

## ***Oui* como marcador interaccional: usos y funciones en francés como lengua adicional**

**Maria Dolors CAÑADA PUJOLS**

*Universitat Pompeu Fabra*

mariadolors.canada@upf.edu

<https://orcid.org/0000-0002-8204-1679>

**Laura ACOSTA-ORTEGA**

*Northeastern University London*

[laura.acosta-ortega@nchlondon.ac.uk](mailto:laura.acosta-ortega@nchlondon.ac.uk)

<https://orcid.org/0000-0002-8065-8720>

**Aina OBIS MONNÉ**

*Harvard University*

[aobismonne@fas.harvard.edu](mailto:aobismonne@fas.harvard.edu)

<https://orcid.org/0000-0001-6364-3597>

### **Resumen**

El uso oral de la lengua adicional (LA) es uno de los retos a los que se enfrentan los aprendices. Sin embargo, las habilidades interaccionales necesarias para la comunicación no son objeto de una instrucción explícita. En este trabajo analizamos nueve interacciones por parejas en el examen oral de un curso de francés (LA) de nivel B1. El objetivo es describir las estrategias interaccionales, en concreto las que incluyen el uso de *oui*, para identificar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. El análisis permite confirmar la polifuncionalidad de *oui*, directamente relacionada con su posición. Además, se concluye que su sobreutilización responde a la ausencia de otros marcadores en el repertorio léxico de los aprendices y a las características de la tarea de evaluación.

**Palabras clave:** aprendizaje de lenguas adicionales, competencia discursiva, interacción, marcadores discursivos, *oui*.

### **Résumé**

L'expression et l'interaction orales en langue additionnelle (LA) est l'un des défis auxquels les apprenants sont confrontés. Cependant, les compétences interactionnelles nécessaires à la communication ne font pas l'objet d'un enseignement explicite. Dans cet article, nous analysons neuf interactions par paires lors de l'examen oral d'un cours de français de niveau B1 (LA). L'objectif est de décrire les stratégies interactionnelles, en particulier celles qui comprennent l'utilisation de *oui*, afin d'identifier des besoins d'apprentissage. L'analyse nous permet de confirmer la polyfonctionnalité de *oui*, directement liée à sa position. Nous

---

\* Artículo recibido el 6/03/2022, aceptado el 28/07/2022.

pouvons conclure que son utilisation excessive est due à l'absence d'autres marqueurs dans le répertoire lexical des apprenants ainsi qu'aux caractéristiques de la tâche d'évaluation.

**Mots clé :** apprentissage de langues additionnelles, compétence discursive, interaction, marqueurs discursifs, *oui*.

### **Abstract**

Speaking an additional language (AL) is one of the challenges that students face. The interactional skills required for communication, on the other hand, are not explicitly taught. In this paper, we examine nine paired interactions in an oral exam from a B1 level French (FAL) course. The aim is to describe interactional strategies, specifically those that involve the use of *oui*, in order to identify students' learning needs. The findings confirm the polyfunctionality of *oui*, which is directly related to its position. Furthermore, we conclude that its overuse is a response to the learners' lack of other markers in their lexical repertoire as well as the characteristics of the assessment task.

**Keywords:** additional language learning, discourse competence, interaction, discourse markers, *oui*.

## **1. Introducción**

La interacción, que implica la co-construcción del discurso por parte de dos o más hablantes, es fundamental en el planteamiento del aprendizaje de la lengua que preconiza el MCER (Council of Europe, 2020: 71). La interacción oral se caracteriza por cumplir distintas funciones: interpersonales, colaborativas y transaccionales. La interrelación entre las acciones de los hablantes crea prácticas discursivas orales —*prácticas interactivas*— con un significado sociocultural determinado para una comunidad de hablantes concreta. Para construir el discurso oral, los participantes necesitan utilizar estrategias de interacción, como, por ejemplo, interpretar el sistema de turnos, cooperar o pedir aclaraciones cuando resulta necesario (Council of Europe, 2020: 71). La capacidad de co-construir una interacción se desarrolla de forma natural en la(s) primera(s) lengua(s) del hablante, pero en la enseñanza de lenguas adicionales (LA), las estrategias que los alumnos necesitan para interactuar oralmente de forma efectiva no suelen ser objeto de instrucción explícita (Thörle, 2015: 3).

Las interacciones se construyen de forma diversa, dependiendo del contexto, de las identidades de los hablantes, de sus intenciones comunicativas, entre otros, y ello tiene incidencia en los recursos lingüísticos e interaccionales que se despliegan (Young, 2008). En esta perspectiva, las interacciones que tienen lugar en el aula constituyen un tipo particular de discurso (Gardner, 2013; Seedhouse, 2004). Drew y Heritage (1993: 45-53) se refieren a ellas como «discurso institucional» debido a que la identidad de los participantes (profesores o alumnos) determina lo que se considera aceptable en la interacción y en el contexto en el que se producen. Es decir, puesto que el discurso del aula tiene un objetivo específico —el aprendizaje de una lengua—, dicho objetivo incide

en la forma en que se despliegan las estrategias de interacción antes mencionadas (gestión de turnos, cambios de tema, reparaciones, roles de los participantes, etc.). Las interacciones que se generan en el aula proporcionan a los aprendices oportunidades para practicar y demostrar sus habilidades lingüísticas, pero también deben permitir que practiquen y demuestren sus habilidades interaccionales (Fisher, 1997; Gan, Davison y Hamp-Lyons, 2009) algo que, a menudo, ni se enseña ni se aprende. Por consiguiente, si se considera la competencia interaccional uno de los objetivos del aprendizaje de lenguas adicionales y se cree que la instrucción no debe obviarla, es imprescindible conocer en profundidad cómo los estudiantes de LA gestionan las interacciones en el aula, en general, y en actividades de evaluación, en particular, un ámbito en el que la investigación es escasa (Sert y Seedhouse, 2011).

Los marcadores del discurso o marcadores interaccionales son uno de los elementos esenciales en la construcción de las interacciones orales, ya que sirven para organizarlas y gestionarlas (Charaudeau y Maingueneau, 2006). No solo ayudan a guiar la interacción, sino que también contribuyen a la co-construcción del discurso a la vez que fortalecen la relación entre los participantes (Landone, 2017: 116). La necesidad de contribuir al desarrollo de la interacción conduce a menudo a los participantes a usar marcadores de acuerdo, cuyas funciones dependen tanto del contexto como del tipo de tarea en la que se producen. La literatura académica evidencia la necesidad de investigar estas partículas en diferentes contextos discursivos (Borreguero Zuloaga, 2015; Delahaie, 2009; Thörle, 2016), aunque hasta la fecha son escasos los trabajos sobre el uso de estos elementos en el discurso del aula y sus funciones en las actividades orales de evaluación. Sin embargo, esta descripción es crucial para detectar necesidades de aprendizaje en el ámbito de las lenguas adicionales para que los estudiantes puedan desarrollar sus habilidades interaccionales y ponerlas en práctica de manera eficiente y de modo semejante a las que producen los hablantes nativos.

Estudios previos han analizado la interacción oral en el aula, ya sea analizando interacciones entre docente-estudiante (van Lier, 1996; Richards, 2006; Seedhouse, 2004) o entre pares (Acosta-Ortega, 2019; Cañada y López Ferrero, 2019; Cañada Pujols, 2019; Gan *et al.*, 2009; Seedhouse, 2004). Sin embargo, la mayoría de estos estudios se han centrado en contextos de enseñanza de inglés, y las investigaciones sobre aprendices de francés son escasas. Además, son pocos los estudios recientes que analizan las interacciones entre estudiantes de francés en contextos de evaluación<sup>1</sup>.

Desde esta perspectiva, esta investigación analiza cómo los estudiantes co-construyen una interacción oral en un contexto de evaluación de francés como lengua adicional en el nivel B1, centrándose en el marcador interactivo *oui*. Los objetivos de este estudio son dos: en primer lugar, describir los usos y funciones de *oui* en una tarea

---

<sup>1</sup> Como trabajos que analizan interacciones orales en contextos de enseñanza-aprendizaje de FLA encontramos, entre otros, Acosta-Ortega (2019), Delahaie (2009), Deng (2017) o Reaves (2020).

de evaluación para explorar las estrategias interaccionales que emplean los alumnos y, en segundo lugar, delimitar las necesidades de aprendizaje en la interacción oral, para poder diseñar actividades de enseñanza-aprendizaje adecuadas.

## **2. Marco teórico**

En esta sección abordaremos el concepto de co-construcción en interacción, daremos cuenta de los estudios publicados sobre los marcadores discursivos interaccionales en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de lenguas y concluiremos sintetizando las investigaciones llevadas a cabo hasta la fecha sobre el marcador *oui*, objeto de este trabajo.

### **2.1. Co-construyendo la interacción**

La interacción implica un mínimo de dos participantes que alternan sus intervenciones, relacionando lo que uno hizo en el turno anterior y lo que el otro hace en el turno siguiente (Drew, 2013: 131). Estas acciones entrelazadas implican que «the organization for social interactions of two or more people is seen not simply as a scripted role for each person but a local accomplishment» (Hellermann, 2008: 30). Cada acción se realiza en un turno de palabra de tal modo que la interrelación entre turnos crea prácticas discursivas orales que tienen características genuinas para la comunidad de hablantes en la que se producen (Hall, 1995). Es decir, cooperar en la interacción significa que los participantes necesitan conectar sus ideas con los turnos anteriores, mostrar colaboración con el interlocutor expresando acuerdo o desacuerdo, o demostrar que se está atento a lo que dice el otro, por ejemplo, utilizando turnos de apoyo o *back-channels* (cf. definición *infra*). Entre las estrategias de interacción que utilizan los hablantes, el MCER (2020) solo menciona la interpretación del sistema de turnos, la cooperación y la reparación cuando resulta necesaria.

