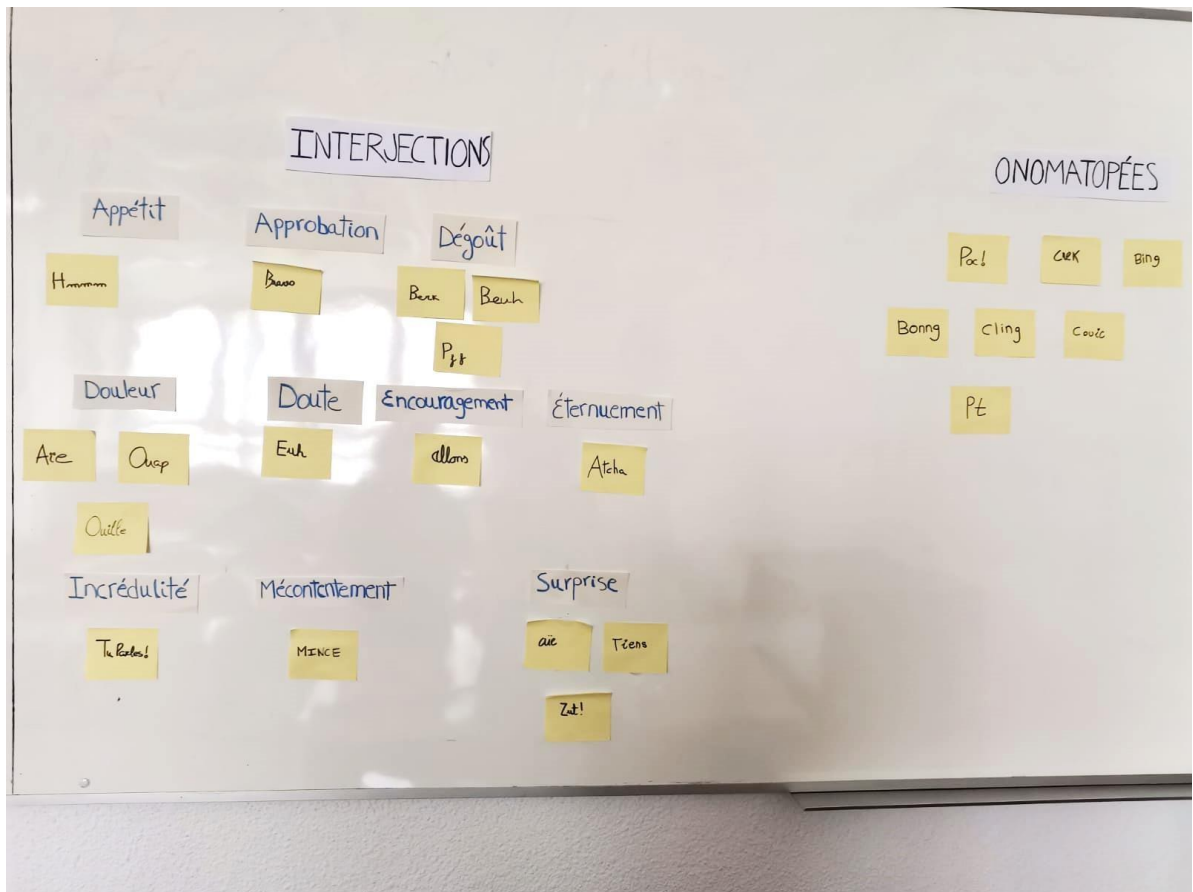


Dessin 10. – Les Dalton à la noce (Morris et al., 1993, p. 4).

Les frères Dalton, quatre criminels, sont en prison. Ils reçoivent un « gâteau » de leur mère, Ma Dalton. À l'intérieur, il y a une lime pour leur évasion...