Como se ha dicho, cada interacción está construida por turnos que se entrelazan. Los turnos pueden definirse como cada periodo de tiempo en el que uno de los participantes interviene transmitiendo un mensaje verbal o no verbal (Cestero, 2016: 4). Los turnos se construyen consecutivamente mediante Unidades de Construcción de Turno (en adelante, UCT), formadas por frases, enunciados, cláusulas o palabras que transmiten un significado completo (Clayman, 2013: 151). Aunque los turnos y la toma de turnos son los elementos básicos de las interacciones, es importante recordar que la interacción no es la simple yuxtaposición de cada una de las producciones individuales, ya que un discurso solo podrá ser considerado interaccional si los participantes contribuyen activamente a su avance. En esta línea, McCarthy (2010) propone el concepto de *confluence* como complemento a la fluidez que, por definición, se entiende a nivel individual: «the jointly produced artefact which constitutes an efficient and successful interaction» (McCarthy, 2010: 7); dicho de otro modo, las acciones que tienen lugar durante la interacción para conseguir la fluidez juntamente con el interlocutor. Por consiguiente, un elemento importante para evaluar

las habilidades interaccionales de los aprendices de lenguas adicionales debería ser cómo se interrelacionan los turnos de los participantes y cómo se gestiona la interacción de forma conjunta.

La relación de los turnos se puede manifestar de diferentes formas: mediante el contenido semántico, por su relación pragmática (como sucede con los pares adyacentes), a través de los marcadores discursivos que inician o finalizan los turnos y orientan su interpretación (Schiffrin, 2001) o mostrando el seguimiento de la interacción mediante los turnos de apoyo, sobre los que hablaremos brevemente a continuación. Dado que la interacción se entiende como una acción compartida, algunas investigaciones se han centrado en el estudio de los turnos que muestran la presencia del oyente, en ocasiones mediante el uso de determinados indicadores lingüísticos. Estos turnos se conocen como *back-channels* (Yngve, 1970) y se definen como señales de aquellos hablantes que no han querido tomar el turno del hablante anterior, sino que solo muestran que están siguiendo activamente la interacción. El término más habitual en español es *turno de apoyo* (Cestero, 2000).

Los turnos de apoyo pueden ser expresiones verbales breves (por ejemplo, *mm* o *sí* en español, *ouais* u *OK* en francés), o elementos paralingüísticos (movimientos de cabeza, sonrisas). Sirven para manifestar interés y comprensión con el fin de preservar la relación entre los participantes, regulando los intercambios. Al producir un turno de apoyo, el hablante muestra que no tiene intención de tomar el turno (Bertrand et al., 2007). Duncan y Fiske ([1977] 2015) consideran los turnos de apoyo recursos lingüísticos al mismo nivel que, por ejemplo, las peticiones de aclaración o la compleción del turno del interlocutor. La investigación sobre el uso de turnos de apoyo en lenguas adicionales revela que existen diferencias en la producción y la percepción de turnos de apoyo en hablantes nativos y no nativos (Hayashi, 2013; Ishida, 2006), que los hablantes de lenguas adicionales utilizan menos turnos de apoyo que los nativos (Barraja-Rohan, 2011) y que a los niveles más altos de dominio lingüístico corresponde un uso más elevado de turnos de apoyo y un uso de formas lingüísticas más complejas (Galaczi, 2014).

## **2.2. Marcadores discursivos interaccionales y enseñanza de lenguas**

Como hemos avanzado, los marcadores discursivos (en adelante MD) son un elemento clave de la organización de la interacción por su función cohesionadora y permiten a los estudiantes expresar sus emociones, puntos de vista e intenciones (Borreguero Zuloaga, 2019: 2). Además, sirven para construir relaciones interaccionales e interpersonales entre los hablantes porque dan información sobre la recepción del mensaje, sobre cómo se organizan los turnos o sobre la posición de los hablantes ante los temas tratados en la interacción. Finalmente, proporcionan pistas a los interlocutores para desarrollar el discurso, plantearse hipótesis e inferir información (López Serena y Borreguero Zuloaga, 2010; Loureda Lamas y Acín Villa, 2010). No

solo ayudan a guiar la interacción o contribuyen a la co-construcción del discurso, sino que también fortalecen la relación entre los participantes (Landone, 2017).

La enseñanza y el aprendizaje de los marcadores discursivos conlleva siempre cierta complejidad por distintas razones. En primer lugar, no constituyen una categoría homogénea, ya que los elementos que pueden considerarse MD son formalmente diferentes (adverbios, por ejemplo, *bien*; conjunciones, *y*, etc.). En segundo lugar, como su función es principalmente discursiva –gestión de los turnos, estructuración de la conversación y contribución a la coherencia del discurso, etc. (Fisher, 2014: 217)– no suelen ser objeto de atención prioritaria y, en caso de serlo, únicamente en niveles avanzados y nunca en las etapas iniciales del aprendizaje.

La literatura sobre el uso de los MD de la lengua oral en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas es escasa. Hasta ahora, las investigaciones sobre su uso en interacciones orales han revelado que los aprendices de una lengua adicional los utilizan desde los niveles iniciales (Bini y Pernas, 2008; Diao-Klaeger y Thörle, 2013; Guil et al., 2008), y que buscan mantener la fluidez de la interacción con elementos fáticos (Ferroni, 2018). También se ha observado una progresión en el uso de los MD a medida que aumenta la competencia lingüística de los estudiantes (Guil, 2015; Jafrancesco, 2015), aunque esta progresión no es del todo paralela a otras áreas de la competencia discursiva, ni se produce por igual en todas las funciones de los MD (Borreguero Zuloaga, 2018; Pascual Escagedo, 2015). Además, algunos trabajos sugieren que las estancias en el extranjero pueden estar relacionadas con una mayor frecuencia de uso y una mayor variedad de MD (Koch y Thörle, 2019; Lindqvist, 2017). Deng (2017) señala que estas partículas no se enseñan en el aula y, por lo tanto, solo son susceptibles de ser aprendidas por interacción fuera del aula con hablantes nativos. Además, Borreguero Zuloaga (2019) alude a la complejidad que entraña el estudio de los MD utilizados por los aprendices: puesto que no dominan el uso de los marcadores léxicos, tienden a sobreutilizarlos o a infrautilizarlos o a asignarles unas funciones que esas unidades léxicas no transmiten en el habla de los nativos (Borreguero Zuloaga, 2019: 1).

En este sentido, Reaves (2020) analiza tres tipos de tarea (una tarea de narración, preguntas de discusión y juegos de rol) en aprendices anglófonos de francés de tres niveles distintos de competencia comunicativa. La investigadora observa que hay un grupo de 12 MD (*donc, mais, ben, et, ouil/ouais, fin, en fait, voilà, alors, bon, pis/puis, du coup*) (Reaves, 2020: 171) que suponen la mayoría de las ocurrencias de su corpus y que los estudiantes utilizan para muchas funciones variadas. De hecho, señala que hay ciertos MD que, en comparación con los hablantes nativos, los estudiantes sobreutilizan o infrautilizan (Reaves, 2020: 303).

Esta tendencia de usos y funciones de los MD, que contrasta con los de los hablantes de L1, está también presente en el estudio de Borreguero Zuloaga (2019). En una tarea de discusión, la autora encuentra que los aprendices utilizan con

frecuencia los MD de acuerdo para evitar el conflicto con el interlocutor, y concluye que los hablantes se sienten más seguros al mostrar acuerdo ya que permite hacer avanzar más fácilmente la interacción. De hecho, estar de acuerdo con los demás se considera una respuesta preferida en la interacción (frente al desacuerdo, que es no preferida) (Schegloff, 2007). La autora atribuye este uso excesivo de marcadores a la escasa competencia lingüística de los informantes de su investigación y a las situaciones de estrés en las que se recogió el corpus.

En resumen, observamos que los estudios mencionados recogen un uso recurrente y elevado de algunos marcadores, que se utilizan de forma distinta a los usos recogidos en L1. Los estudiantes los sobreutilizan o infrautilizan (Borreguero Zuloaga, 2018; Reaves, 2020) y son frecuentes los marcadores fáticos (Ferroni, 2018) o la expresión de acuerdo (Borreguero Zuloaga, 2019). Por ello, consideramos que el marcador discursivo *oui* merece atención por su polifuncionalidad y alta presencia. Nuestro objetivo es, por lo tanto, describir sus usos y funciones en una tarea de evaluación y delimitar las necesidades de aprendizaje en la interacción oral.

### **2.3. El marcador discursivo *oui***

Desde el punto de vista gramatical, *oui* es un adverbio cuyo uso permite expresar una respuesta positiva a una pregunta no negativa<sup>2</sup>. Desde el punto de vista pragmático, *oui* corresponde a la forma estándar mientras que *ouais* se usa en un registro informal. Con todo, Kerbrat-Orecchioni (2001) afirma que ambas formas actualizan el mismo acto de habla y Pérez (2009) considera que son dos alomorfos de una misma unidad, por lo que «*ouais* n'a pas de sens propre. C'est en tout cas ainsi que le présentent les lexicographes» (Pérez, 2009: 116). El marcador discursivo *oui* se considera un marcador de acuerdo que sigue un enunciado del interlocutor o bien un regulador que expresa un valor fático (Kerbrat-Orecchioni, 2001). En cuanto al lugar que ocupa, se observa que puede aparecer en posición inicial o final de enunciado; en este caso no tiene función de regulador. Aunque Chanet (2004) no incluye *oui* en la lista de los 85 MD más utilizados en francés, en la interacción oral funciona como un verdadero marcador discursivo, como se verá a continuación.

Thomsen (2002) señala que las formas *oui* y *ouais* son frecuentes en el francés hablado y alude al papel crucial de *oui* en el desarrollo de las interacciones, aunque señala que no hay suficientes investigaciones sobre sus funciones, ni en su uso independiente ni combinado con *mais* (Thomsen, 2002: 191). En su estudio de un corpus de interacciones en entorno empresarial, constata que *oui* es un elemento caracterizado por su polifuncionalidad, ya que se usa como partícula de respuesta que organiza la conversación y también como marcador sintáctico conversacional, que permite la estructuración del discurso. La autora distingue en su estudio cuatro tipos

---

<sup>2</sup> En conversación espontánea se han documentado casos de *oui* tras pregunta negativa. Véase al respecto Diller (1984).

de *oui*: 1) argumentativo de afirmación; 2) argumentativo de concesión, es decir, con una función argumentativa (*oui mais*); 3) fático positivo, con una función interaccional que regula la relación interpersonal); y 4) fático negativo, siendo estos dos últimos marcadores de *politesse* (Thomsen, 2002: 203). Cabe señalar que la posición del marcador en las intervenciones de los participantes tiene una incidencia directa en su función.

En el contexto de la enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales en el que se sitúa nuestro trabajo, cabe mencionar a Sankoff *et al.* (1997, citado por Deng, 2017), que afirman que el dominio de los MD es un buen indicador de integración en la comunidad lingüística. Sin embargo, pocos estudios han documentado el uso de estos elementos producidos por hablantes no nativos de francés.

Por ejemplo, Delahaie (2009) estudia las producciones orales de estudiantes de francés neerlandófonos belgas en interacciones con hablantes no nativos. La autora señala que los alumnos utilizan *oui* con más frecuencia que los hablantes nativos, especialmente los estudiantes que tienen un menor nivel de competencia en francés, lo que va en la línea de lo mencionado anteriormente sobre el sobreuso de algunos MD (*petits mots*, según la autora). En su estudio, los participantes utilizan *oui* para cumplir tres funciones: ratificar una respuesta, confirmar y responder a una pregunta. En cuanto a la posición de este MD, Reaves (2020), en su análisis de tres tipos de tarea (una tarea de narración, preguntas de discusión y juegos de rol) en aprendices anglófonos de francés de tres niveles distintos de competencia lingüística, constata que en los inicios y finales de turno el MD *oui/ouais* es el más utilizado por los estudiantes, hecho que relaciona con su accesibilidad.

Por su parte, Thörle (2015) analiza un corpus de conversaciones telefónicas entre aprendices alemanes de francés y hablantes nativos. Sus resultados indican que *oui* es un MD polifuncional que tiene un uso diferente al de adverbio afirmativo. Los usos detectados están relacionados con la gestión de la interacción, la estructuración del mensaje y el proceso de co-construcción. Con un enfoque interaccionista, la autora concluye que los usos de *oui* constituyen una estrategia de comunicación en la lengua adicional que permite a los aprendices resolver problemas concretos y alcanzar sus objetivos comunicativos. Así, el MD *oui* actualiza tres funciones principales: señal de reconocimiento (similar a lo que caracterizamos como turno de apoyo), con función prospectiva o retrospectiva, es decir, con cambio, o no, de tema (en los inicios de turno) y como elemento para indicar duda o reformulación.

Por último, Deng (2017) estudia las producciones orales en francés de locutores sinohablantes en un corpus de conversaciones semidirigidas y constata que *oui* es uno de los marcadores que se incorporan antes al habla de los no nativos y que, además, lo utilizan con mucha frecuencia. Los nativos, sin embargo, prefieren la forma *voilà* para actualizar las mismas funciones. El autor concluye que el efecto del contacto informal con francófonos es estadísticamente significativo para el MD *oui*: a más contacto con



nativos, menor uso del marcador, lo que le lleva a formular la hipótesis que la frecuencia de uso de *oui* presenta una correlación inversa con el nivel de competencia lingüística de los aprendices.

La revisión bibliográfica llevada a cabo permite constatar la escasez de estudios sobre el MD *oui* en interacciones orales, en general, y concretamente en interacciones en las que participan interlocutores que hablan francés como LA. La recogida de datos de estos estudios se ha llevado a cabo en contextos diversos, con hablantes de distintas lenguas primeras e instrumentos de recogida también diferentes. Nuestro objetivo es contribuir al conocimiento sobre el uso de *oui* en un contexto aún no explorado (el aprendizaje del francés como lengua adicional por parte de hispanohablantes) y en una actividad de aprendizaje no contemplada hasta ahora (intercambios entre aprendices en una tarea de evaluación del nivel B1). El análisis de estas interacciones permitirá conocer cómo usan los estudiantes el MD *oui* para resolver este tipo de tareas y proporcionará una comprensión de las necesidades de aprendizaje que se detecten.

### 3. Metodología

El corpus que hemos recogido está formado por nueve interacciones orales grabadas durante el examen final de un curso de nivel B1, en un centro universitario de idiomas. Un total de 18 estudiantes de francés LA (5 hombres y 13 mujeres) aceptaron participar en el estudio, además de la profesora del grupo. La L1 de los participantes es el español o el catalán, y la mayoría de ellos son bilingües en estas dos lenguas. Para preservar su privacidad, hemos anonimizado a los participantes y su nombre ha sido sustituido por la letra E (de estudiante) seguida de un número (del 1 al 18). Las intervenciones de la profesora están señaladas con la letra P.

La duración prevista del examen era de 10 minutos. La prueba constaba de dos partes (*cf.* anexo). La primera consistía en un intercambio de opiniones por parejas sobre el tema tratado en un texto. En la segunda parte, la profesora intervenía en lo que puede ser caracterizado, desde el punto de vista discursivo, como una entrevista guiada. Antes del examen, se entregaba a cada pareja de alumnos un texto breve sobre un determinado tema y algunas preguntas, a modo de *déclencheur* y de guía para la interacción. Los estudiantes dispusieron de 15 minutos para leer y entender el texto, tomar notas y preparar sus intervenciones. Durante el examen, los dos estudiantes estaban sentados frente a frente y delante de la profesora-evaluadora. Los emparejamientos se hicieron en función de su «relación de amistad, para que se [sintieran] cómodos, ya que muchos de los estudiantes del grupo son bastante tímidos», como explicó la profesora-evaluadora.

Las nueve producciones orales se grabaron digitalmente y se transcribieron para su análisis. Los errores de los alumnos (morfológicos, sintácticos o léxicos) se han mantenido en la transcripción, al igual que los usos ocasionales de otras lenguas (catalán o español). Dado que las interacciones solo se grabaron en audio, nuestro análisis se

limita a los aspectos verbales y no incluye elementos como gestos, miradas, posturas, etc.

Para el análisis hemos utilizado el programa *Atlas.ti*, que facilita la detección, categorización y organización de datos cualitativos, así como una aproximación a su tratamiento estadístico descriptivo. En primer lugar, se codificaron todas las ocurrencias de *oui* (cf. Tabla 1). Después, cada una de las ocurrencias se codificó según su posición en el enunciado y según la función pragmática del marcador. El programa *Atlas.ti* nos ha permitido recuperar los elementos codificados y cruzar los códigos para su interpretación. En cuanto a las funciones, como señala Borreguero Zuloaga (2019) –recuperando lo dicho anteriormente por Kerbrat-Orecchioni (2016: 34)– una de las dificultades al analizar los marcadores de acuerdo es la de separar las marcas de acuerdo de las de comprensión, porque en ambos casos las mismas unidades léxicas se pueden usar para llevar a cabo funciones relacionadas con una posición positiva (*positive stance*). Por lo tanto, en aras de una mayor fiabilidad, una sola de las investigadoras se ha encargado de la codificación; en caso de duda, la función del marcador se ha discutido entre las tres autoras hasta alcanzar un acuerdo.

## 4. Resultados

### 4.1. Las formas

El análisis del corpus nos ha permitido identificar 218 ocurrencias de *oui* y su alomorfo *ouais* considerando también las formas reduplicadas (*oui oui, ouais ouais...*)<sup>3</sup>. Su distribución se muestra en la Tabla 1.

Forma	Ocurrencias	Porcentaje %
<i>oui</i>	131	60,09
<i>oui oui</i>	11	5,05
<i>oui oui oui</i>	10	4,59
<i>ouais</i>	65	29,82
<i>ouais ouais</i>	1	0,46
Total	218	

Tabla 1. Ocurrencias de *oui* y *ouais* en el corpus

En un contexto formal, como el del examen final que estudiamos, el 30% de las formas de *ouais* es bastante sorprendente, ya que, en esta situación comunicativa concreta, el registro esperado sería la forma *oui*. Cabe destacar que 10 alumnos utilizan únicamente *oui* y 8 alumnos combinan ambas formas, con predominio de una sobre la otra. En este último caso, los alumnos no parecen ser conscientes de que el registro debería ser el mismo durante toda la interacción ya que no hubo cambios en los parámetros de la situación comunicativa. Por tanto, parecería que estos alumnos no

<sup>3</sup> La reduplicación de *oui* no implica una mayor intensidad o refuerzo de la forma simple, sino que el valor pragmático de ambas formas es distinto (Saiz-Sánchez, 2022).

tienen el sistema pragmático fijado y van ajustando las formas que utilizan a las funciones que activa el marcador *oui*, aunque también podría deberse al deseo de variar las formas como una marca de dominio del léxico.