Photographie 1. – Schéma des interjections primaires et des onomatopées réalisé avec des post-it par les élèves



1.3. Photocopie : liste de certaines interjections du français

Tableau 12. – Liste de quelques interjections basiques du français et ses valeurs (Gouvernement de Canada, 2022)

INTERJECTIONS	ÉMOTION OU SENSATION EXPRIMÉES	EXEMPLE
Aïe !	« Douleur et, par extension, surprise désagréable, ennui »	Aïe aïe aïe ! Je suis tombé du vélo et maintenant mon genou saigne
Beurk !	« Dégout »	Beurk , il s'est coupé. Il y a du sang partout

Bravo !	« Féliciter quelqu'un »	Bravo ! Tu as réussi l'examen
Bof !	« Mépris, lassitude, indifférence »	-Nous allons au cinéma ce soir ? - Bof , franchement, je n'en ai pas envie
Chut !	« Murmure (se dit pour demander le silence) »	Chut ! Tais-toi ! Il va nous entendre !
Cool !	« Pour exprimer que quelque chose est super »	-Oui, j'irai avec toi - Cool ! On se voit à 19h
Euh...	« Marque le doute, l'hésitation, l'embarras, la recherche d'un mot »	Euh... je ne sais pas la réponse
Hmmm...	« Doute ou pour exprimer l'appétit »	Hmmm... je ne sais pas quel film choisir...
Miam	« Plaisir de manger »	Miam ! Ce gâteau est délicieux !
Mince !	« Vif étonnement, vive admiration ou mécontentement »	Mince ! je me suis encore coupé
Oh là là !	« Étonnement »	Oh là là ! Tu as vu l'heure qu'il est là !
Ouf !	« Soulagement »	Ouf ! Nous sommes arrivés à l'heure
Ouille !	« Exprime la douleur, la surprise et le mécontentement »	Ouille ! J'ai mal au pied !
Pssst...	« Bref sifflement qui sert à appeler, à attirer l'attention »	Pssst... J'ai quelque chose à te raconter
Tiens !	« Surprise »	Tiens ! C'est Pierre qui arrive !
Tu parles !	« Ne pas être convaincu »	- Je te dis que je travaillerai plus. - Tu parles !
Zut !	« Dépit, colère, surprise »	Zut ! Je ne suis pas prêt

2. ANNEXE 2 : DEUXIÈME SÉANCE

2.1. Activité 1

Lien 2. – *Extrait de dessin animé de Lucky Luke et transcription* (Lucky Luke Officiel, 2020)

<https://www.youtube.com/watch?v=RwbzMRkiRYs> (Entre les minutes 1 :15 et 3 :42).

Transcription :

- Sans risque, commodore.
- Bien joué, old boy !
- Ah ! Old boy ? C'est comme ça que j'appelle mon cheval.
- Et alors ? Ce qui est bon pour un cheval ne l'est pas pour un cow-boy ?
- Pour votre peine, mon garçon.
- Lancez.
- Un bon dollar d'argent ! Oh !
- Vous êtes blessé, coco ?
- Non, ma colombe.
- Je peux sortir alors ? Je fonds là-dedans.
- Sortis, sortis. Il n'y a plus aucun danger, à part un fou qui tire sur l'argent.
- Oh ! Vous êtes méchant, coco. Vous m'aviez promis la climatisation.
- Ma jeune épouse, Tallulah. C'est le garçon qui vient de nous sauver la vie. Et sans rétribution, je le précise. Je (ne) sais même pas votre prénom.
- Luke, Lucky Luke.
- Lucky Luke ! La légende de l'ouest ?
- On m'appelle le commodeur.
- Oh, le commodeur ? La légende de l'est ? L'homme le plus riche d'Amérique.
- Oh, c'est très fluctuant [...]

2.2. Activité 2

Lien 3. – *Vidéo sur la prononciation des interjections par un francophone* (Français Authentique, 2020)

3. ANNEXE 3 : TROISIÈME SÉANCE

3.1. Activité 0

Dessin 11. – Extrait de *Le tour de Gaule d'Astérix* (Goscinny & Uderzo, 1965, p. 6 et 7).