#### 4.2. Posición del *oui*

En cuanto a la posición del marcador en los turnos (Figura 1), la posición inicial es la más frecuente (55,47%), seguida de la posición «independiente», es decir, aquellas formas que constituyen un turno y que no van precedidas ni seguidas de otro enunciado (18,25%). Por otra parte, las formas dentro del turno son poco frecuentes (11,68%), y las formas en posición final lo son aún menos (6,56% del total).

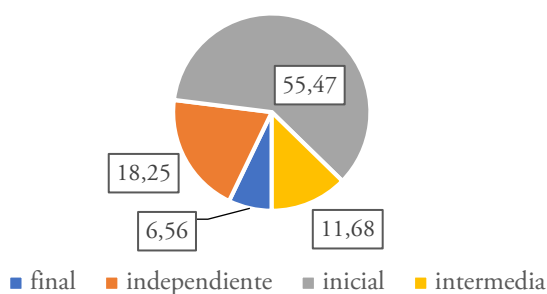


Figura 1. Distribución (en %) de las ocurrencias de *oui* en función de la posición.

#### 4.3. Funciones de *oui*

Como se ha señalado, las funciones de *oui* varían según su posición en el turno, en esta sección presentaremos los resultados según esta característica.

##### 4.3.1. *Oui* en posición inicial de turno

Hemos identificado 75 ocurrencias de *oui* en posición inicial que cumplen cinco funciones principales: respuesta afirmativa, continuación del tema introducido por el interlocutor, introducción de un nuevo tema, expresión de acuerdo y como elemento atenuador del desacuerdo. Como se ampliará en los apartados siguientes, estas distinciones surgen de los enunciados que encadena el *oui*, por ejemplo, en el caso de la respuesta afirmativa el enunciado anterior contiene una pregunta, mientras que la expresión de acuerdo sigue a un turno previo aseverativo.

Después de una pregunta directa o indirecta, que solicita una información, *oui* sirve para responder afirmativamente, aunque en raras ocasiones se produce de forma aislada, como se verá más adelante. Por el contrario, suele aparecer seguido de un enunciado más o menos extenso, que desarrolla la respuesta, como en el ejemplo (1). Los pocos casos en los que *oui* constituye un enunciado completo tienen lugar en la parte del examen en la que también participa la profesora, como veremos en el apartado 4.3.2.

### Ejemplo (1)

E13— Est-ce que je commence ? Est-ce que tu as fait déjà un expérience de bénévolat, un bénévolat ?

E14— Oui. Euh, à l' école, parce que nous euh fait beaucoup d'activités solidaires et, par exemple, l'an dernier euh euh nous sommes allés à un résidence de... d'anciennes (...).

En este ejemplo, dado que E13 y E14 van a ser evaluados por el discurso que produzcan, E14 no se limita únicamente a responder *oui* a la pregunta de E13. Este comportamiento discursivo se explica por las expectativas que se presuponen de la implicación de los estudiantes en el desarrollo del examen. En la parte de la interacción en la que solo participan los dos alumnos, limitar el turno al *oui* supondría una falta de colaboración en la construcción del discurso, ya que el hecho de que el hablante termine su turno obligaría al interlocutor a responsabilizarse de seguir hablando. En la parte del examen en la que también interviene la profesora, la gestión de la entrevista dirigida pasa a ser su responsabilidad (Cañada y López Ferrero, 2019: 253) y, por tanto, los alumnos pueden considerar que no amenazan la imagen del otro interlocutor y que pueden permitirse responder a una pregunta cerrada con un monosílabo.

La segunda función que hemos identificado en nuestros datos es cuando *oui* en posición inicial sirve para continuar con el mismo tema que ha introducido el otro alumno, ya sea aportando aclaraciones, ejemplos o desarrollando lo que ha dicho el interlocutor. En este caso, tanto el marcador como los enunciados que le siguen están coorientados, *i.e.* son coherentes para la construcción del significado. Como señala Kerbrat-Orecchioni (2001: 98), esta función es muy común en la interacción oral en francés. A continuación, presentamos un ejemplo correspondiente a esta función.

### Ejemplo (2)

E5— moi, j'utilise aussi facebook, instagram et whatsapp, principalement pour parler, parfois publier des photos et parce que mes amis sont, par exemple, j'ai une amie qui habite pas ici o des pages de séries et de nouvelles, rechercher des plans pour faire le weekend, no sé.

E6— oui, c'est très utile pour communiquer avec des amis qui vivent à un autre pays ou dans un autre cité, bueno village, aussi pour être connectée, lire des mm

En el ejemplo anterior, E5 explica qué redes sociales utiliza, con quién (amigos que viven lejos) y para qué (buscar información sobre actividades de ocio para el fin de semana). E6 continúa comentando la posibilidad que dan las redes de comunicarse con gente que está lejos, es decir, de estar «conectado». En cierto modo, lo que hace es reformular lo que ha dicho E5, continuando con el mismo tema sin que haya ninguna información nueva.

La tercera función identificada es la de mostrar acuerdo, como se observa en el ejemplo (3), a continuación.

#### Ejemplo (3)

E16— oui, je pense la même. je pense que l'internet c'est une très bonne, la mieux manière de lire des lieux web et je pense, je suis l'actualité sur facebook, mais je pense que sur twitter ah je peux lire le titre de chaque nouvelle ah en utilisant seulement 140 caractères. et je pense que ça est très bon parce que tu peux lire plusieurs des titres.

E15— par exemple, la semaine dernière, ou je pense que, qu'est-ce que c'est ? quand il y a le attentat au concert d'Ariana, je suis allée sur twitter et tout le monde a été écrit, écrivains, et ça c'est, c'était trop intéressant de voir tous les choses en direct.

E16— ouais, c'est minute à minute, tu peux

E15— exacte

E16— lire l'actualité en même temps qui, qui se passe.

En (3), E16 muestra su acuerdo respecto a la posibilidad que ofrece internet de acceder a información en tiempo real. El alumno valora sobre todo Twitter por la brevedad de los mensajes que se publican, lo que facilita su lectura. E15 da un ejemplo concreto de una noticia que ha ocurrido poco antes de la grabación y valora positivamente esta red social por la posibilidad de leer tuits de muchas personas diferentes, en directo. E16 reformula este mensaje (*en direct*), que es introducido por el marcador *oui*, mostrando su acuerdo con el interlocutor. El fragmento es un claro ejemplo de cómo la interacción se construye de forma colaborativa: E16 relaciona Twitter con la noticia, E15 da un ejemplo y E16 confirma la afirmación del interlocutor y la reformula.

Respecto a la cuarta función detectada, algunos de los turnos que comienzan con *oui* no están coorientados, como ocurre con el ejemplo que acabamos de ver, sino que introducen otros temas o argumentos, y sirven también para hacer avanzar la interacción. En este caso, *oui* serviría para mitigar el cambio de tema, que podría ser percibido por el interlocutor como desconsiderado. Al dar una respuesta preferida primero (mediante *oui*), para, a continuación, cambiar el tema (respuesta no preferida), los estudiantes están atenuándolo para que no resulte descortés. A continuación, presentamos y comentamos un ejemplo de esta función.

#### Ejemplo (4)

E1— moi, je n'ai pas de télé, (rires) ici à Barcelone.

E2— oui, je le sais.

E1— alors je n'ai pas la possibilité de suivre la, les journals tv, mais j'ai d'accès à internet et j'utilise les réseaux sociaux et des journals...

E2— ouais, mais en fait je pense que les réseaux sociaux sont un peu dangereuses parce qu'il y a beaucoup d'excès d'information qui ne sont pas vraies, mais

E1— ouais.

E2— je les utilise aussi.

En el ejemplo (4), E1 explica que no tiene televisión en el lugar en el que reside y que utiliza los medios impresos y las redes sociales para estar al día de la actualidad. E2 deja de lado el tema de los medios de comunicación en general y se centra en el tema sugerido en la hoja de examen, que son las redes sociales, aportando un nuevo argumento que es el peligro que pueden suponer. En este caso, a *oui* le sigue el marcador *mais*, que es el más frecuente para expresar oposición o concesión, combinación de marcadores frecuente en nuestro corpus. Esto muestra una tendencia de los estudiantes (propia de la conversación) de dar respuestas preferidas breves (mediante *oui*) antes de introducir algo que sería percibido como no preferido.

Finalmente, en la quinta función hemos encontrado que en nuestro corpus *oui* seguido por *mais* tiene una función de atenuación, en este caso para mitigar el desacuerdo, como se muestra en (5).

#### Ejemplo (5)

E15— oui, exactement. mais je pense que aussi le problème avec internet est que mm il est plus difficile de savoir si les nouvelles sont vraies ou faux, parce que c'est trop facile d'écrire et mélanger une histoire que c'est faux et il y a beaucoup de gens qui croient que c'est vrai.

E16— ouais, mais je pense que on a qu'on a le temps ni de l'argent pour acheter beaucoup de journals papier, mais on peut les lire sur...