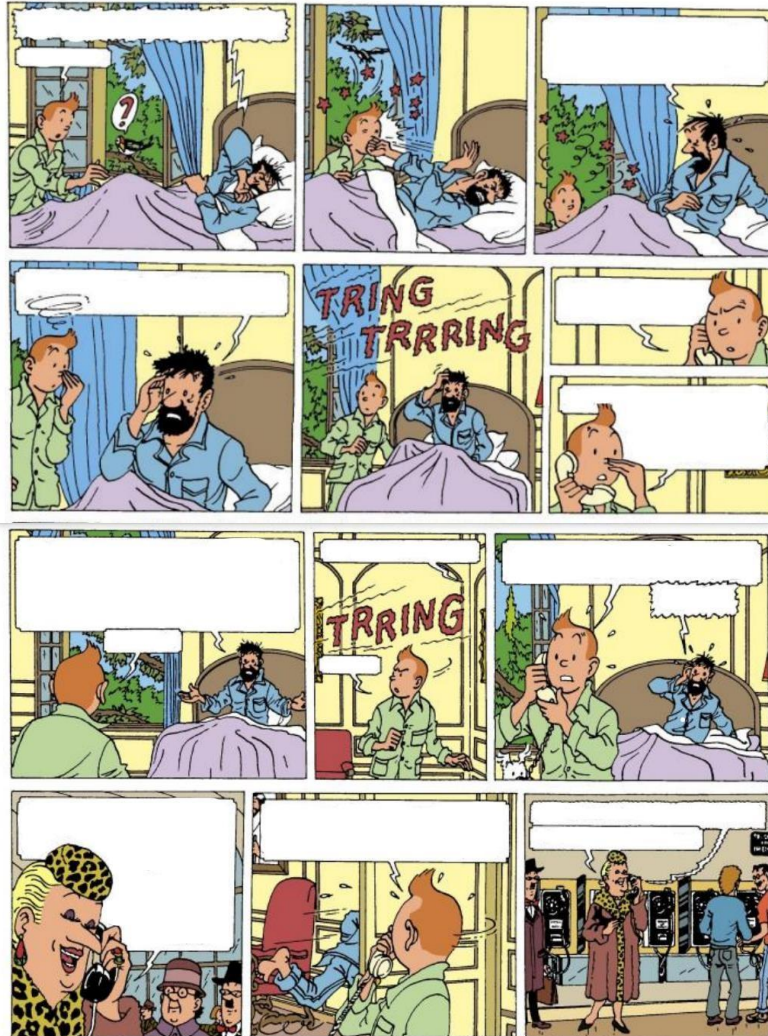
Le préfet Lucius Fleurdelotus est envoyé de Rome pour aider les soldats Romains à soumettre les Gaulois...



3.2. Activité 1

Dessin 12. – Extrait de *Les aventures de Tintin. Tintin et l'alph-art* (Hergé, 1986, p. 2)

Le capitaine Haddock fait un terrible cauchemar et Tintin va à son aide...



3.3. Activité 2

- **Situation n°1** : tu passes un examen très difficile.
- **Situation n°2** : tes amis ont organisé une fête d'anniversaire surprise.
- **Situation n°3** : ton ami trébuche et tombe dans les escaliers.
- **Situation n°4** : tu trouves un billet de 50 euros dans la rue.
- **Situation n°5** : ton petit frère vient de faire une blague.

- **Situation n°6** : tu goûtes le sushi pour la première fois.
- **Situation n°7** : tu t'es fait voler ton téléphone dans le métro.
- **Situation n°8** : tu entres dans la maison hantée du parc d'attractions.
- **Situation n°9** : tu as un rendez-vous chez le dentiste et tu es en retard.

4. ANNEXE 4 : EXEMPLE DE TÂCHE FINALE