En el ejemplo anterior, *ouais* también precede al marcador de oposición, que es realmente lo que orienta el turno; *ouais* aporta una respuesta preferida (acuerdo) antes de la no preferida (desacuerdo), lo que añade la función pragmática de atenuar para que la oposición no se realice directamente. E15 plantea la dificultad de determinar la certeza de la información que se encuentra en Internet, y E16 introduce la cuestión de la imposibilidad de dedicar mucho tiempo a leer la prensa (se infiere que le da un grado considerable de credibilidad a este medio).

En inicio de turno, como hemos visto, encontramos cinco funciones. En dos de ellas, el marcador tiene una función de alineación con lo producido por el interlocutor (respuesta afirmativa, expresión de acuerdo), pero también sirve para vincular intervenciones ligadas temáticamente o como atenuador, ya sea de un cambio de tema o de un desacuerdo.

#### 4.3.2. *Oui* independiente o constitutivo de turno de apoyo

Hemos codificado como *oui* independiente aquellas ocurrencias en las que el marcador no es precedido ni seguido por ningún otro elemento lingüístico, con 24 ocurrencias en esta posición. Las formas de *oui* pueden ser simples o compuestas (reduplicadas) y corresponden a los dos alomorfos. Hemos identificado dos funciones: mostrar acuerdo y turno de apoyo.

En primer lugar, el marcador puede ser una respuesta afirmativa y constituir un enunciado por sí solo. Los casos son poco frecuentes porque, como se ha mencionado, suponen una cierta interrupción del proceso de construcción de la interacción. Por este motivo, la mayoría de estas ocurrencias aparecen principalmente en la fase final del examen, como en el ejemplo (6), cuando es la profesora quien gestiona la interacción y, por lo tanto, los estudiantes dejan de sentirse responsables de hacerla progresar.

#### Ejemplo (6)

P — Ça dépend. Mais sérieusement, vraiment, est-ce que vous vous contrôlez l'information, vraiment ?

E16— Ouais.

En segundo lugar, en la mayoría de los casos en los que *oui* aparece en posición independiente, la función es mostrar al interlocutor que se sigue su discurso, es decir, el marcador tiene una función fática, que denominamos aquí turno de apoyo. *Oui* se convierte, pues, en una estrategia de colaboración del participante que no tiene el papel de hablante en ese momento, mostrando comprensión y animando al otro participante a continuar el discurso. Como se puede observar en el ejemplo (7), el turno de E10 no se interrumpe por los turnos de apoyo emitidos por E9 que, además de mostrar comprensión, expresa su acuerdo con lo dicho por E10 e indica que no desea tomar el turno. Por tanto, se puede afirmar que *oui* como turno de apoyo no contribuye a la progresión temática y se limita a su función fática.

#### Ejemplo (7)

E9— (...) il y a le danger de qu'ils, qu'elles ne te permettent pas avoir un travail et aussi que quelqu'un les utilise pour ne faire quelque chose bien, alors...

E10— oui, par exemple si tu as un ami, par exemple, on facebook et ton ami euh pose des photos avec tu en situations euh

E9— oui.

E10— situations ne pas professionnel.

E9— oui, oui, oui.

E10— c'est dangereux... oui. mais c'est...  
ouais, c'est un danger.

Cabe señalar que, en nuestro corpus, el único elemento que los estudiantes utilizan como turno de apoyo es *oui / ouais*, (o sus formas redobladas) y que otros elementos frecuentes en francés como *mhmm, ok, d'accord, voila, c'est ça, ah o bon* (Prévot y Bertrand, 2012) no son utilizados por los alumnos. Esto parece indicar que los aprendices carecen de repertorios interaccionales para mostrar su escucha activa y sugiere que estos elementos necesitan una enseñanza explícita.

### 4.3.3. *Oui* en posición intermedia de turno

Hemos identificado 18 formas de *oui* en posición intermedia de turno, lo que corresponde a un 11,68% del total. No se trata de un uso generalizado en todos los estudiantes, sino que solo la producen la mitad de ellos, con una frecuencia que va de 1 a 6 ocurrencias.

En cuanto a la función, hemos observado que, tras pronunciar el marcador, el hablante confirma o ratifica la información que está dando en ese momento; solapando esta función a la de ganar tiempo mientras intenta organizar su discurso; se trataría entonces de una pausa llena.

En el ejemplo (8), la profesora plantea una pregunta a los dos estudiantes. E2 toma la palabra y desarrolla su respuesta. El marcador no sirve en este caso para reafirmarse puesto que sigue una repetición de elementos que muestran sus dudas a la hora de terminar su enunciado. En la misma línea, el marcador cumple la misma función que las repeticiones, es decir, ganar tiempo para poder terminar el turno, ya que la justificación (*parce que*) es un proceso cognitivo complejo.

Ejemplo (8)

P— alors, j'ai une question, justement (...) comment vous faites vous personnellement pour savoir si une information est correcte ou non ?

E2— ouais. je crois que ça dépend eeee de le thème, du sujet parce que il y a il y a, ouais, il y a fois que tu peux vérifier l'information dans le livre ou, par exemple, c'est une forme.

El marcador *ouais* se utiliza aquí como elemento para reparar un problema lingüístico al producir su respuesta, como sugieren las repeticiones y las vacilaciones (*il y a il y a, ouais, il y a*). La partícula *ouais* tiene aquí una doble función: por un lado, da tiempo al alumno para planificar su discurso y se utiliza como pausa llena habida cuenta que justificar una respuesta es un proceso cognitivo complejo. El *oui* en posición intermedia, por tanto, cumple la función de señalar al interlocutor que la estructura *il y a* es «gramaticalmente correcta» y el discurso se reanuda.

Esta reparación pone de manifiesto la función polifónica del lenguaje a la que aludió Bakhtin (2010), ya que, en cierto modo, el alumno se interroga y se responde a sí mismo y, al mismo tiempo, se anima a continuar en un diálogo privado que es una especie de paréntesis en el desarrollo del discurso. Puesto que este uso no se encuentra recogido en la bibliografía entre los descritos en francés como L1, nos planteamos la hipótesis de que se trate de una función propia de los hablantes de FLA, que será necesario explorar en estudios posteriores.

### 4.3.4. *Oui* en posición final de turno

Las ocurrencias de *oui* en esta posición son poco frecuentes puesto que solo suponen el 6,56% del total, con 8 ocurrencias. Hemos identificado dos funciones del marcador cuando aparece al final del turno: 1) respuesta afirmativa y 2) indicador de



final de turno. Estas dos funciones se actualizan, en ocasiones, de forma simultánea, como en el ejemplo (9). Como hemos visto anteriormente, para responder a una pregunta del interlocutor, el marcador *oui* suele aparecer al principio de la intervención. Sin embargo, hemos encontrado algunos casos en el corpus en los que aparece tanto al principio como al final del turno. En este caso, *oui* en posición final se presenta como un «eco» del *oui* inicial, tematizando la primera parte de la respuesta y enfatizando la explicación dada, como podemos ver a continuación:

#### Ejemplo (9)

P— moi, j'ai une question : vous avez, donc, tous les deux des réseaux sociaux, vous les utilisez, est-ce que vous avez déjà senti un danger ou pensé qu'il y a un danger pour votre vie privée, personnellement à vous ?

E5— oui, oui, parce que, parfois, par exemple, bon, ces choses avec la photo, par exemple, parfois, bueno, maintenant, tu sais qu'il y a comme certains photos que tu peux mettre dans internet mais ils restent pas eh comme toute la vie, mais ils restent 24 heures ou je ne sais pas quant. Ce type de photos, je pense toujours qu'ils peut rester dans internet et c'est pas vrai ça, alors je pense que il y a beaucoup de photos de no sé, de moi en train de faire des choses que j'imagine que si tu es un enterprise qui veut qui je travaille pour tu n'aimerais pas, alors je pense que c'est un danger. Et aussi parfois pour les réseaux sociaux il y a des personnes qui essaient de parler avec et tu els connais pas. Alors c'est un situation un peu étrange, oui, sí.

En este fragmento, la profesora plantea una pregunta a la pareja de estudiantes. E5 toma la palabra, responde afirmativamente y justifica su respuesta: las imágenes banales que se han subido a internet en el pasado pueden ser comprometedoras para la búsqueda de empleo. Tras este argumento, E5 concluye que se trata de situaciones extrañas. El *oui* final (intensificado por el sí equivalente en la L1 del aprendiz) sirve para responder afirmativamente por segunda vez y al mismo tiempo para indicar que da por terminado su turno.

Esta organización de la interacción es típica de las secuencias gestionadas por la profesora: una vez que uno de los dos alumnos ha reaccionado a su intervención (generalmente dirigida a los dos participantes y no a uno solo) deja el turno para permitir que el otro alumno participe. Esta indicación explícita de final de turno para cedérselo al otro se justifica por la situación de examen en la que se genera el corpus: el hecho de querer ceder el turno, además de respetar la dinámica de la propia interacción, podría ser una señal de falta de seguridad o de problemas para participar por parte de los alumnos.

En resumen, *oui* al final del turno cumple una doble función: responder a la solicitud de información y también marcar el final del turno. Mediante esta estrategia, el hablante indica al interlocutor (en la primera parte del examen) o a los interlocutores (en la segunda) que deja de asumir la responsabilidad de hacer progresar la interacción y que esta responsabilidad debe ser asumida por otra persona.

#### 4.3.5. Resumen de las funciones encontradas

En la tabla 2 a continuación presentamos un resumen de las funciones encontradas en el análisis de nuestro corpus. Observamos que en todas las posiciones el MD *oui* cumple más de una función, siendo la posición inicial la más polifuncional. En la mayoría de los casos (posición inicial, final e independiente), las funciones están relacionadas con la regulación de la interacción. En la posición intermedia, en cambio, las funciones encontradas se relacionan con la autorregulación del discurso:

Posición	Inicial	Intermedia	Final	Independiente
Funciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- respuesta afirmativa</li> <li>- introducción de un nuevo tema</li> <li>- continuación del tema</li> <li>- expresión de acuerdo</li> <li>- atenuación del desacuerdo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>pausa llena</i></li> <li>- <i>autoconfirmación</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- respuesta afirmativa</li> <li>- indicador de final de turno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- respuesta afirmativa</li> <li>- turno de apoyo</li> </ul>

Tabla 2. Funciones de *oui* en las distintas posiciones. En redonda las funciones relacionadas con la regulación de la interacción; en cursiva, las relacionadas con la autorregulación del discurso.

### 5. Discusión

En nuestro estudio, encontramos que *oui* es una partícula altamente polifuncional, utilizada por los estudiantes en diferentes posiciones dentro del turno o como un elemento independiente. Este hallazgo coincide con estudios previos que indicaron la «écrasante supériorité» de la partícula *oui* en la conversación espontánea (Kerbrat-Orecchioni, 2001: 98). Thörle (2015) también se refiere en su estudio a esta «frecuencia sorprendente» en el caso de los estudiantes de FLA.

Estos resultados pueden explicarse por el hecho de que en español (no disponemos de datos del catalán) también es una partícula muy frecuente (Borreguero Zuloaga, 2019) y podría ser que los aprendices transfieran sus valores discursivos a la lengua adicional que están aprendiendo. Además, los estudiantes puede que sean conscientes de las diferencias tipológicas que existen entre las lenguas nativas (catalán y español) y el francés a la hora de responder a las preguntas: las dos primeras corresponden a un sistema «sí-no» como el inglés (conocidos como sistemas de polaridad), mientras que el francés se caracteriza por ser un sistema híbrido, con la forma *si* para reaccionar ante afirmaciones o preguntas negativas<sup>4</sup>. Aunque no hemos explorado este fenómeno, porque está más allá del alcance de esta investigación, se podría afirmar que los estudiantes usan una forma única para los dos ítems afirmativos.

En cuanto a la selección de las formas *oui* / *ouais*, no hemos encontrado una consistencia en nuestros datos que indique el criterio que utilizan los estudiantes para

<sup>4</sup> *Si* es un marcador de contradicción, mucho menos frecuente que *oui/ouais* y *non* (Saiz-Sánchez, 2022: 427), tal vez porque se trata de una respuesta no preferida.

elegir una u otra, por lo que más adelante consideramos diferentes hipótesis. Aunque la forma *ouais* se asocia generalmente con un contexto familiar, los estudiantes la usan en una práctica de evaluación. Esto evidencia que no existe una enseñanza explícita de esta forma que ponga el foco en su adecuación al contexto comunicativo. No hemos encontrado una explicación clara de por qué los estudiantes usan una u otra forma, quizás quienes dicen *ouais* lo consideran una forma más francesa que la prescriptiva *oui*, quieran variar sus producciones para mostrar que tienen recursos lingüísticos o debido a la influencia del *input* proporcionado por la profesora (que siempre dice *ouais*). También puede deberse al hecho de que los alumnos se conocen bastante bien (ellos mismos han organizado las parejas), y que puede parecerles artificial utilizar formas de mayor distancia con personas cercanas.

En nuestros datos, *oui* aparece en cualquier posición dentro del turno: inicial (su posición privilegiada según Kerbrat-Orecchioni, 2001), media y final; y también puede ser el único elemento en un turno. Cada posición (y entorno discursivo en el que se inserta el *oui*) está relacionada con al menos una función específica del marcador (en el caso del inicio de turno, hemos contabilizado hasta cinco), lo que muestra la polifuncionalidad de la partícula. Esto indica que *oui* se usa con diferentes funciones pragmáticas que los estudiantes intentan transmitir, pero carecen de los recursos lingüísticos para variar las formas que producen para expresarlas.

Independientemente de su categoría (adverbio, marcador, morfema), *oui* es claramente un elemento pragmático en sus diferentes funciones (Svennevig, 2001). En nuestros datos hemos identificado las siguientes funciones: respuesta afirmativa, introducción de un nuevo tema, continuación de un tema, expresión de acuerdo, atenuación del desacuerdo, pausa llena, autoconfirmación, indicador de final de turno, respuesta afirmativa y turno de apoyo. Todas ellas tienen en común que permiten el desarrollo de la interacción, ya sea ayudando a la progresión temática (una característica de la conversación) o con la producción del discurso, hecho que la situación de examen requiere, ya que se trata de respuestas preferidas en todos los casos. *Oui* se convierte en una partícula discursiva interactiva que permite dialogar con el interlocutor y con uno mismo.

El análisis de los datos también indica que es necesario profundizar en la enseñanza-aprendizaje de los MD en LA. El uso polifuncional del marcador *oui* señala que los estudiantes no tienen más recursos lingüísticos disponibles para funciones como reanudar lo que ha dicho el interlocutor o introducir un tema nuevo. También en la función de escucha activa/turno de apoyo, hemos observado que los estudiantes utilizan únicamente *oui / ouais*, (o sus formas redobladas), y no usan otros elementos frecuentes en francés como *mhmm, ok, d'accord, voila, c'est ça, ah o bon* (Prévot y Bertrand, 2012), lo que indica otra necesidad de enseñanza.

Además de obtener datos sobre los usos que estudiantes de FLA hacen de *oui*, nuestro análisis también revela que los participantes tienen una imagen clara de lo que

se espera de ellos en el contexto de evaluación: necesitan demostrar el dominio de su competencia en la LA. Cuanta más lengua produzcan, mejor para su valoración, por eso los turnos son largos, como hemos visto en estudios anteriores (Cañada y López Ferrero, 2019: 248).

Para tener éxito en la tarea, los estudiantes solo deben hablar y permitir que el otro hable, lo que resulta ser la única forma de hacer avanzar la interacción. Observamos que existe una colaboración táctica que ayuda a ambos participantes a mostrar sus habilidades lingüísticas: la colaboración entre los dos estudiantes tiene como objetivo salvar la imagen del otro y, por eso, son tan frecuentes las señales de acuerdo, en las que *oui* juega un papel fundamental; de hecho, es la función preferida en esta situación (incluso en los pocos desacuerdos que hemos identificado, *oui* aparece como atenuador al introducir una respuesta preferida de acuerdo antes de la no preferida de desacuerdo).

Como ya hemos mencionado, aunque la actividad que deben desempeñar los estudiantes consiste en intercambiar opiniones (*échange*), hemos comprobado que los alumnos prácticamente nunca expresan su desacuerdo. Hemos identificado numerosos casos en los que *oui* aparece en posición inicial seguido de una expresión de acuerdo; el marcador y la expresión que le sigue intensifican la coincidencia de opinión con el interlocutor, expresando acuerdo global<sup>5</sup>. Las formas identificadas pertenecen todas a niveles pre-B1, lo que indica de nuevo la necesidad de enseñar los MD propios de un determinado nivel de competencia.

## 6. Conclusiones

Nuestros resultados señalan la necesidad de estudiar otros marcadores discursivos producidos en interacciones en LA, específicamente en contextos de enseñanza-aprendizaje de una lengua LA. Como hemos mencionado, la investigación sobre marcadores de acuerdo es escasa (Delahaie, 2009) por lo que nuestros resultados contribuyen a arrojar luz en este campo, mostrando las diferentes funciones y posiciones con las que los estudiantes de FLA usan el *oui*, aspecto este último que, por lo que sabemos, no ha sido abordado en investigaciones previas. Estos resultados destacan la importancia de analizar los MD en contextos de enseñanza-aprendizaje, examinando tareas de aprendizaje o evaluación que no hayan sido objeto de estudio. En nuestro trabajo, hemos encontrado nuevos usos de *oui* relacionados con las necesidades específicas de los estudiantes en situaciones de evaluación, que, como se ha mencionado, los llevan a producir turnos largos para demostrar su nivel de competencia.

---

<sup>5</sup> Las expresiones utilizadas son las siguientes: *Oui, tu as raison; Oui, je suis (complément) d'accord; Oui, c'est une bonne idée; Oui, moi aussi je crois que (...); Oui. Je pense la même (chose); Oui, exactement; Oui, je suis d'accord avec toi; Oui, oui, oui; Moi aussi.*

Desde el punto de vista de la enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales, es necesario considerar qué tipo de discurso se espera que produzcan los estudiantes. Aunque están emparejados para interactuar, el diseño de la tarea, que delimita los temas que tratar en la interacción, no fomenta la toma de decisiones del estudiante, porque los estudiantes no pueden contribuir libremente a la progresión temática de la interacción. De los datos analizados se desprende que no es suficiente emparejar a los estudiantes para crear una interacción cuando la actividad no está orientada a la co-construcción conjunta de significado. El tema está limitado por la tarea, por lo que la posibilidad de crear una conversación real (con libertad para elegir los temas que discutir) es casi nula. La interacción se convierte, entonces, en una suma de intervenciones en las que cada alumno debe demostrar su nivel de competencia y facilitar que su pareja tenga espacio para hacer lo mismo. Si la tarea limita el tema que los estudiantes deben abordar, también limita las ideas que pueden expresar. Esto, sumado al hecho de que como hablantes de L2 tienen recursos lingüísticos limitados, hace que *oui* se convierta en el relleno perfecto para este tipo de situaciones.

El análisis llevado a cabo nos permite plantear la necesidad de relacionar el uso de MD con el género discursivo en el que se enmarca la interacción realizada. Por ello, resulta necesario comunicar a los alumnos cuáles son las características del género de interacción oral que están realizando y qué elementos lingüísticos y discursivos son necesarios para lograr con éxito la interacción en cada contexto. De este modo, el estudiante será capaz de producir diálogos interactivos en los que actúe efectivamente como un verdadero «interlocutor». Dentro de estos recursos lingüísticos se encuentran los MD. Además, convendría diseñar la actividad de evaluación para que sea relevante mostrar el acuerdo y el desacuerdo, proponiendo una actividad comunicativa en la que los estudiantes necesiten expresar puntos de vista personales, que podrían diferir, atenuando el desacuerdo para no dañar la imagen de su interlocutor.

Algunas limitaciones del estudio llevan a proponer futuras líneas de investigación. Nuestro estudio analiza un corpus de un nivel de lengua durante un examen específico, por lo que sería necesario realizar más análisis con diferentes estudiantes en niveles diversos para contrastar nuestros resultados. Como hemos mencionado, consideramos ampliar los estudios que analizan de qué manera y con qué funciones utilizan los estudiantes de LA los MD. Además, resulta también necesario observar si dichos MD se combinan entre ellos (como hemos observado en nuestros datos con *oui, mais*). Finalmente, convendría ampliar la recogida de datos a contextos de aula en los que no se esté evaluando a los estudiantes o en interacciones espontáneas y ampliar la muestra con diferentes niveles de lengua para observar diferencias en las producciones orales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACOSTA-ORTEGA, Laura. (2019): «La competencia interaccional de estudiantes de ELE: gestión de turnos en actividades de interacción oral». Tesis Doctoral dirigida por María Dolors Cañada Pujols y Carmen López Ferrero. Barcelona, Universitat Pompeu Fabra.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhaïlovich (2010): *The dialogic imagination: Four essays*. Austin, University of Texas Press.
- BARRAJA-ROHAN, Anne-Marie (2011): «Using Conversation Analysis in the Second Language Classroom to Teach Interactional Competence». *Language Teaching Research* 15:4, 479-507. DOI: <https://doi.org/10.1177/1362168811412878>.
- BERTRAND, Roxane; Gaëlle FERRÉ; Philippe BLACHE; Robert ESPESSER & Stéphane RAUZY (2007): «Backchannels revisited from a multimodal perspective». *Auditory-visual Speech Processing*, 1-5. URL: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00244490>
- BINI, Milena & Almudena PERNAS (2008): «Marcadores discursivos en los primeros estadios de adquisición del italiano», in Rafael Monroy y Aquilino Sánchez (eds.), *25 años de Lingüística Aplicada en España: Hitos y retos. Actas del VI Congreso de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA)*. Murcia, Editum, 25-32.
- BORREGUERO ZULOAGA, Margarita (2015): «A vueltas con los marcadores del discurso: de nuevo sobre su delimitación y sus funciones», in Angela Ferrari, Letizia Lala & Roska Stojmenova (eds.), *Testualità. Fondamenti, unità, relazioni*. Florencia, Francesco Cesati Editore, 151-170.
- BORREGUERO ZULOAGA, Margarita (2018): «Topic-shift discourse markers in L2 Italian». *Language, Interaction and Acquisition/Langage, Interaction et Acquisition* 8:2, 173-203.
- BORREGUERO ZULOAGA, Margarita (2019): «Expressing agreement in L2 Italian. Strategies and discourse markers in Spanish learners», in Iria Bello, Carolina Bernales, Maria Vittoria Calvi & Elena Landone (eds.), *Cognitive Insights into Discourse Markers and Second Language Acquisition*. Berna, Peter Lang, 195-226.
- CAÑADA, María Dolors, & Carmen LÓPEZ FERRERO. (2019): «Oral discourse competence-in-performance». *Language & Dialogue* 9:2, 235-64.
- CAÑADA PUJOLS, María Dolores. (2019): «Evalúo, luego... ¿aprendo? La evaluación entre iguales como instrumento para mejorar la competencia oral en FLE». *Çédille, revista de estudios franceses* 15, 109-37.
- CESTERO, Ana María (2000): *Los turnos de apoyo conversacionales*. Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- CESTERO, Ana María (2016): «La conversación. Bases teóricas y metodológicas para su investigación y su enseñanza en ELE». *Linred*, XVI, 1-25.
- CHANET, Catherine (2004): «Fréquence des marqueurs discursifs en français parlé: quelques problèmes de méthodologie». *Recherches sur le français parlé* 18, 83-106.
- CHARAUDEAU, Patrick & Dominique MAINGUENEAU (2006): *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires, Amorrortu.

- CLAYMAN, Steven E. (2013): «Turn-Constructional Units and the Transition-Relevance Place». en Jack Sidnell y Tanya Stivers (eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester, Wiley-Blackwell, 150-165.
- COUNCIL OF EUROPE (2020): *Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Estrasburgo, Council of Europe Publishing.
- DELAHAIE, Juliette (2009): «Oui, voilà ou d'accord? Enseigner les marqueurs d'accord en classe de FLE». *Synergies pays scandinaves* 4, 17-34.
- DENG, Delin (2017): «Oui and Voilà: Analysis of two discourse markers used by Chinese-L1 speakers of French in France». *Language Discourse & Society* 5:1, 39.
- DIAO-KLAEGER, Sabine, & Britta THÖRLE (2013): «Diskursmarker in L2», in Christoph Bürgel & Dirk Spiepmann (eds.), *Sprachwissenschaft–Fremdsprachendidaktik: Neue Impulse*. Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren, 145-160.
- DILLER, Anne-Marie (1984): *La pragmatique des questions et des réponses*. Tubinga, G. Narr.
- DREW, Paul (2013): «Turn Design», in Jack Sidnell & Tanya Stivers (eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester, Wiley-Blackwell, 131-149.
- DREW, Paul & John HERITAGE [eds.] (1993): *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*. Cambridge, Cambridge University Press.
- DUNCAN, Starkey & Donald W. FISKE ([1977] 2015): *Face-to-face interaction: Research, methods, and theory*. Abingdon-on-Thames, Routledge.
- FERRONI, Roberta (2018): «Estratégias interacionais usadas por estudantes universitários de italiano le de níveis inicial e avançado durante conversações simétricas». *Trabalhos em Linguística Aplicada* 57:3, 1552-1589. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318138-652048371721>.
- FISHER, Eunice (1997): «Developments in Exploratory Talk and Academic Argument», in Rupert Wegerif & Peter Scrimshaw (eds.), *Computers and Talk in the Primary Classroom*. Philadelphia, Multilingual Matters, 38-48.
- FISHER, Kerstin (2014): «Discourse Markers», in Klaus P. Schneider & Anne Barron (eds.), *Pragmatics of discourse, Handbooks of pragmatics*. Boston, De Gruyter Mouton, 271-294.
- GALACZI, Evelina D. (2014): «Interactional Competence across Proficiency Levels: How do Learners Manage Interaction in Paired Speaking Tests?». *Applied Linguistics* 35:5, 553-74. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amt017>.
- GAN, Zhengdong; Chris DAVISON & Liz HAMP-LYONS (2009): «Topic Negotiation in Peer Group Oral Assessment Situations: A Conversation Analytic Approach». *Applied Linguistics* 30:3, 315-34. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amn035>.
- GARDNER, Rod (2013): «Conversation Analysis in the Classroom», in Jack Sidnell & Tanya Stivers (eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester, Wiley-Blackwell, 593-610.

- GUIL, Pura (2015): «Marcadores discursivos en la interlengua de aprendices de italiano L2», in Margarita Borreguero Zuloaga & Sonia Gómez-Jordana Ferary (eds.), *Les marqueurs du discours dans les langues romanes : une approche contrastive*. Limoges, Lambert-Lucas, 373-385.
- GUIL, Pura; Carla BAZZANELLA; Bini MILENA; Paloma PERNAS; Teresa GIL; Margarita BORREGUERO; Almudena PERNAS; Clara Miki KONDO & Eugenio GILLANI (2008): «Marcadores discursivos y cortesía lingüística en la interacción de aprendices de italiano L2», in *Atti del III Coloquio Internacional del Programa EDICE. Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral*. Valencia, Universidad de Valencia, 711-729.
- HALL, Joan Kelly (1995): «(Re) creating our worlds with words: A sociohistorical perspective of face-to-face interaction». *Applied linguistics* 16:2, 206-32.
- HAYASHI, Makoto (2013): «Turn Allocation and Turn Sharing», in Jack Sidnell & Tanya Stivers (eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester, Wiley-Blackwell, 167-190.
- HELLERMANN, John (2008): *Social actions for classroom language learning*. Clevedon, Multilingual Matters.
- ISHIDA, Hiroji. (2006): «Learners' perception and interpretation of contextualization cues in spontaneous Japanese conversation: Back-channel cue Uun». *Journal of Pragmatics* 38:11, 1943-81. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2005.08.004>.
- JAFRANCESCO, Elisabetta (2015): «L'acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2». *Italiano LinguaDue* 7:1, 1-39.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (2001): «*Oui, Non, Si*: un trio célèbre et méconnu». *Marges linguistiques* 2, 95-119.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (2016): «*Oui* et ses variantes en français: l'expression de l'accord dans les débats présidentiels», in Inmaculada Solís, Juliette Delahaie & Nicoletta Gagliardi (eds.), *Sistemi e strategie di affermazione nella interazione. Special issue of Testi e linguaggi* 10, 15-38.
- KOCH, Christian & Britta THÖRLE (2019): «The Discourse Markers *sí, claro* and *vale* in Spanish as a Foreign Language», in Iria Bello, Carolina Bernales, Maria Vittoria Calvi & Elena Landone (eds.), *Cognitive Insights into Discourse Markers and Second Language Acquisition*. Oxford, Peter Lang, 119-149.
- LANDONE, Elena (2017): «Inferencias relacionales y valores culturales en el estudio de los marcadores del discurso». *Cuadernos AISPI*, 10, 113-136.
- LINDQVIST, Helena (2017): «Marcadores metadiscursivos, fluidez y participación conversacional en español L2: La evolución de la competencia comunicativa durante la estancia en una comunidad de la lengua meta». Tesis doctoral dirigida por Lars Fant. Universidad de Estocolmo. URL: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-145137>
- LÓPEZ SERENA, Araceli & Margarita BORREGUERO ZULOAGA (2010): «Los marcadores del discurso y la variación lengua hablada vs. lengua escrita», in Óscar Loureda Lamas &



- Esperanza Acín Villa (eds.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid, Arco Libros, 415-495.
- LOUREDA LAMAS, Óscar & Esperanza ACÍN VILLA [eds.] (2010): *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid, Arco Libros.
- MCCARTHY, Michael (2010): «Spoken Fluency Revisited». *English Profile Journal* 1:1, 1-15.
- PASCUAL ESCAGEDO, Consuelo (2015): «Análisis de las funciones de los marcadores discursivos en las conversaciones de estudiantes italianos de ELE». *Lingue e linguaggi* 13, 119-61.
- PEROZ, Pierre (2009): «On ne dit pas *ouais* !» *Langue française*, 161:1, 115-134.
- PRÉVOT, Laurent & Roxane BERTRAND (2012): «CoFee-toward a multidimensional analysis of conversational feedback, the case of french language», in *Workshop on Feedback Behaviors*. Portland.
- REAVES, Alisha Jacqueline (2020): *Discourse Markers in Second Language French*. PhD Thesis, Indiana University.
- RICHARDS, Keith (2006): «'Being the Teacher': Identity and Classroom Conversation». *Applied Linguistics* 27:1, 51-77. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/ami041>.
- SANKOFF, Gillian; Pierrette THIBAUT; Naomi NAGY; Hélène BLONDEAU; Marie-Odile FONOLLOSA & Lucie GAGNON (1997): «Variation in the use of discourse markers in a language contact situation». *Language variation and change* 9:2, 191-217.
- SAIZ-SÁNCHEZ, Marta (2022): «Le fonctionnement pragmatique et interactionnel des marqueurs rédupliqués "oui oui", "non non" et "si si"». *Çédille, revista de estudios franceses*, 21, 417-439. DOI: <https://doi.org/10.25145/j.cedille.2022.21.20>.
- SCHEGLOFF, Emanuel (2009): *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SCHIFFRIN, Deborah (2001): «Discourse Markers: Language, Meaning, and Context», in Deborah Schiffrin, Deborah Tannen & Heidi Ehernberger Hamilton (eds.), *The handbook of discourse analysis, Blackwell handbooks in linguistics*. Malden, Blackwell Publishers, 54-75.
- SEEDHOUSE, Paul (2004): *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, Wiley-Blackwell.
- SERT, Olcay & Paul SEEDHOUSE (2011): «Introduction: Conversation Analysis in Applied Linguistics». *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)* 5:1, 1-14.
- SVENNEVIG, Jan (2001): «*Ja, jo* and *nei* initiating responses to wh-questions in Norwegian», in H. Vater & O. Letnes (cur.), *Modality and more. Fokus, Linguistisch-Philologische Studien*, 143-165.
- THOMSEN, Christa (2002): «*Oui*: il y a *oui* et *oui*—marqueurs de la syntaxe conversationnelle», in Hanne Leth Andersen y Henning Nølke (eds.), *Macro-syntaxe et macro-sémantique. Actes du colloque international d'Århus, 17-19 mai 2001*. Berna, Peter Lang, 189-206.
- THÖRLE, Britta (2015): «*Oui* comme marqueur discursif polyfonctionnel en français langue étrangère». *Romanistik in Geschichte und Gegenwart*, 21:1, 3-17.

THÖRLE, Britta (2016): «Turn Openings in L2 French: An Interactional Approach to Discourse Marker Acquisition». *Language, Interaction and Acquisition*, 7:1, 117-144. DOI: <https://doi.org/10.1075/lia.7.1.05tho>.

VAN LIER, Leo (1996): *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity*. Londres, Longman.

YNGVE, Victor (1970): «On getting a word in edgewise», in *Papers from the 6th Regional Meeting, Chicago Linguistics Society*. Chicago, Chicago Linguistics Society, 567-577.

YOUNG, Richard (2008): *Language and interaction: an advanced resource book*. Londres & Nueva York, Routledge.

## ANEXO

Nom/Prénom :

### V. PRODUCTION ORALE – 15mn /20

#### Exercice : Expression d'un point de vue argumenté

Tirage au sort, préparation de 10 minutes, exposé de 10 minutes.

Vous allez recevoir un texte à lire. Par groupes de deux vous échangerez autour de ce texte et des questions posées.

Puis l'examineur posera des questions à titre personnel à chacun des étudiants de votre groupe.

> Note /20 :

> Remarques :

SUJET 1 :

#### Réseaux sociaux : l'exhibitionnisme, une seconde nature ?

Canal+ diffuse jeudi un documentaire sur les dangers des réseaux sociaux.

[Les] réseaux sociaux, qui étaient au départ de formidables outils pour rester en contact avec ses proches ou se faire de nouveaux amis, sont devenus sources de dommages collatéraux. Aux États-Unis (et à présent en France), les recruteurs et les comités de sélection des universités n'hésitent plus à utiliser ces fameux réseaux pour en savoir plus sur les candidats qu'ils veulent recruter.

Car un profil Facebook en dit plus long sur la personne qu'un CV classique. « On a échangé nos

stylos contre des claviers, confirme Claire Romanet, directrice d'un cabinet de recrutement français. Quand on a un candidat au téléphone, on tape tout de suite son nom sur Google. Il faut faire attention à ce qu'on publie sur le Web. » Et ils sont nombreux à en avoir fait l'amère expérience, comme le montre le documentaire. Vous ne regarderez plus votre ordinateur de la même façon ! Jeudi à 22 h 45 sur Canal +

Rania HOBALLAH, Metrofrance.com, 21 septembre 2010.

Pensez-vous que les réseaux sociaux représentent un danger ? Les utilisez-vous personnellement ? Quelle utilisation en faites-vous ?

SUJET 2 :

Expériences bénévoles : un vrai plus pour le C.V.

Quelques heures par mois dans une association caritative ou plusieurs semaines à l'étranger pour un projet humanitaire : les formes de bénévolat sont multiples et concernaient 36 % des plus de 15 ans en 2010. Pourtant, ces investissements personnels, parfois réalisés avec un grand professionnalisme, semblent peu reconnus par les recruteurs.

Comment valoriser le bénévolat dans le cadre de sa carrière professionnelle ?

« Il faut tout d'abord apprendre aux bénévoles à présenter leur action », explique Pascale Dupont, responsable de recrutement dans une entreprise informatique. « Beaucoup de jeunes indiquent leur activité de bénévole dans la rubrique « loisirs » du C.V., alors que certaines missions ont,

en termes d'expérience, autant de valeur, sinon plus, qu'un stage. »

Les jeunes bénévoles d'aujourd'hui s'engagent car ils ont un projet personnel concret derrière. Ils ne font plus simplement du bénévolat pour s'opposer aux pouvoirs politiques et à leurs parents comme cela pouvait être le cas auparavant. « Et comme certains employeurs le croient encore aujourd'hui », ajoute Pascale Dupont.

Avez-vous déjà fait l'expérience du bénévolat ? Quels avantages une telle expérience peut-elle présenter ?

SUJET 3 :



#### LEGORAFI : de fausses infos, un vrai phénomène

LeGorafi.fr, site Internet diffusant des informations inventées de toutes pièces, ressemble tellement à un véritable journal que beaucoup de lecteurs croient volontiers aux faux articles écrits par les journalistes anonymes du site. Un exemple : en février dernier, en direct sur une chaîne

de télévision, un ex-ministre lit un communiqué portant sur le vote d'une loi, normalement écrit par le bureau du Premier ministre. Problème : la citation n'était pas vraie, il s'agissait d'une blague diffusée sur le site LeGorafi.

Depuis 2012, LeGorafi attire de plus en plus de lecteurs : un million de visiteurs uniques par mois, 97 000 abonnés sur Twitter, 173 000 fans sur Facebook. Le pari fou des créateurs du site, Sébastien Liébus, 36 ans et Pablo Mira, 28 ans, semble réussi ! Mais on peut s'interroger sur leurs objectifs et leurs motivations...

Comment suivez-vous l'actualité ? Faites-vous toujours confiance aux médias ? Comment vérifiez-vous les informations que vous consultez ?